

Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras - Polo de Viseu
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais



**FRAGMENTOS DA VIDA DE UM PROFESSOR:
ENTRE A ETNOGRAFIA E A (AUTO)BIOGRAFIA**

**RELATÓRIO REFLEXIVO
E TEORICAMENTE FUNDAMENTADO**

Por

ANTÓNIO CARLOS RODRIGUES GOMES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Viseu, Setembro 2012

Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras - Polo de Viseu
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

**FRAGMENTOS DA VIDA DE UM PROFESSOR:
ENTRE A ETNOGRAFIA E A (AUTO)BIOGRAFIA**

**RELATÓRIO REFLEXIVO
E TEORICAMENTE FUNDAMENTADO**

Por

ANTÓNIO CARLOS RODRIGUES GOMES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

**TRABALHO EFETUADO SOB A ORIENTAÇÃO DO
PROFESSOR DOUTOR HENRIQUE DA COSTA FERREIRA**

Viseu, Setembro 2012

AGRADECIMENTOS

O relatório ora apresentado só foi possível devido à colaboração, ao estímulo e ao apoio de diversas pessoas. É, pois, imperativo manifestar publicamente a minha dívida de gratidão a todos quantos contribuíram para tornar possível a concretização deste trabalho. Assim agradeço:

Ao meu orientador Prof. Doutor Henrique Ferreira na orientação metodológica, pela simpatia, compreensão e disponibilidade que sempre manifestou nas diferentes fases deste trabalho. A pertinência das suas observações e o seu pragmatismo foram essenciais para a conclusão deste relatório.

Aos meus colegas de profissão, em particular ao Aníbal, pelo apoio manifestado de diferentes formas e em diferentes momentos, ao longo destes meses.

Aos meus colegas de curso que com a sua amizade, companheirismo e cumplicidade tornaram esta experiência formativa num momento de partilha ímpar.

Finalmente, agradeço à minha família que, mais uma vez, se viu privada da minha disponibilidade e do tempo que não lhes dediquei. Foram eles o ombro amigo com que sempre contei, partilhando entusiasmos, dificuldades e descobertas.

SUMÁRIO EXECUTIVO

O presente relatório consiste, em primeiro lugar, numa revisitação do nosso itinerário profissional num enfoque biográfico-narrativo, tendo um enquadramento teórico que julgamos essencial para a sua completa compreensão. Pretendemos assim escrutinar uma trajetória profissional iniciada em meados da década de oitenta do século passado, percecionando e dando sentido a acontecimentos e experiências passados à luz dos referenciais contemporâneos.

Este documento surge simultaneamente como um modo de ordenar as nossas experiências profissionais e apropriarmo-nos delas e dos seus significados individuais e coletivos. A materialidade dinâmica da palavra do sujeito/professor, como constituinte do seu conhecimento prático pessoal, dos seus ciclos de vida ou da sua identidade profissional, impõe-se assim num mundo globalizado e em mutação acelerada, em que emerge uma necessidade imperiosa de nos individualizarmos, de contarmos com referentes identitários e onde o refúgio na própria experiência individual se converte num abrigo seguro.

Neste relato falamos sobretudo no que fizemos, o que sentimos, o que nos sucedeu ou as consequências de determinadas ações, sempre contextualizando em relação à dimensão institucional e ao âmbito sociopolítico que as enquadraram, tentando relacionar a ação individual com a história social em que se inscreveu. Pretendemos, deste modo, expressar a dimensão emotiva das experiências, a sua complexidade, as relações e a singularidade de cada ação, tentando captar as motivações, os desejos, os sentimentos e os propósitos que lhes estiveram subjacentes.

Tendo como referencial identitário o nosso perfil docente enquanto professores do ensino primário, revisitamos a nossa história de vida e a nossa trajetória profissional singular desde a formação inicial na Escola do Magistério Primário de Lamego, passando pelo processo de socialização e de construção da nossa identidade profissional e pelos itinerários formativos adotados ao longo da carreira. No fundo, procurámos encontrar um “fio condutor” que estabelecesse as relações necessárias entre o que eramos e o que somos hoje, analisando o nosso *currículum* enquanto fruto do conjunto de vivências e aprendizagens que foram configurando o que somos enquanto pessoas e profissionais.

Tendo como referencial, mas não como “bíblia” determinística, a investigação biográfico-narrativa protagonizada por Sikes (1985), Huberman (1989), Gonçalves (2009) ou Bolívar (2010), principalmente no que se refere aos ciclos de vida dos professores e à demanda de padrões comuns na carreira docente, analisamos a nossa trajetória profissional

entendendo-a como uma construção simultaneamente individual e social, em permanente auto-reorganização.

Assim, partindo da indução profissional após a formação inicial, percebendo-a como a aceitação implícita de um vínculo social e a viabilização de um projeto de vida próprio, percorremos os caminhos ínvios das serranias beirãs num desamparo pessoal e profissional por geografias ignotas e escolas de lugar único. A insegurança nesses primeiros tempos tinha múltiplas dimensões: a dificuldade em implementarmos projetos pedagógicos consistentes devido à itinerância forçada das colocações temporárias e aos consequentes desenraizamentos sucessivos; o confronto entre o trabalho pedagógico idealizado e o ritualismo formal e uma prática repetitiva prevalecente; o desencontro entre o idealismo vocacional e uma profunda insatisfação face às condições objetivas de exercício da profissão, ao respeito e prestígio profissional e à realização pessoal.

A estas dificuldades se contrapôs o idealismo (ou a inconsciência talvez) de principiante, ancorada em fortes redes de apoio informal constituídas pelos pares. Colegas em situações similares ou profissionalmente mais experientes constituíram uma trama relacional que permitiu um equilíbrio pessoal e uma consolidação da profissionalidade através da formação auto-orientada e cooperativa. Foi também neste período que iniciámos a criação de relações profissionais, redefinimos as de amizade e de afeto, visando a constituição das componentes estruturantes de uma vida familiar futura.

A fase da estabilização na nossa trajetória docente, como o nome indica, representou a consolidação da identidade profissional através de um compromisso reforçado com a instituição escolar e um comprometimento definitivo com a profissão e, simultaneamente, uma fixação relativa em termos de locais de lecionação. Este equilíbrio profissional propiciou um sentimento de crescente competência pedagógica e a necessidade de experimentação e diversificação. Incluem-se neste propósito experiências tão distintas como a lecionação de cursos de alfabetização de adultos, o trabalho numa escola de Área Aberta/tipo P3, o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem ou, num âmbito de comprometimento organizacional e coletivo, o envolvimento na criação e desenvolvimento de agrupamentos de escolas, com a implementação do Decreto-Lei 115-A/98. Nesta fase da vida pessoal, o anseio de transformação social e de participação ativa nas dinâmicas coletivas extravasou inclusive para uma participação cívica em múltiplas estruturas políticas, sociais e culturais, a nível local.

Numa lógica de desenvolvimento profissional contínuo e dinâmico, assumimos, ao longo da nossa carreira, a necessidade de um aprofundamento das competências e dos conhecimentos específicos à docência. Esse objetivo foi conseguido através de um

investimento pessoal no processo formativo, quer na escola, através de aprendizagens formais e informais baseadas no trabalho cooperativo e de equipa, quer nas diversas modalidades de formação contínua, ou em modalidades mais amplas e aprofundadas como o complemento de formação pela Universidade Aberta para a obtenção do grau de licenciado, a participação no PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português) num duplo papel de formando/formador e na pós graduação em Administração e Gestão Escolar.

São pois estas as dimensões do nosso percurso profissional que abordamos seguidamente, de modo a ilustrar de forma pormenorizada uma carreira com cerca de três décadas. Este documento, com um forte cariz reflexivo, insere-se num paradigma autobiográfico e descritivo da problemática da construção identitária dos professores do 1º Ciclo e do seu desenvolvimento profissional, almejando mesclar a nossa narrativa pessoal e biográfica com o seu contexto sociocultural, histórico e institucional. Ao basear-se numa reflexão contextualizada, aspira a constituir-se, sobretudo, como gerador de interrogações e de algumas pistas teóricas que permitam perceber as nossas conceções de escola e de profissionalidade docente, tendo como ponto de partida a (re)construção do nosso trajeto profissional.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
CONCEÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ENQUANTO TERRITÓRIO SOCIAL	14
A Escola como Território Social	14
As Especificidades da Instituição Escolar.....	16
A Escola como Organização.....	20
A Escola Primária e a sua “organização específica”	25
Breve Análise Histórica da Escola Primária	27
EXPLICITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO CONCEITO DE PROFESSOR.....	39
A Identidade Profissional dos Professores.....	40
O Mal-estar Docente e as suas Causas	43
A Construção da Identidade Profissional nos Professores Primários.....	44
ETAPAS OU CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL	48
A Primeira Etapa do Ciclo Vital: O Descobrimento e a Sobrevivência.....	51
A Fase de Estabilização ou da Consolidação dos Saberes	53
O Período da Experimentação e da Diversificação	56
Uma Experiência de Diversificação: o Ensino Recorrente.....	58
A Implicação Institucional como Diversificação Profissional.....	61
A Crise da Meia-idade ou de Questionamento Profissional	65
PRINCIPAIS FATORES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	69
A Formação Inicial no ocaso do Magistério Primário	74
Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	81
ANÁLISE DO INCIDENTE CRÍTICO PROFISSIONALMENTE MAIS MARCANTE.....	91
O PNEP como exemplo da Formação em Contexto.....	94
RECOMENDAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA À LUZ DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	100
CONCLUSÃO	106
BIBLIOGRAFIA.....	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - As componentes básicas do funcionamento de uma organização	21
Figura 2 - Etapas da carreira docente	51
Figura 3 - Modelo de Intervenção em educação/formação de adultos	60
Figura 4 - Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional	71
Figura 5 - As dimensões do desenvolvimento profissional docente	73
Figura 6 - Modelo reflexivo de desenvolvimento/formação profissional	89
Figura 7 - Dimensões do ciclo vital e profissional dos docentes	92
Figura 8 - Organização e sequencialidade da formação proposta pelo PNEP	96
Figura 9 - Quadro de análise da melhoria educativa	100

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Cálculo da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950, a partir dos Censos	29
Quadro 2 - Constituição de agrupamentos ao abrigo do Despacho Normativo 27/97.	62
Quadro 3 - Relação entre a maneira de ver o conhecimento formativo e o modelo de formação respetivo	70
Quadro 4 - Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário (Despacho nº 157/78).....	77
Quadro 5 - A Pática Pedagógica no plano de estudos das Escolas do Magistério Primário.....	78
Quadro 6 - Temáticas abordadas nas sessões do PNEP	97

(...) Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...

Fernando Pessoa (1914, O meu olhar é nítido como um girassol)

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende retratar reflexivamente as dimensões exploradas na nossa atividade profissional através de uma auto reconstrução biográfica. Resulta, assim, numa aproximação sociológica mas, simultaneamente, investigativa, ao ancorar a análise da nossa trajetória profissional numa multiplicidade de referenciais teóricos.

O objetivo fundamental é efetuar uma reconstrução do nosso percurso profissional, tendo em conta as distintas variáveis contextuais na construção identitária. Assim, embora numa abordagem marcadamente biográfica, pretendemos, mais do que compreender apenas o percurso pessoal, alcançar uma questão mais geral, ao enquadrar a individualidade na escola, no meio social e no sistema educativo português e delimitando-a num determinado contexto histórico. Como refere Goodson (2003, p. 740), limitar a análise ao individual e ao prático equivale a um ato de renúncia metodológica, abdicando do direito de discorrer sobre as questões sociais e políticas que interferem com a prática docente.

A abordagem é, assim, simultaneamente construtivista e interacionista, pois os significados são construídos tendo em conta o contexto temporal e situacional. Tentamos, deste modo, acautelar os inconvenientes de um foco unidimensional no conhecimento pessoal e prático, subvalorizando o conhecimento teórico e contextual. Aspiramos captar, através deste relato, a interpretação que fazemos do nosso percurso da vida, com a respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiveram lugar ao longo do tempo nas mais diversas circunstâncias ou contextos.

Este relatório reflexivo caracteriza-se por uma perspetiva aberta e emergente, baseado na introspeção e exploração descritiva e reflexiva da realidade, sem preocupação de generalização. A opção pela abordagem autobiográfica representa sobretudo um pretexto para nos confrontarmos enquanto pessoas e profissionais com um percurso de vida, onde questionamos quais os marcos mais significativos da nossa trajetória profissional, o que os caracteriza e quais as experiências de trabalho que mais contribuíram para a (re)construção da nossa identidade. Nesse sentido, traçamos uma trajetória vivencial, articulando o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como nos fomos (trans)formando no decorrer do nosso percurso de vida. O relato surge, deste modo, como o ponto de interseção de três dimensões conceptuais: a temporalidade, através da narração dos acontecimentos passados com um olhar formatado pelo presente; a sociabilidade, pois a narrativa tenta abarcar tanto o pessoal como o social (ambiência, pessoas, fatores e forças que moldaram cada contexto individual); o lugar, ou seja o contexto específico (concreto, físico e com limites topológicos) onde os acontecimentos tiveram lugar.

Do ponto de vista metodológico podemos situar este relatório numa vertente de investigação qualitativa no campo dos estudos biográficos, mais propriamente nas histórias de vida, em que se procura sobretudo estabelecer a relação do indivíduo com os contextos sociais e culturais do seu trajeto pessoal e profissional (Amado, 2009, p. 158-159). De entre as diversas abordagens biográficas, esta diegese assenta numa linha de investigação cuja referência principal é Michael Huberman e os estudos centrados nos ciclos de vida profissional (posições, estádios, marcos relevantes ao longo da carreira).

Amado (2009, p. 165) denomina estes estudos de “auto-etnografias”, na medida em que “os autores se baseiam nas suas próprias experiências vividas, relacionam o pessoal com o cultural e colocam o *self* e os outros dentro de um contexto social”. A designação mostra-se por demais adequada, dado que o autor da narrativa fala de si próprio (“auto”), funcionando simultaneamente como um sujeito de uma indagação social mais ampla (“etno”) e colocando no papel a representação subjetiva dessas experiências (“grafia”). De acordo com esta perspetiva metodológica, o trabalho de reconstruir a história de vida envolve o diálogo com diferentes fontes e uma multiplicidade de referenciais: a história, o contexto, as versões do momento histórico em que se encontra a história de vida, a política e os quadros culturais, entre outros.

Ao analisar várias investigações centradas nas histórias de vida dos professores, Nóvoa (1992, p. 20) concluiu que “cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações de investigação, de ação e de formação”. Segundo o autor, ao utilizarmos a narrativa biográfica situamo-nos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo em tempos de racionalização e de uniformização, continua a produzir múltiplos caminhos de construção identitária.

Em conclusão, podemos afirmar que a narrativa biográfica não só expressa dimensões importantes da experiência, mas, mais radicalmente, medeia a própria experiência e configura a construção social da realidade. Além disso, uma abordagem narrativa prioriza uma natureza própria, dialógica, relacional e comunitária, essencial nos processos de reestruturação e reposicionamento profissional, ao permitir-nos superar a visão individual e levando-nos a conhecer, a analisar, a compreender e a redescobrir um tempo e uma visão do nosso percurso de vida.

A narrativa desta investigação está estruturada em seis capítulos. Começamos com uma exploração da escola como organização, particularizando à escola primária, escudando-nos numa revisão da literatura relevante para o argumento deste trabalho. Neste sentido os trabalhos de investigadores como João Barroso ou João Formosinho, ao problematizarem a realidade educativa portuguesa, nomeadamente no campo da organização sistémica e das

dinâmicas políticas de descentralização, recentralização ou territorialização educativa, facultam uma orientação teórica que serve de referencial na análise da realidade vivenciada.

No segundo capítulo deste relatório procuramos explicitar e fundamentar o conceito de professor nas suas principais facetas e identificar os processos e dispositivos que contribuíram, ao longo do tempo, para a sua configuração atual. Também neste capítulo lançamos um olhar sobre as especificidades da construção identitária pelos professores do ensino primário e as transformações na sua profissionalidade originadas pelas alterações sistémicas que foram ocorrendo.

O terceiro capítulo caracteriza-se por apresentar uma visão prospetiva marcadamente autobiográfica, através de uma análise do nosso trajeto profissional, com as alterações do nosso percurso, quer a nível dos contextos, quer das funções desempenhadas, confluindo também nas perceções diversas de encarar a profissão e a escola. A análise da atividade profissional, numa perspetiva diacrónica, utiliza como referencial o modelo proposto por Michael Huberman, conferindo-lhe uma sequencialidade e uma lógica evolutiva.

No quarto capítulo do presente relatório abordamos a dimensão conceptual do desenvolvimento profissional, os seus múltiplos aspetos e os vetores individuais e organizacionais envolvidos. Neste sentido, e partindo do nosso caso concreto, abordamos um primeiro momento de estruturação profissional consubstanciado na formação inicial que foi gradualmente complementado ao longo de todo o itinerário profissional pela formação contínua.

O capítulo seguinte está intimamente ligado ao anterior pois analisamos a importância dos incidentes críticos nas trajetórias profissionais dos professores, na construção da sua identidade e no seu desenvolvimento profissional. Procurando objetivar essa teorização, analisamos a nossa participação no Programa Nacional de Ensino do Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico (PNEP), enquadrando-a nesse conceito, devido às consequências a nível pessoal e no nosso desenvolvimento profissional.

Finalmente, e porque o objetivo da investigação (auto)biográfica é a narração da vida através de uma reconstrução retrospectiva mas em que também se encaixam expectativas futuras, no sexto capítulo delineamos algumas recomendações versando a organização da escola à luz do nosso acervo experiencial.

CONCEÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ENQUANTO TERRITÓRIO SOCIAL

Refletir sobre a atividade docente, e o desenvolvimento profissional consequente, consubstancia um ato complexo, quer pelas múltiplas variáveis extrínsecas que urge dissecar, como pela complexidade inerente à escolarização e ao trabalho pedagógico. Ser professor implica, antes de mais, um contexto local, um sistema educativo e políticas específicas que enquadram e contextualizam inexoravelmente qualquer prática individual. Discorrer sobre o nosso trabalho docente, durante quase três décadas, passa necessariamente por compreendê-lo num cenário mais alargado do qual é tributário, onde avultam a conceção de escola e as conceções de profissionalismo, profissionalidade e carreira dos professores.

Neste capítulo esforçamo-nos por “tocar” a Escola. Seja tentando percebê-la à procura da essência de que é feita; seja descobrindo-a com um olhar de neófito, como quem a vê pela primeira vez; seja intentando apreender a sua tessitura e decifrar o seu “texto”. Aqui expomos questões e ideias carreadas mais como ponto de partida, num exercício de questionamento e de análise sempre inacabado. Deste modo, não se trata apenas de tentar explicar mas também de implicar-se numa instituição e numa profissão.

A Escola como Território Social

A Escola, no seu sentido lato, é uma entidade socialmente referenciada e tem uma dimensão institucional e organizacional sujeitas a um processo histórico de construção social. Na realidade, a Escola sofre as influências do meio social envolvente mas, simultaneamente, assume um lugar central como território de socialização, servindo de referencial moral e de estruturadora da tessitura social. Deste modo, segundo Pereira (2007, p. 197), a instituição escolar constitui-se como estrutura social relativamente recente e que se

relaciona intrinsecamente com a necessidade de socializar um novo «ser social» - o Homem moderno – em consonância com a reestruturação económica, social e política que, nos séc. XVIII e XIX, nos países da Europa ocidental, foi configurada pela implementação do projecto da modernidade.

A forma escolar moderna funda, desde a criação, “um modelo de socialização e de transmissão dos saberes que não deixam de produzir consequências na configuração das relações sociais” (Resende, 2010, p. 49). Por um lado significa um corte com a autoridade parental e as relações comunitárias e de proximidade, por outro, produz aspirações e expectativas de mobilidade que a médio prazo alteram a própria estrutura social.

Para Silva (2002, p. 53), a escola, como o século XIX a fundou e o século XX a generalizou, representou um avanço institucional considerável quer para a integração das

pessoas no espaço de cidadania nacional, quer para a qualificação acadêmica e valorização pessoal dos seus usuários.

No complexo e dialético processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporâneas, Sácristan e Gómez (1998, p. 2) identificam similarmente como objetivos básicos a preparação para a futura incorporação no mundo do trabalho e a formação do cidadão para a sua intervenção na vida pública. Assim, num plano teórico e dos princípios, a escola tem como missão essencial contribuir para o desenvolvimento pluridimensional da sociedade, através da formação dos seus cidadãos em todas as dimensões da pessoa humana e incorporando-os na sua cultura. Esta visão das instituições escolares vincula-se a uma perspectiva da educação defendida por Baptista (2011, p. 10) quando refere que esta “visa garantir a formação de cidadãos autónomos, livres, independentes e participantes na construção de um mundo melhor”.

Mas, mesmo os objetivos aparentemente consensuais, enunciados por Gimeno Sácristan e Pérez Gómez, transportam consigo ambiguidades se não mesmo contradições. Por um lado, é preconizada a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos, o desenvolvimento de capacidades e a aprendizagem de práticas emancipadoras que permitam a inclusão dos indivíduos na sua esfera social, no âmbito da liberdade de escolha e nas responsabilidades da vida social e familiar. Por outro lado, a escolarização pressupõe o desenvolvimento de características divergentes que passam por inculcar normas, valores e pela incorporação submissa e disciplinada da maioria no mundo do trabalho assalariado.

Nesse sentido, Resende (2010, p. 55) defende que a escola funciona simultaneamente num sistema com duas equações de sinal aparentemente contraditório: ao mesmo tempo que se propõe integrar socialmente os cidadãos escolarizados, moldando-os aos valores e normas maioritários, exige-se simultaneamente dela o incentivo à participação pública desses mesmos cidadãos, com o propósito que estes contribuam ativamente nos diversos níveis da comunidade onde estão inseridos.

Tentando uma visão globalizadora da ação da instituição escolar, Durkheim (2011, p. 40) refere que a escola assume desde os primórdios da estruturação da modernidade, um lugar fulcral como “território” de socialização num jogo dialético entre a criação do indivíduo autónomo e autorrealizado e a consolidação do Estado-Nação, enquanto construção identitária das nações. A organização de um sistema nacional de educação corresponde, na maior parte dos casos, à ideologia política e social dominante em determinado contexto histórico, traduzindo as conceções dos dirigentes políticos relativamente à qualidade de ensino e ao quadro de valores prevalecente.

As Especificidades da Instituição Escolar

Parafrazeando Guerra (2000, p.27), a escola, devido às suas características organizacionais, constitui-se como uma instituição peculiar. Segundo este autor, a sua identidade organizacional é possível graças à presença de três dimensões complementares que lhe conferem essa especificidade. A primeira dimensão consiste nas características partilhadas pela generalidade das organizações sociais. A outra faz referência às singularidades que a escola apresenta enquanto instituição e que a tornam única entre as restantes organizações. A última dimensão refere-se ao contexto organizacional e ao seu modo irrepitível de incorporar todas as características comuns a qualquer escola. São estas as “impressões digitais” da escola e que permitem definir a sua identidade institucional, diferenciando-a de uma mera empresa fornecedora de serviços, num apressado mimetismo de paradigmas.

Compreender a escola como instituição educativa impõe também, segundo Lima (2006, p. 18), que tenhamos em consideração a sua historicidade, enquanto unidade social artificialmente construída, das suas especificidades, bem como do seu processo de institucionalização ao longo do tempo. Embora apresente um carácter refratário à mudança, a escola assumiu ao longo da sua existência diferentes concretizações sócio-históricas que vão desde a sua realização inicial como instituição familiar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa, se nos reportarmos à Idade Média, e para mais tarde se transformar em instituição tendencialmente estatal.

O carácter prático da instituição escolar releva da sua conceção como um conjunto de unidades sociais complexas, constituídas por grupos que atuam em função de objetivos mais ou menos manifestos (Llavador e Alonso, 2001, p.20). Esta natureza ambígua faz com que as escolas sejam algo de concreto, pois têm nome, um edifício e um conjunto de professores e alunos, mas, simultaneamente, esta unidade orgânica faz parte de um sistema escolar impercetível, só exequível a partir do domínio do discurso ou de alguma das suas práticas.

Do ponto de vista da escola enquanto lugar de reprodução e mecanismo de reforço e de perpetuação da homogeneidade social, Durkheim (2011, p. 41) defende que “não há povo em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam”.

No entanto, a função educativa da escola ultrapassa a função meramente reprodutora do processo de socialização, já que se apoia no conhecimento presente na sociedade (ciência, filosofia, cultura, arte...), para provocar o desenvolvimento do conhecimento particular de cada um de seus alunos. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que pode quebrar o processo reprodutor simples para o vivenciar através da osmose social. Assim, as inevitáveis

influências que a comunidade exerce sobre a escola e o processo de socialização sistemática das novas gerações, representam segundo Sácristan e Gómez (1998, p. 4), uma *mediação crítica da utilização do conhecimento* e uma redefinição permanente dos seus papéis e funções.

Relacionando-o com a transmissão e produção de cultura na escola, Barroso (2005, p. 43) esclarece o conceito de *cultura escolar* como sendo um

conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Perspetivando as organizações educativas como *locus* de realização e não apenas de transmissão cultural, na medida em que constroem uma cultura própria, as escolas agregam os seus membros em torno de uma identidade partilhada, construindo um processo de socialização que condiciona as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira como se articulam as relações. Para Alarcão (2001, p.21) “sem deixar de partilhar com as outras do planeta a universalidade da sua dimensão instrutivo-educativa e socializante, cada escola tende a integrar-se e a assumir-se no contexto específico em que se insere”.

Neste sentido, a escola é um local para construir e impor axiomas, pronunciando-se a partir de uma discursividade racional, embora com conteúdos simbólicos, afetivos e irracionais, em que boa parte das práticas se encaminham para a consecução dos propósitos educativos assumidos implicitamente pela comunidade escolar. Como refere Guerra (2000, p. 29), “a identidade da escola é marcada por uma forma de entender a realidade, por uma teoria em acção e pela aplicação de um paradigma”.

Numa abordagem política e sociológica da escola podemos pois considerá-la como uma instituição possuidora de cultura própria, onde se entrelaçam a cultura global e os contextos locais e identitários. Fruto das interações dessas componentes diversas, cada escola desenvolve uma cultura que a individualiza e identifica face às suas congéneres, traduzindo-se este constructo no seu *ethos*. Essa cultura intrínseca revela-se a nível conceptual (o currículo explícito e o oculto), visual (lemas e outras marcas identitárias) e comportamental (rituais e comportamentos específicos).

Realçando a instituição escolar como uma entidade que apresenta grande complexidade concetual e organizacional, Licínio Lima refere que há “necessidade de encarar a escola como uma instância, simultaneamente hetero-organizada (*locus* de reprodução) e auto-organizada (*locus* de produção)” (Lima, cit. in Barroso, 2005, p. 32). Desta forma, as escolas têm uma

dinâmica organizacional específica e alguma maleabilidade organizacional que lhes permite trabalhar os normativos emanados das estruturas centrais, adaptando-os e assimilando-os à sua própria lógica, podendo, por vezes, reduzir ou anular os propósitos iniciais dos mesmos.

Um outro aspeto distintivo da *cultura escolar* que é mencionado por Barroso (2005, p. 46) é o do princípio da homogeneidade. Este princípio está presente desde a génese da organização pedagógica da escola pública e consiste na estruturação do trabalho pedagógico a partir da “classe”. Um exemplo deste princípio advém do facto de, até hoje, a escola se organizar segundo estas estruturas rígidas que têm um papel homogeneizador num grupo heterogéneo de alunos, pois é-lhes ministrado o mesmo ensino independentemente das suas características individuais. Baptista (2011, p. 29) referencia esta homogeneização e a organização do ensino por classes de nível como o fulcro do paradigma da exclusão educativa em Portugal pois “os alunos que não atingem o *nível* ou são excluídos à entrada, através de exames de admissão, ou são excluídos no fim do ano escolar, por não estarem no nível requerido para frequentar o seguinte”.

A “classe”, ao determinar uma estrutura celular estanque, reflete-se num trabalho pedagógico individualista e num défice de abordagens interdisciplinares e de interpenetração dos campos do conhecimento. Em contraponto a este referencial cultural de conformidade, Guerra (2000, p. 38) advoga o paradigma da diversidade, “que coloca a tónica nas diferenças individuais, considerando-as mais um valor do que um encargo”, numa construção do conhecimento policêntrica e estruturada em rede.

Ao permanecerem arraigados a um paradigma cultural monolítico, os sistemas escolares atuais, entendidos como organizações globais de superintendência do Estado segundo um modelo estruturado ao redor das ideias de universalidade, gratuidade e igualdade, têm demonstrado alguma dificuldade em operacionalizar o referido paradigma da diversidade. A imergência da denominada “escola de massas” implicou, segundo Machado (2010, p.42),

mutações no processo de escolarização que podemos referenciar como alterações quantitativas – mais alunos, mais professores, mais estabelecimentos. Sofreu também transformações qualitativas – massificou-se, acolheu um público mais heterogéneo e multicultural, foi objecto de medidas reformadoras e reorganizou os seus *currícula*, as funções e os papéis docentes multiplicaram e diversificaram.

No entanto, esta modificação da escola não abrangeu a sua “cultura” pois, embora os parâmetros situacionais se tenham alterado, continua a ser preponderante uma pedagogia transmissiva e o exercício da docência assente num padrão de trabalho celular e numa cultura profissional individualista. Como assinala Barroso (2005, p. 173), ao efetuarmos um olhar

retrospectivo para o que foi a escola e para aquilo que é atualmente, constatamos “uma continuidade e permanência, no que se refere às missões, mas também as estruturas e organização pedagógica que, no essencial, continuam a basear-se no modelo da “classe” que está na origem da pedagogia colectiva”.

Apesar de não ter existido na forma escolar moderna, desde o seu início, uma real unidade de princípios que configuram o modelo de socialização escolar, as crises do ensino assinaladas a partir dos anos setenta do século XX vieram acentuar a sensação, entre o todo social, mas particularmente entre os professores, do declínio do programa instrucional da escola. Segundo Dubet (1998, p.28), “quando a selecção social se situava antes da escola, a competição escolar era fraca e eram fortes os ajustamentos pedagógicos implícitos e evidentes. Atualmente, na escola de massas, esta selecção faz-se no próprio percurso escolar, segundo um processo de ‘destilação fraccionada’ manifesta ou latente”.

Geralmente, são mencionados dois tipos de críticas que estão na origem das crises escolares: por um lado, as denominadas críticas sociais que dissecam o funcionamento do sistema escolar e concluem que o sistema não está a contribuir para a redução nem das desigualdades escolares nem para a dos desequilíbrios sociais. O segundo tipo de críticas, que pode ser denominado como crítica artística, assinala que a escola, em vez de assegurar a sua autonomia face ao mundo exterior, transforma-se numa “fábrica” produtora de alunos, por um lado, e submete-se aos ditames do mercado de trabalho e às suas exigências, por outro (Resende, 2010, p. 56).

Os movimentos de reforma institucional tentados nas últimas décadas e dispostos a superar o carácter excludente da instituição escolar não conseguiram, no entanto, colmatar o aspeto mais dramático da crise dos sistemas públicos de educação: a impossibilidade de estes se continuarem a legitimar como meio de ascensão social. O seu carácter tendencialmente universalizador, e a massificação daí decorrente, acabam por provocar um “excesso” de certificação, banalizando os graus de escolaridade e os diplomas obtidos, remetendo progressivamente para os degraus mais elevados da pirâmide educacional, a distinção social implícita no projeto de atração de toda a população à escola universalizada. Deste modo, à medida que os sistemas de ensino democratizam a sua base, o reconhecimento social antes associado a estes níveis de escolarização esbate-se ou desaparece e é remetido para níveis superiores do sistema de ensino que continuam inatingíveis à maioria da população, provocando frustrações e desencantos diante de promessas de ascensão social anteriormente percebidas e atualmente não cumpridas.

Não é sensato, no entanto, assacar à escola todas as responsabilidades no incumprimento sistemático do seu programa instrucional pois não a podemos abstrair de um

contexto social e económico caracterizado pela instabilidade, incerteza e conflitualidade. Nesta perspetiva, a escola é apenas o espelho de múltiplas alterações sociais ocorridas nas últimas décadas pois, como refere Pereira (2007, p. 200),

perante a ruptura das certezas científicas, morais e ideológicas e da ideia de uma comum humanidade que sustentaram a consolidação dos estados modernos, fundamentada na solidez das suas instituições sociais, a escola imergiu numa profunda crise, para a qual não tem conseguido encontrar respostas adequadas.

Reafirmando essa instabilidade sistémica da tessitura social moderna, Ilídio Ferreira (2005, p. 167) defende que os consensos que predominaram durante os dois últimos séculos em torno da unidade e identidade do Estado e da sociedade, asseguradas, em grande medida, pelas instituições, como a Igreja, a Família, a Segurança Social, a Justiça, a Escola, estão atualmente em declínio. Para este autor, a fragmentação da ideia unitária de sociedade que emergiu desde os anos sessenta do século passado, tem origem no fenómeno mais profundo da desinstitucionalização dos processos de socialização, resultando que “nem a Escola, nem a Família, nem a Igreja, por exemplo, podem ser actualmente consideradas instituições no sentido clássico do termo; elas são mais os quadros sociais nos quais os indivíduos constroem as suas experiências e se formam como sujeitos”(Idem: *ibidem*).

Gradualmente despojada da componente institucional que lhe conferiam uma identidade e um objeto próprios, a sacralização da instituição escolar já não é mais factível, num tempo de pluralização das lógicas e princípios de ação e de justiça, de confronto entre valores contraditórios e de emergência de racionalidades compósitas. Não é de estranhar, por isso, que a própria autoridade, enquanto dispositivo de governabilidade escolar, se encontre comprometida pois o seu exercício pressupõe a existência de uma hierarquia legitimada socialmente e por um saber considerado incontestável (Pereira, 2007, p. 200).

A Escola como Organização

Uma reflexão analítica sobre o funcionamento das organizações, independentemente da sua natureza, determina uma abordagem bastante complexa, pois é necessário ter em atenção os inúmeros factores que interagem no seu interior. Esses factores podem ser investigados usando múltiplas “lupas metodológicas”, desde a sociologia, à psicossociologia das organizações ou às ciências do comportamento humano, por exemplo.

Numa perspetiva estruturalista, Mintzberg (2010, p. 38) considera que as organizações comportam seis componentes básicas que se encontram combinadas internamente e em permanente interligação:

- a ideologia;

- o topo estratégico;
- a linha hierárquica;
- o centro operacional;
- a tecnoestrutura;
- as funções de suporte logístico.

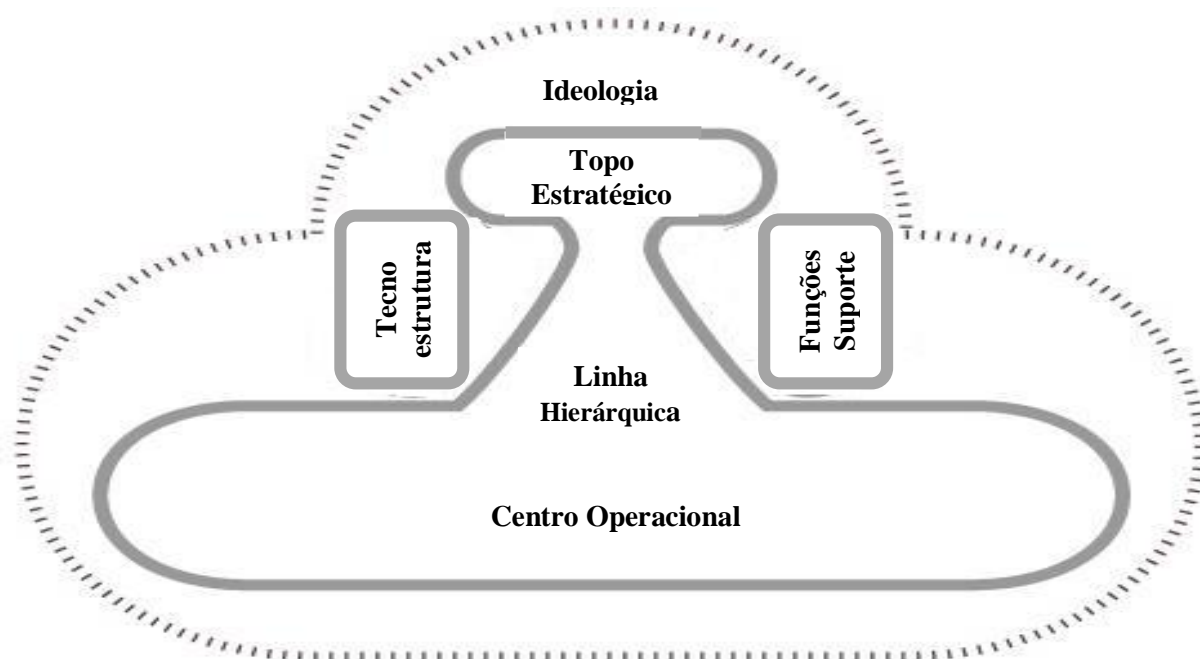


Figura 1 - As componentes básicas do funcionamento de uma organização (adapt. Silva, 2005)

Na Escola, a tecnologia é a didática, enquanto as tarefas são realizadas pelos diversos atores, numa visão organizacional *mintzberguiana* das instituições educativas. Existe ainda uma espécie de “cimento” que individualiza, tornando única cada organização educativa, e que pode ser definido como clima ou cultura, aglutinando uma plêiade de subjetividades, sentimentos, elementos simbólicos e conjunto de valores. Ao considerarmos a Escola como uma organização socialmente construída, é essencial para a determinação de cada contexto escolar a ação dos seus membros que ininterruptamente vão reconstruindo esse contexto por processos colaborativos, negociais e até conflituais.

As escolas encontram-se envolvidas em ambientes (culturas) altamente institucionalizados, sujeitas a múltiplas pressões quer internas, quer externas. Numa perspectiva organizacional aberta e em interação constante com a envolvência social, a força das mensagens culturais transmitidas pelo sistema institucional (a família, o Estado, a economia e a educação), relativamente à estrutura organizacional das escolas, não pode ser esquecida. Em contrapartida, também não se podem olvidar os problemas das inconsistências internas que as organizações educativas enfrentam com os seus “campos organizacionais”, devido, precisamente, ao conjunto de racionalidades que neles competem e

se enfrentam de modo a encontrar, simultaneamente, a eficiência organizacional e a legitimidade institucional (Rocha, 2005, p. 242).

Face aos múltiplos ângulos de análise e a um objeto de estudo polissémico, a interpretação da escola enquanto organização encontrou, nas últimas décadas, diversas imagens que tendem a estar associadas às diferentes configurações definidas por teóricos das organizações. Esta pluralidade de paradigmas apresentados pelos estudos organizacionais radica “em filosofias, visões do mundo e interesses não apenas distintos mas, por vezes, antagónicos” (Lima, 2006, p. 38).

Segundo Barroso (2005, p.28), “os estudos organizacionais (...) assumiram, desde o início, um objectivo pragmático e instrumental de busca da eficiência das estruturas e dos processos de trabalho e organização”. É neste contexto que emerge a imagem da *escola* concebida como uma *empresa educativa* (Costa, 1996, p. 25), sustentada por pressupostos teóricos que encontram a sua fundamentação conceptual nos modelos clássicos de organização e administração, nomeadamente nos trabalhos de Taylor e Fayol.

Ao transpor para a organização escolar o que Chiavenato (1983, p. 33) designou como “abordagem clássica da teoria da administração”, esta imagem assenta numa visão meramente reprodutora da educação e entende a escola como “produtora” de bens úteis, reclamados pela sociedade. Ou seja, a Escola fornece alunos instruídos e socializados capazes de intervir em diferentes sistemas e de atender às diversas exigências sociais, imputando-se assim à instituição escolar a responsabilidade exclusiva pela “fabricação” de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho.

A analogia escola-empresa tem relevantes implicações pedagógico-didáticas que Costa (1996, p. 34), citando Gimeno Sacristán, referencia nos seguintes termos:

Os esquemas tayloristas de organização industrial encontram uma tradução directa nos esquemas de organização didáctica do processo de ensino-aprendizagem e podemos encontrá-los ainda hoje nos esquemas de desenho e desenvolvimento curricular, talvez com uma linguagem modificada, talvez como derivados de outros esquemas científicos, porém claramente semelhantes aos princípios que Taylor propôs para a gestão rentável e eficiente do processo de produção industrial numa fábrica.

Numa linha argumentativa similar, Lima (2006, p. 15) defende que a educação formal, providenciada e controlada pelo Estado, só foi possível através da criação e recriação de modalidades de organização formal da escolarização, recorrendo a processos de *taylorização* como a divisão do trabalho, a fragmentação, o controlo, a racionalização e a especialização do centro operacional.

Propondo um paradigma de continuidade em relação à administração científica pretendida por Taylor, a *escola como burocracia* assenta nos pressupostos teóricos da burocracia, enquanto modelo organizacional, propostos por Max Weber (Costa, 2003, p. 42).

O quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização tem sido, certamente, um dos mais utilizados na caracterização quer dos sistemas educativos, quer das escolas. São princípios característicos da burocracia a criação de circuitos rígidos com hierarquia muito marcante, a comunicação impessoal e vertical descendente, a comunicação formal escrita e oficial e a especialização de funções. Todas estas características nos levam a considerar a burocracia como um modelo organizacional descritivo e assente no princípio da racionalidade que, segundo Costa (2003, p. 44), permite um olhar transversal a toda a organização, ao caracterizar não só a administração dos sistemas educativos mas, também, o “funcionamento de outras dimensões educativas tais como: a relação pedagógica, os conteúdos leccionados, a selecção e preparação das elites”.

Numa perspetiva diacrónica do sistema de ensino português podemos verificar que os múltiplos suportes legislativos criaram um modelo funcional que fomentou o distanciamento e a impessoalidade numa aproximação ao quadro teórico proposto por Weber, assente na autoridade e na disciplina hierárquicas como contributos fulcrais para uma efetiva eficiência da organização. Constatamos também a presença de outra das matrizes primordiais, configurada numa realidade burocrático-normativa com força legal, administrativa e hierárquica que toma por referência a recusa em descentralizar e devolver poderes, por um lado, e a desconfiança endémica relativamente aos atores sociais (seus interesses e capacidades), por outro. Confirmando esta componente de centralismo-burocrático no sistema de ensino, Machado (2010, p. 40) defende que

a acção da decisão burocrática operacionaliza-se através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das escolas e da pré-decisão dessas situações. É esta pré-decisão, baseada numa pré-categorização, que, dando as mesmas soluções para todas as situações, garante a uniformidade dos processos decisórios em todo o território. Ela garante, de igual modo, a impessoalidade da decisão, na medida em que a pré-categorização dificulta a consideração, na tomada de decisão, dos factores pessoais, de amizade, políticos e outros.

A visão da escola contemporânea segundo um paradigma meramente mecanicista, racionalista e formalista configura uma simplificação do contexto escolar, ao esquecer ou secundarizar os fenómenos políticos, culturais, subjetivos ou ambíguos que lhe são inerentes. Como refere Nóvoa (1992, p.18), o funcionamento da organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio,

nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Deste modo, ao omitir, ou pelo menos minimizar, o fator humano no contexto organizacional, a visão burocrática menospreza novas áreas de investigação como as motivações e a satisfação individual e grupal, a liderança, a dinâmica de grupos, ou a participação nos diversos patamares de decisão, entre outros.

A constatação da excessiva simplificação do carácter burocrático do sistema levou Sarmiento e Formosinho (1999, p. 82) a advogarem a compatibilidade do modelo racional com o modelo da ambiguidade ou da “anarquia organizada”. Segundo estes autores, numa perspetiva sistémica, a contraposição dos dois modelos é dicotómica pois, enquanto o primeiro explica o modo de funcionamento organizacional da escola a partir de um olhar impessoal, da estruturação hierárquica e da compartimentação, o segundo caracteriza-se pela fluidez e flutuação dos objetivos organizacionais, pela descontinuidade entre objetivos, tecnologia e estrutura, e pela disseminação dos centros de poder.

Como já referimos, em Portugal o sistema educativo caracteriza-se por uma relevante componente burocrática mas, apesar disso, possui, simultaneamente, “grande capacidade de refração em relação à intervenção normativista do Estado” e assume lógicas próprias para o funcionamento (Afonso, 1999, p.56). Estas lógicas personalizadas são cristalizadas pelas necessidades específicas decorrentes da execução das tarefas organizacionais inerentes à concretização das atividades. Barroso (2002, p. 358) reforça esse entendimento das organizações educativas quando menciona

a racionalidade limitada não só dos indivíduos, mas também, e por consequência, dos conjuntos que eles formam (as organizações); a natureza “debilmente acoplada” e “anárquica” das organizações, que põe em causa os modelos “clássicos” da tomada de decisão e o carácter instrumental da própria organização; a dimensão fluida das fronteiras da organização e a diversidade e imprevisibilidade das suas relações com o meio externo.

Indo de encontro a esta visão dinâmica e multifacetada das realidades educativas, Estêvão (1994, p. 103) refere que a escola é atravessada por “plurirrationalidades” decorrentes de diferentes ordens institucionais, e também por “divisões sociais, culturais e éticas, que a transformam num sistema micropolítico imensamente variável de contestação e desencontros”, onde é necessário recorrer frequentemente a processos negociais e de gestão de forma a tomar decisões ao nível da escola. Segundo esta perspetiva, a escola é uma organização complexa, um espaço onde se atualizam relações de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspetivas divergentes e em que “os conflitos rompem uma pretensa harmonia e a aparência de que todos os membros procuram um mesmo e único fim” (Guerra, 2000, p.34).

Na sociologia das organizações educativas, a utilização dos modelos políticos é deveras importante, com realce para várias ideias-base que normalmente não são exploradas pelos modelos mecanicistas, como é o caso dos poderes e do conflito, da diversidade de interesses, de estratégias, das resistências e da necessidade de negociação. Morgan (1996, p.149) identifica algumas das potencialidades do paradigma político, quando afirma que,

em contraste com a visão de que as organizações sejam empreendimentos interligados e racionais que perseguem um objectivo comum, a metáfora política encoraja a ver as organizações como redes de pessoas independentes com interesses divergentes que se juntam em função da oportunidade.

Neste sentido, a escola é entendida sobretudo como uma "arena política", onde a pluralidade de metas, de objetivos, de interesses, de racionalidades e lógicas de ação se intersectam. Numa visão dinâmica das organizações, a Escola é o *locus* onde jogos de poder, coligações, confrontos, alianças, pactos se mobilizam de várias formas, onde estratégias, táticas, cálculos se concretizam, ou seja, onde a micropolítica impera face até à distribuição de recursos escassos (Estêvão, 2008, p.507).

Ao valorizar os aspetos da complexa micropolítica interna, a metáfora política introduz um carácter fluído na hierarquia institucional, já que “a rede de relações real não reproduz o organigrama formal colocado no papel. Ocasionalmente, por exemplo, o director pode não ser aquele que detém realmente o poder” (Guerra, 2000, p. 35).

Este último aspeto constitui-se como verdadeiramente crucial neste modo de compreender a escola. A questão do poder, ou melhor, dos poderes, dada a plurivocidade deste conceito, que remete para várias fontes e graus diferenciados da sua distribuição, assume um lugar central nesta leitura da realidade organizacional.

A Escola Primária e a sua “organização específica”

Diversos estudos sobre a Escola Primária em Portugal reconhecem que este nível de ensino apresenta características específicas quer a nível organizacional quer pedagógico que o distinguem dos restantes níveis de ensino (Adão, 1984; Almeida, Leite e Fernandes, 2009; Araújo, 2000; Henrique Ferreira, 2005; Rocha, 2006).

As originalidades identitárias deste nível de ensino têm a sua génese, segundo Lopes (2007, p. 180), no “grau de ligação entre o ensino primário e a construção da sociedade moderna”, conseguindo por isso, mais que os restantes níveis de ensino, ser parte integrante da construção do Estado.

Esta Escola, marcada pela rusticidade, atomização e dispersão, constituiu-se como uma instituição social capaz de assegurar, durante séculos, a identidade nacional e de afirmar na

contextura local a presença do Estado e dos seus referenciais icónicos e ideológicos. Formosinho (1998, p. 15) escreve a este propósito que “a Escola Primária nasceu como o serviço público mais perto da residência dos cidadãos, um serviço de acesso mais fácil que outros serviços do Estado, do que os da saúde, finanças ou serviço militar”. Também Henrique da Costa Ferreira (2005, p. 443) menciona essa faceta pulverizada pois “como serviço, a Escola Primária é um serviço disperso territorialmente e a sua dimensão varia conforme a clientela que as comunidades ofereciam aos poderes decisores da construção dos edifícios”.

De facto, a Escola Primária, ou do Primeiro Ciclo do Ensino Básico como atualmente é denominada, independentemente de mudanças pontuais de nomenclatura, atravessou quase incólume o leve fluir do tempo e das circunstâncias, apegada a uma dimensão socialmente circunscrita e atreita à mudança. Foram estes factores de “solidão” organizacional, característica de uma rede dispersa e fragmentada, que desencadearam uma cultura de isolamento dos professores, pois os estabelecimentos do “ensino primário” não favorecem a existência da “Escola” propriamente dita, se entendermos por Escola uma comunidade docente com capacidade e possibilidade de exercer e formular uma vontade coletiva (Formosinho e Machado, 2005, p. 53).

A incapacidade em gerar soluções endógenas potencia grandemente a dependência “de estruturas administrativas, sobre as quais têm muito pouco poder” sobretudo, por causa do modelo de aprendizagem da pedagogia que implementaram. E é este modelo de aprendizagem, assente na monodocência e na “solidão pedagógica”, que se foi perpetuando até há pouco tempo o modelo de administração e gestão das escolas do 1º Ciclo. Escolas essas que Sarmiento (1998, p. 23) considera como “destituídas de órgãos políticos de tomada de decisão” uma vez que, todo o poder de decisão é-lhes extrínseco e cujos professores, argumenta Formosinho (1998, p. 16), “não vivem em verdadeiras organizações por não estarem habituados”, num ciclo pouco virtuoso de dependência organizacional e de individualismo pedagógico.

Ao analisar o estatuto organizacional da Escola Primária, Henrique da Costa Ferreira (2005, p. 445) refere que este

resulta das atribuições e competências dos professores e dos modos como a relação entre eles e entre eles e os superiores hierárquicos na cadeia escalar seguinte da Administração foi organizada e percebida. (...) Mesmo no aspecto legal, a escola primária foi, até 1998, uma organização dual, cindida entre trabalho burocrático, mecânico e rotineiro e trabalho pedagógico, de natureza tecnológica flexível e, por isso, burocrático-profissional.

Do ponto de vista pedagógico, o ensino primário está assente na gestão integradora do espaço e do tempo escolar. Ao basear-se na monodocência, o trabalho docente implica uma atividade diária com um grupo continuado de alunos, o que permite um maior conhecimento e acompanhamento dos mesmos. Esta continuidade temporal e espacial origina também uma responsabilidade total pelo percurso educativo do aluno, quer a nível pedagógico, quer social e moral (Carolino, 2007, p. 157).

António Teodoro (2004, p. 65) refere que o ensino primário “privilegia uma lógica organizacional centrada numa socialização comum a todos os cidadãos, onde as normas de integração e de inclusão são (pelo menos, ao nível do propósito legislativo e do discurso político) clara e esmagadoramente dominantes”.

Breve Análise Histórica da Escola Primária

A primeira tentativa de organização de um sistema de educação, em Portugal, situa-se nos meados do século XVIII, através da ação do Marquês de Pombal ao extinguir o monopólio educacional dos jesuítas. Este ato revogatório, constante do alvará de 28 de Junho de 1759, marca a emergência do Estado como provedor de educação e formação e enquadra-se num movimento europeu de emancipação em relação a um ensino tendencialmente ministrado pelas estruturas eclesiásticas (Adão, 1984).

Convém notar, no entanto, que a atribuição da criação do ensino primário oficial ao Marquês de Pombal não deve ser tomada num sentido literal, mas na medida em que foi ele o mentor da primeira tentativa consequente de dotar o Estado português de uma rede de escolas que abrangesse o território metropolitano. Como é evidente, muito antes do Marquês já se ministravam as primeiras letras, mas esta ação educativa estava primordialmente entregue à família e à Igreja e só supletivamente ao Estado. Como refere Gomes (1989, p. 10), com o Marquês de Portugal materializa-se em Portugal o princípio iluminista da prevalência estatal na educação dos povos, de modo a estender o benefício da instrução ao maior número possível de habitantes.

Para dar execução aos seus propósitos de generalização da instrução primária, o Marquês de Pombal mandou efetuar um levantamento exaustivo das câmaras e dos seus habitantes, na tentativa de escudar tecnicamente as decisões políticas, “inaugurado entre nós e no domínio educativo, as técnicas de planeamento” (Gomes, 1989, p.16). Desse “Plano regulador” constam o número de mestres necessários e a sua distribuição minuciosa em cada uma das comarcas, numa detalhada teia normativa característica do modelo burocrático-racional. O que Sebastião José de Carvalho e Melo se propunha era a construção de um sistema público de educação assente na organização racional, isto é, a necessidade de

“adequação dos meios aos objectivos (...) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos” (Chiavenato, 1983, p. 277).

Na organização administrativa pombalina encontravam-se as características formais indiciárias das organizações burocráticas, consideradas por Sousa Fernandes (1992, cit. por Costa, 2003), como sendo a normatividade, uniformidade e centralização. Enquanto a normatividade emerge no seu esplendor no próprio ato fundacional, através da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, a necessidade de uniformidade sistémica implicava, segundo Gomes (1989, p. 18), que “as escolas fossem visitadas, de quatro em quatro meses, por inspectores que dariam conta dos progressos ou dos defeitos que observassem”. Estamos pois perante a típica regulação burocrática que, ao basear-se no primado da lei e da norma como forma de regular os comportamentos, se fundamenta na “teoria weberiana de burocracia, entendida como expressão “natural” de uma administração baseada na impessoalidade e no formalismo da igualdade entre os cidadãos” (Afonso, 2003, p. 50).

Parafrazeando Barroso (2000, p. 400), e numa análise intemporal das suas características, “a escola primária, enquanto organização, adquire um conjunto de características burocráticas”, como seja a organização de turmas em classes estanques, regida por princípios de racionalidade e de eficiência, “prescrita através de regulamentos escritos que possam ser postos em prática, qualquer que seja a escola e qualquer que seja o professor”. Neste sentido, o funcionamento da escola é preceituado “*à priori*” numa elaborada teia normativa de horários, faltas, competências dos órgãos, colocação de professores...

A evolução da sociedade portuguesa durante o século XIX, marcada por violentas convulsões político-sociais, determinou que as modificações operadas no sistema de ensino primário fossem, do ponto de vista estrutural, pouco significativas e marcadas por um certo voluntarismo reformista. Assim, a instituição de um sistema escolar organizado em graus de ensino só em 1836 foi estabelecida e a reforma de Costa Cabral, publicada no Decreto do Governo nº 220/1844, reafirmou “o princípio da educação obrigatória para as crianças, sublinhando que todas deviam frequentar a escola, entre os 7 e os 15 anos” (Araújo, 2000, p. 74).

Paralelamente, verificou-se uma estagnação da literacia, com elevadíssimas percentagens de analfabetos e o incumprimento generalizado da escolaridade. Parafrazeando Nóvoa (2005), Portugal foi um dos primeiros países na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar mas foi um dos últimos a cumpri-la. Todos os dados disponíveis sobre a alfabetização e a escolarização na Europa, durante os séculos XIX e XX, parecem convergir no facto de apontar o caso português como um caso de singular lentidão na afirmação da

cultura escolar como modo fundamental de funcionamento social, por comparação com sociedades do mesmo espaço geográfico e cultural (Candeias, 2004).

Numa análise da expansão da “escola de massas” em Portugal, durante o século XIX, Adão (1984, p. 20) reconhece que “as medidas legislativas mais importantes não conhecem um grande progresso: a escolaridade obrigatória não é realizada; a gratuidade do ensino não se alastra. Em 1870 há uma escola para 1100 portugueses enquanto em França existe uma escola para 500 habitantes”.

	1850	1900	1950
Países Nórdicos, Alemanha, Escócia, Holanda e Suíça	95%	Aprox. 98%	Aprox. 98%
Inglaterra e País de Gales	70%	Aprox. 88%	Aprox. 98%
França, Bélgica e Irlanda	55%	80%	Aprox. 98%
Áustria e Hungria	35%	70%	Aprox. 98%
Espanha, Itália e Polónia	25%	Apro. 40%	Aprox. 80%
Rússia, Balcãs e Portugal	Aprox. < 5%	Aprox. 20%	U.R.S.S.- Aprox. 90% Bulgária e Roménia - 80% Grécia e Yugoslávia – 75% Portugal – Aprox. 55%

Quadro 1 - Cálculo da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950, a partir dos Censos (Graff, cit. *in* Candeias, 2005)

Áurea Adão (1984, p. 33) refere que na segunda metade do século XIX, o Estado português envolveu-se crescentemente na melhoria dos níveis de escolarização, apoiando-se no projeto político e económico dos Regeneradores, em prol de uma modernização que urgia incrementar. Estas dinâmicas confluíram, no campo educativo, na Reforma de Educação de 1878 que lançou uma movimento de descentralização que se prolongou até 1892.

O mencionado processo legislativo marca um salto qualitativo em diversos âmbitos como a frequência obrigatória da escola, com ênfase na alfabetização das mulheres, a organização curricular e escolar, as comissões locais que deviam promover a escolaridade e a descentralização das escolas primárias (Araújo, 2000, p. 75).

Sobre o processo de descentralização, Rodrigues Sampaio, que foi o Ministro do Reino responsável pela sua apresentação, enfatizava a sua importância por

estabelecer o governo do povo pelo povo, entregar aos corpos eletivos a gestão dos interesses, educar e preparar os cidadãos para a administração geral do Estado e aliviar o Governo central de tutelar interesses cuja despesa pode ser confiada com mais proveito aos corpos superiores do distrito, nascidos do sufrágio popular (Rodrigues Sampaio, cit. in Araújo, 2000, p. 80).

Do ponto de vista da concretização das decisões políticas, aliava-se um objetivo louvável como era o alargamento da escola de massas a uma complexa transferência de jurisdição, aumentando as competências municipais nomeadamente no domínio da Instrução Pública, embora sem o suporte financeiro compatível com as novas competências atribuídas.

Em última análise, o Estado procurou legitimar a sua intervenção na escola através da descentralização, compelindo, no entanto, os poderes locais a financiarem-se através da cobrança de impostos diretos e indiretos à população. Ao ser percebida uma ligação direta entre a escola e as contribuições compulsivas criou-se um ambiente de generalizada rejeição por largas franjas populares que era amplificada pelos poderes locais quando referiam que “a instrução primária é um serviço geral do estado e não especial do governo; e de que estando os povos mui sobrecarregados com impostos não se lhe devem exigir maiores sacrifícios”¹.

Face à permanente penúria de recursos, o sistema educativo atravessou um período conturbado num ciclo conflitual que remetia para a escola enquanto metáfora política pois esta, como refere Morgan (1996, p. 200), “ênfatisa que os objectivos organizacionais podem ser racionais para o interesse de algumas pessoas, mas não para outras. (...) A metáfora da política aponta para as tensões desintegradoras que brotam dos diversos conjuntos de interesses sobre os quais a organização se estrutura”.

É esta necessidade de destacar os interesses específicos de classe que impele os professores a advogarem o fim desta experiência descentralizadora, vincando o caos instalado com o não pagamento de salários e um acumular de dívidas, como as traficâncias de influência e de dinheiro à custa da educação. Numa contextura económica recessiva, dependendo muitas vezes de caciques locais, a classe docente sentia-se desprotegida de quaisquer garantias jurídicas, queixando-se de “suspensões arbitrárias, de transferências sem causa e até de demissões injustificadas” (Adão, 1984, p.317).

Numa segunda dimensão da reação docente às políticas regeneradoras de descentralização encontramos as dinâmicas de poder pois este “assume um lugar central: os

¹ In Diário do Governo, 192, de 29 de Agosto 1881, cit. in Araújo, 2000, p. 86.

interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respetivos representantes” (Costa, 2003, p.83). Ao criar a figura da Junta Escolar, enquanto entidade local de controlo, a Carta de Lei de 1878 vem dotar o sistema de um duplo controlo, em paralelo com a inspeção central, constringendo a autoridade e a autonomia dos professores. É assim que se compreende que, segundo Adão (1984, p. 317), “os professores comecem a pedir a anulação dos dois delegados camarários nas freguesias, nos quais vêm apenas ingerência, nos assuntos da escola primária, dos políticos mais importantes das localidades”.

Durante o século XX, à semelhança da rede escolar europeia, também em Portugal foi criada, gradualmente, uma rede escolar de instrução pública abrangente, a nível territorial, constituída, essencialmente, por pequenas escolas situadas em meio rural.

Foi essa estrutura omnipresente territorialmente, mas quase ausente socialmente, que atravessou, quase incólume, as convulsões da 1ª República, que se adaptou sem grandes ruturas ao espartilho ideológico do Estado Novo e imergiu no Portugal democrático pós-vinte cinco de Abril. Numa dialética polarizada numa fórmula centralizadora ou, em contraponto, em dinâmicas descentralizadoras, a administração do ensino primário oscilou entre o centralismo estatal do Estado Novo ou as fracassadas experiências de desconcentração durante a 1ª República.

De facto, a estrutura do ensino primário português, durante o regime nascido da revolta de 5 de Outubro, prestava-se pouco ao exercício de um poder centralizado pois as diversas reformas administrativas implementadas tinham uma matriz comum: a transferência de competências para as entidades locais. A reforma de António José de Almeida, por exemplo, pretendia, numa síntese de propósitos, defender e estabelecer a descentralização, separando as funções administrativas das de inspeção; aumentar o vencimento dos professores e prolongar a escolaridade através da criação de cinco classes obrigatórias (dos sete aos doze anos) e seguidas de primárias superiores (dos 12 aos 15 anos) (Ribeiro, 2008, p. 72).

Curioso é, no entanto, constatar que, como já tinha acontecido na Reforma de 1878, os professores se constituíram como um dos oponentes mais acérrimos destas medidas, nomeadamente a descentralização das competências para as instâncias municipais. Particularmente sensíveis à intervenção no funcionamento e organização sistémica, os professores contestavam a nomeação de delegados camarários e a sua intervenção “nos serviços dos professores, cuja apreciação e tudo o que respeita a disciplina, métodos e processos de ensino, compêndios, etc., é da exclusiva competência da inspeção escolar” (Adão, 1984, p.318). Em conclusão, os professores primários antepõem um controle burocrático-centralizado, configurado pela inspeção, à ação de algumas vereações que se

julgavam “investidas em poderes que nem a lei, nem a lógica, nem o bom senso podem atribuir-lhes”.²

Ainda neste período histórico, um novo assomo descentralizador surge, em 1919, mas agora com um enfoque distinto. A base municipalista de anteriores reformas descentralizadoras é substituída pela autoridade profissional consubstanciada nos professores, na medida em que, ao nível concelhio, a administração do ensino fica a cargo de uma Junta Escolar, a qual é composta por dois vereadores da Câmara, um representante das Juntas de Freguesia do concelho, o inspetor, o secretário de finanças e pela primeira vez, três professores eleitos por todos os docentes do mesmo concelho (Decreto nº 5787, de 10 de Maio de 1919, artigo 41). Como refere Nóvoa (2005, p. 49), “as *juntas escolares* serão defendidas pelo movimento associativo, considerando-as uma questão de dignidade da classe docente e a única forma de assegurar o prestígio e o poder dos professores”.

Em face da acumulação de críticas e da constatação de relevantes ineficiências do sistema descentralizado, os governantes republicanos acabaram por proceder a modificações profundas das estruturas educativas que resultaram, em última análise, numa recentralização administrativa através do reforço da inspeção. Estas dinâmicas contraditórias na dicotomia central/local são sintetizadas por Costa (2003, p.73), quando identifica características nos sistemas escolares como arena política, nomeadamente na disparidade de interesses; nas situações de conflito que os primeiros implicam; nas relações de poder (autoridade/influência) e, por fim, nos complexos processos de negociação. Nesta perspetiva de análise, as metas organizacionais tornam-se “ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, emergindo fundamentalmente de processos de negociação, pactos e lutas, sendo concretizadas ainda por condutas diferentes” (Estêvão, 1998, p.184).

Após o 28 de Maio de 1926 inicia-se a fase de construção da escola ao serviço da nação, o que em termos práticos terá um forte impacto no empobrecimento da organização do ensino primário. É com este pano de fundo ideológico que se deve ver o funcionamento do nosso sistema educativo e a forma de o administrar pois o Estado Novo, enquanto regime autoritário, era fortemente centralizador, controlando estritamente a Escola e os seus principais atores. Medidas como a redução da escolaridade (1930), o fim da coeducação, a proibição das associações escolares, a simplificação dos programas (1929/1937) ou a criação da figura da regente escolar, são emblemáticas de um regime político que desconfia da educação e procura formatá-la numa lógica minimalista. De acordo com Cortesão (1988, p.66), as políticas implementadas correspondem a “uma campanha sistemática e concertada”

² A Federação Escolar, ano III, nº 114, de 3 de Maio de 1914 (cit. in Adão, 1984, p. 318).

de ataque a princípios da 1ª República, através de uma retórica que confere sentidos de perigosidade às intenções de alfabetização e de desenvolvimento cultural do regime anterior.

Num contexto de restrição das liberdades individuais, a Escola constituía, segundo Araújo (2000, p. 202), uma poderosa forma de controlo político e cultural das crianças e dos diversos grupos sociais. Através da instauração de mecanismos de controlo e de seleção no acesso aos diferentes níveis de ensino, formatava-se o sistema de ensino de modo a preparar cada um para exercer a sua função, isto é, para ocupar um determinado lugar na hierarquia social. Nóvoa (1992, p. 479) defende que a Escola, neste período, se desenvolveu sob uma “lógica minimalista” para que não suscitasse novas aspirações sociais e se reduzissem as expectativas de utilização do capital educativo como fator de mobilidade social.

A componente organizacional do ensino primário sofreu também uma purga ideológica similar, numa tentativa de conformidade forçada privilegiando a recentralização dos poderes decisórios. Assim, a hierarquia escolar foi fortemente reforçada sendo os cargos superiores desempenhados por indivíduos criteriosamente escolhidos pelos governantes. Paralelamente, as funções de direção e de inspeção passam a estar estreitamente ligadas.

Do ponto de vista legislativo, e como consequência da publicação do Decreto nº 22369, de 1933, são extintos os Conselhos Escolares e os Conselhos Administrativos das Escolas do Ensino Primário e as Juntas Escolares, nas Câmaras Municipais. De igual modo, em 1936, foi extinta a Secção do Ensino Primário do Concelho Superior de Instrução Pública, onde os professores tinham representação para ser substituída pela Junta Nacional de Educação.

Como refere Rocha (2006, p. 33), “o período do Estado Novo configurou um sistema de administração centralizador horizontal, assumindo formas peculiares reservadas à concepção de leis, coordenando, deste modo, toda a atividade administrativa”. Neste sentido, os múltiplos suportes legislativos criaram um modelo funcional que fomentava o distanciamento e a impessoalidade numa aproximação ao quadro teórico proposto por Weber, assente na autoridade e na disciplina rigorosamente hierárquicas como contributos fulcrais para uma efetiva eficiência da organização.

Mais uma vez, constatamos a presença de uma das matrizes primordiais do sistema de educação português, configurada numa realidade burocrático-normativa com força legal, administrativa e hierárquica que toma por referência a recusa em descentralizar e devolver poderes, por um lado, e a desconfiança endémica relativamente aos atores sociais (seus interesses e capacidades), por outro. Num retrato da escola primária por alturas do Estado Novo, Formosinho e Machado (2000, p. 119) referem que na busca da racionalização absoluta, “o sistema educativo organizava-se em torno da aula, na qual o professor, de um

modo solitário e isolado, desempenhava tarefas pedagógicas (...), enquanto, a nível central, se produziam circulares, regulamentos e ordens para aplicação em todo o território nacional”.

No início dos anos 70 as condicionantes político-sociais sofreram mutações acentuadas que impeliram Veiga Simão a apresentar as linhas gerais de um projeto em que previa a expansão, a modernização do Sistema Educativo e a “democratização do ensino” (Almeida *et al*, 2009, p. 4). Nos princípios fundamentais desse projeto político, a Lei nº 5/73, de 25 de Julho, podemos ler que incumbe especialmente ao Estado, além de assegurar a todos os portugueses o direito à educação, “tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos”. Devido aos bloqueios próprios da “primavera marcelista” e à revolução de 1974, esta lei não chegou, no entanto, a ser implementada.

Com o “25 de Abril”, e a consequente mudança de regime, ganharam força os ideais democráticos, dando origem ao aparecimento de novas conceções na educação que se repercutiram tanto no âmbito pedagógico como organizacional. As transformações foram, em muitos casos, bastante expressivas alterando significativamente a vida interna das escolas e o próprio sistema educativo (Martins, 2002).

Com a refundação da democracia de raiz republicana regressaram à agenda política os debates acerca da democratização da gestão dos estabelecimentos de ensino e da sua gradual autonomização face ao estado central. As convulsões políticas que se sucederam até à formação do 1º Governo constitucionalmente formado contribuíram para o desenvolvimento de distintas experiências gestionárias nas escolas que se caracterizavam, muitas delas, por dinâmicas autogestionárias. Finalmente, numa tentativa de estabilização dos princípios de gestão e administração democrático, foi publicada legislação diversa que confluiu no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro. Com este normativo procurava-se estabilizar, segundo Resende (2008, p. 78), os procedimentos democráticos destinados a gerir as relações de poder e de autoridade nas escolas.

Embora os discursos reformadores e as perspectivas de mudança tenham apontado a descentralização e a autonomia das escolas como referencial de mudança, não foram visíveis ruturas do ponto de vista estrutural no Ensino Primário, havendo apenas a assinalar mudanças reorganizativas e adaptativas. Henrique Ferreira (2005, p. 452) identificou as seguintes alterações, algumas das quais simplesmente cosméticas:

1. ao nível local, através do regresso ao paradigma da 1ª República, pela transformação do Conselho Escolar em órgão de direcção da Escola, conciliado com o paradigma do Estado Novo pela transformação do Diretor da Escola e/ou Encarregado de Direcção em órgão de gestão e controlo;

2. Ao nível concelhio pela participação representativa dos professores nas Comissões de Gestão Concelhia;
3. ao nível distrital pela participação bi-representativa dos professores no Conselho Coordenador.

A cooptação dos professores na gestão das estruturas intermédias do sistema foi, no entanto, transitória. A partir de 1981, as Direções de Distrito Escolar e as Delegações de Zona Escolar regressaram ao paradigma burocrático e centralizador característico do Estado Novo, numa pura dependência verticalizada do “centro político” (Ferreira, 2005, p. 456).

Durante a década de 80 e princípio de 90, o alargamento da vaga reformista na educação propiciou o aparecimento de ténues formas de descentralização e de autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro), constituindo-se como práticas territorializadas das políticas educativas. Em paralelo, e face às exigências sociais com que era confrontada, tornou-se consensual a necessidade de uma intervenção sistémica que abrangesse a “Primária”, numa tentativa de mutação transversal do sistema educativo.

É num contexto de adaptação às conjunturas político-sociais que deve ser compreendida a implementação do Decreto-Lei nº 115-A/98 que não altera apenas a regulação das escolas do 1º Ciclo, mas também as constitui em agrupamento com configurações variáveis. Este decreto marca pois um passo efetivo na atribuição de maiores responsabilidades e poder de decisão às escolas, devolvendo-lhes competências nos domínios organizacional e estratégico e uma ênfase na descentralização e na participação da comunidade educativa. Segundo Leite e Fernandes (2007, p. 57), o modelo de autonomia preconizado neste normativo previa “o desenvolvimento de estratégias de agrupamentos de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas”.

As mudanças mencionadas configuram uma aproximação à imagem da escola enquanto democracia que se desenvolve, na sua essência, a partir da ideia de participação como direito, mas sobretudo como prática, numa dinâmica nem sempre linear. Este modelo tem na sua fundamentação teórica uma perspetiva de valorização das pessoas e dos grupos, aliada a uma visão harmoniosa e consensual da organização, assente em fenómenos de cooperação e de participação (Costa, 2003, p.55).

Nesta ordem de ideias, a escola já não é a organização burocrática e centralizada, fechada em fronteiras físicas, pelo que a sua direção se desloca do centro para a(s) periferia(s), ou seja, para a comunidade em que se insere, passando o poder de direção a residir, total ou parcialmente nessa comunidade. É, no fundo, a instituição de “Comunidades Educativas” que vão “procurando alargar e aprofundar o âmbito da participação aos pais e a

outros elementos e instituições interessados no processo educativo e o próprio conteúdo dessa participação à organização da escola e ao processo de tomada de decisão” (Sarmiento e Ferreira, 1999, p.123).

Esta metamorfose de uma escola estática e quase imutável em estruturas educativas fluidas e versáteis implicou alterações radicais nos diversos níveis do sistema, mas não alterou a essência curricular e pedagógica do Ensino Primário. Requereu, no entanto, como defendem Formosinho e Machado (2005, p. 26), “uma maior articulação com os níveis de educação básica anterior e posterior e uma maior integração na própria prática escolar do mundo social em que a escola e as crianças que a frequentam estão envolvidas”.

Com a publicação do Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto, foram extintas as funções dos delegados e subdelegados escolares. O normativo referenciado, em conjugação com o Despacho SEAE nº 13313/2003, veio permitir uma transformação abrupta das novas realidades organizacionais. Esta última proposta legislativa tinha como um dos objetivos “agrupar efectivamente todas as escolas no território português, de forma a integrar todas elas em unidades de gestão”. Simultaneamente, eram privilegiados os agrupamentos verticais, só podendo as escolas organizar-se em agrupamentos horizontais “em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional respectivo”. Assim, um processo que, inicialmente, se baseou no conceito de escola democrática, partindo da ideia de participação como direito, mas sobretudo como prática, soçobrou face a uma decisão política centralizada e numa lógica de dominação e de imposição hierárquica.

Atualmente, ainda que se reconheça nesta “verticalização” efeitos positivos entre os quais há a salientar aspetos relativos à articulação curricular e à sequencialidade entre ciclos, convém relevar também os perigos que representa a massificação das decisões, com fortes tendências para a uniformização de regras e procedimentos aplicados de forma descendente. Paradoxalmente, como constatou Fernando Ilídio Ferreira, a gestão dos agrupamentos de escolas ao sobrevalorizar a sua “identidade”, e ao entenderem-na como sinónimo de uniformidade, obrigando à adoção dos mesmos manuais escolares, do mesmo projeto, das mesmas atividades, das mesmas planificações, estão a utilizar um dos sinais do centralismo burocrático (Ferreira, 2005, p. 302).

Não é de admirar que pressupostos como identidade e estatuto profissionais dos professores de diferentes níveis de ensino, quando confrontados com a obrigação de terem de conviver num mesmo espaço territorial e desenvolverem um projeto educativo do agrupamento comum, tenham originado uma mera assimilação organizacional e não uma transformação sistémica através da partilha e conjugação de identidades distintas. Na grande maioria dos agrupamentos existe um desequilíbrio de representatividade organizacional e um

condicionamento das “autonomias relativas” dos distintos níveis educativos, com especial prejuízo para aquelas que se encontram numa situação periférica, emergindo uma subordinação das escolas do primeiro ciclo às dinâmicas próprias dos 2º e 3º ciclos e, mais recentemente, do Secundário.

Desta perda de identidade factual e icónica é sintomática a gradual transformação das escolas do 1º ciclo em “unidades de gestão” que passaram a funcionar numa dependência total nos aspetos administrativo, patrimonial e financeiro, diminuindo assim a sua autonomia e desconcentração funcional, aos níveis curricular e pedagógico. Como refere Licínio Lima (2004, p. 42), os agrupamentos de escola transformaram-se paulatinamente num “novo escalão da administração central-descentralizada, operando a partir da escola-sede mais proximamente e imediatamente sobre as escolas-outras”, desviando-se da sua génese enquanto territórios educativos.

Uma segunda dimensão da transmutação sistémica, a par com a nova matriz organizacional concretizada nos agrupamentos de escolas, resultou na descentralização e na participação local, numa tentativa de aproximação dos serviços às populações. A necessidade de contextualização e de territorialização das políticas educativas justifica-se face às transformações sociais, políticas e económicas que impunham, necessariamente, redefinições nas tradicionais funções educativas, de modo a corresponder às verdadeiras necessidades das famílias e assim criar novos contextos para determinar mudanças curriculares e institucionais que estejam ao serviço da sociedade (Barroso, 2005, p. 139).

Num cenário de complexidade, incerteza e questionamento da instituição escolar, o local e o estabelecimento de ensino passaram a ser considerados como as instâncias da recomposição das relações sociais em educação (Ferreira, 2005, p. 173). Este movimento desconcentrador, tendo como parceiros privilegiados os municípios, constitui uma nova visão estrutural do sistema educativo, ao permitir que a administração central endosse progressivamente o poder de regulação ou de decisão aos agentes locais. Como refere Fernandes (2000, p. 33), “o poder político central é assumido como agente regulador e estimulador da iniciativa local à qual é reconhecida uma legitimidade própria para intervir nos processos educativos integrando-os numa política educativa local”.

A publicação do Decreto-Lei nº 7, de 2003, que criou os Conselhos Municipais de Educação, constitui um marco com alguma relevância no contexto da territorialização das políticas educativas. Inserido numa continuidade normativa com primórdios no Decreto-Lei nº 43/89 (regime jurídico da autonomia das escolas), assenta em princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária, já sustentados também pelo Decreto – Lei nº 115-A/98 (Fernandes, 2009, p.6).

Neste último normativo assumia particular relevância a criação duma estrutura local intermédia de administração entre a administração central e as escolas, denominada Conselho Local de Educação, com vista à definição do política educativa e à sua articulação com outras políticas sociais de âmbito local. Ao transfigurar esse órgão “local” em “municipal” o legislador mais não faz do que reconhecer a capacidade política, de decisão e gestão dos municípios, cuja proximidade às populações é por demais evidente, agindo, simultaneamente, como agente robustecedor do poder local, enquanto interventor na área da educação (Formosinho e Machado, 2005).

Uma outra inovação constava também do Decreto-Lei nº 7/2003. Assim, a Carta Escolar, prevista na Lei 159/99, passou a denominar-se Carta Educativa e constituía, segundo este Decreto-lei, no seu art.º 10º,

o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município.

De uma análise singela do quadro normativo mais recente, podemos constatar que existe uma tendência crescente da envolvimento das autarquias na esfera educativa, de tal forma que Ilídio Ferreira (2005, p.100) refere que, face à crise instalada no modelo de escola construído na modernidade, assente no papel intervencionista e centralizador do Estado Educador, o local tende a ser visto “como o espaço da redenção, pressupondo-se que os problemas são todos locais e que podem ser todos resolvidos apenas à escala local”.

Esta ilusão da territorialização como estratégia redentora dos impasses e das distorções do sistema esbarra, por vezes, na crueza das realidades locais face ao quadro normativo proposto. De facto, frequentemente, o Conselho Municipal de Educação transformou-se num órgão inócuo sem uma definição objetiva de funções que variam conforme os humores dos poderes autárquicos, entre a abrangência de um órgão coordenador das políticas educativas ao nível local e a mera consultadoria técnica. Deste modo, a territorialização educativa e o enfoque municipal da mesma resultou, não raras vezes, numa simples proposta burocrática sem qualquer resultado objetivo, enredada nas debilidades endógenas e na incapacidade em efetivar políticas locais autónomas do estado central.

EXPLICITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO CONCEITO DE PROFESSOR

Numa busca de conceptualização da profissão docente a partir do sentido etimológico, Reis (1990, s/p) defende que o vocábulo “professor” provem do verbo latino *‘profiteor’*, ou seja é aquele que professa. Por sua vez professar consiste, na sua raiz etimológica, semântica e cultural, em testemunhar alguma coisa perante outrem. Segundo esta perspetiva, o professor, consciente ou inconscientemente, nunca deixará de constituir um exemplo, um modelo perante os seus alunos ou educandos.

A representação do trabalho docente acima exposta é congruente com o que Barroso (2005, p. 177) define como a metáfora do professor “missionário” que hiperboliza a função cívica do magistério, compreendendo-o como um apostolado leigo. No entanto, segundo o mesmo autor, esta representação do professorado é redutora já que outras imagens se podem contrapor, como por exemplo a do professor “funcionário”, “militante”, “profissional”, entre outras. Ou seja, na realidade existe um “multifacetado caleidoscópio que faz com que, cada vez mais, se tenha de falar em professores e professoras determinados e menos em classe docente como grupo profissional homogéneo” (*ibidem*, p.180).

Numa perspetiva diacrónica dos atributos ou características que definem o “bom professor”, Nóvoa (2009, p. 29) refere que, na segunda metade do século XX, se consolidou uma trilogia que passava por: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). No entanto, o referido autor (*ibidem*, p. 30-31) defende um conceito mais abrangente que se refocaliza na ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores, pondo a tónica em dimensões da profissionalidade docente tão díspares como o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social.

A pluralidade de imagens que podemos utilizar no registo da prática docente remete para o dualismo de conceitos determinante da sua forma de agir pois, como pessoa com características individuais, pensamentos e crenças, os professores são também influenciados pelo coletivo e pelos normativos que condicionam a sua atividade. Esta adaptabilidade às culturas organizacionais específicas e ao ambiente social não inibe, antes baliza, a individualidade e o carácter pessoal do trabalho docente. Como afirmam Fullan & Hargreaves (2000, p.42), não se “pode mudar o professor em questões fundamentais sem modificar também a pessoa que o professor é”. Numa formulação similar, Nóvoa (1992, p.17) refere também que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Embora as características individuais se constituam como modelador da atividade cotidiana, os professores são, no exercício da sua profissão, profundamente condicionados pelo meio social em que a escola e o sistema escolar estão inseridos. A condição docente não é um dado fixo e concluído, assim como não resulta somente das vontades individuais mas, como refere Teixeira (2007, p. 434), “vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida social, tal como se vê nos territórios da escola”. Nela interferem os sujeitos socioculturais comprometidos na relação, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as condições materiais e simbólicas em que suas interações se realizam, assim como os parâmetros de sua institucionalidade.

A Identidade Profissional dos Professores

A docência, ao contrário de outras atividades com marcado interesse social como a medicina, por exemplo, distingue-se por um suporte negativo de mandato e de licença atribuídos pelo Estado. Resende (2010, p.87) defende que os docentes não controlam as fontes de legitimação que servem de base ao seu trabalho e à definição da sua profissão, registrando-se paralelamente uma dissonância entre o acordo social subjacente à institucionalização da profissão e o quase permanente desacordo face aos sentidos filosóficos e interpretativos atribuídas às atividades desenvolvidas pelos docentes na escola. Esta deslegitimação advém da incapacidade dos professores em controlar a ciência pedagógica, ou outros saberes associados às Ciências da Educação, entendidos como principais sustentáculos do programa de ação pedagógica cotidiana.

Na verdade, a pedagogia surge, desde a gênese da profissão, como o principal saber diferenciador relativamente a outras profissões semelhantes, funcionando os conhecimentos pedagógicos como legitimadores da exclusividade do exercício prático da docência. A legitimidade associada à aprendizagem teórica e prática da pedagogia nunca conseguiu dotar, no entanto, os professores da licença e do mandato inquestionável. Esse impedimento resulta de dois fatores fulcrais: por um lado, podemos assinalar “a debilidade, quer interna quer externa da própria pedagogia como ciência” (Resende, 2010, p. 88); por outro, a educação, quer na sua componente sociabilizadora quer na cognitiva, constitui um bem público que é politicamente apropriado sob diversas perspectivas doutrinárias e ideológicas, de acordo com as políticas dominantes em determinado contexto histórico.

Tentando uma visão globalizadora, o percurso profissional do professor pode ser escrutinado, partindo de dois planos de análise distintos, mas complementares: do desenvolvimento profissional em termos gerais e o da construção da identidade profissional, ou seja, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares, numa

dimensão social dessa construção e, ao mesmo tempo, a construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica. De acordo com Sarmiento (2009, p. 48), a identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar”.

Segundo esta perspectiva, a contextualização das práticas docentes, ao comportar as influências da sociedade, permite a construção de uma identidade social que se altera e reorganiza ao longo da vida, emergindo um sentimento de pertença ao grupo ou grupos com os quais interagimos. Neste caso, numa osmose vinculada ao contexto profissional, o indivíduo constrói a sua identidade partilhando referências, objetivos e experiências, numa prática ambivalente de procura da individualidade e de traços que lhe confirmam um sentimento de presença ao grupo profissional.

Particularizando o caso português, para Formosinho (2002, p.20), “a identidade profissional dos professores constituiu-se a partir de uma separação e independência das comunidades locais”. De acordo com este autor, o processo de profissionalização do professorado realizou-se sistematicamente sob a tutela do Estado, desde as etapas iniciais das reformas pombalinas. Esta permanência da tutela estatal parece configurar uma estratégia premeditada em recusar uma prestação de contas às comunidades locais, contrapondo uma subordinação ao poder central mais distante e permeável ao poder reivindicativo das organizações de classe.

Numa evolução em relação à dependência exclusiva do Estado Central, a construção de uma profissionalidade docente confronta-se, atualmente, com um dilema entre o desejo de dependência e o desejo de autonomia (Alarcão, 1998, p. 49). A tomada de consciência da especificidade do seu conhecimento profissional implica uma gradual autonomização dos professores, desproletarizando-os e afastando-os da mera profissionalização estatal.

Num registo de delimitação da identidade profissional docente como construção pessoal, Nóvoa (2009, p.22) menciona a necessidade de construir “um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”.

Perrenaud (2000, p. 3), por seu lado, é da opinião que para enfrentar os dilemas contemporâneos dos sistemas de ensino é necessário:

1. Reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados;

2. Aceitar a ideia de que a profissão muda e a sua evolução exige actualmente que todos os professores possuam novas competências, antes reservadas aos inovadores ou aos professores que precisavam lidar com os públicos mais difíceis.

A identidade profissional dos professores constitui-se pois como uma armação mesclada que atravessa o tempo e o espaço e se forma desde o momento inicial na opção pela carreira docente até à reforma. Complementa-se com os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola e constrói-se tanto com os saberes científicos e pedagógicos como com referências éticas e deontológicas.

Num tríptico conceptual, podemos delimitar a questão da identidade do professor através de três aspetos estruturantes:

- a ideia de ideal-tipo, numa perspetiva holística de profissionalidade, enquanto mistificação de um profissional ideal e completo nas suas características individuais;
- os referenciais de competências requeridas para ser professor;
- a importância da capacidade reflexiva dos docentes, fazendo emergir o interesse em conferir aos saberes de prática pois o professor é aquele que é capaz de fazer e de se observar fazendo, de modo a construir os saberes da sua própria prática (Develay, 2004, p.56-57).

Numa perspetiva pluridimensional da profissionalidade docente, Nóvoa (2002, p. 23) sintetiza os dilemas com que os professores atualmente se confrontam. O primeiro é o “dilema da comunidade”, em que se afirma a necessidade de “redefinir o sentido do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de saber relacionar e de saber relacionar-se”. O segundo dilema é o “dilema da autonomia” em que é equacionada a necessidade de “repensar o trabalho docente numa lógica de projecto e de colegialidade” através da organização de espaços de aprendizagem interpares, de troca e de partilha. O terceiro dilema, referido pelo autor, é o “dilema do conhecimento” quando menciona a necessidade de “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa” (*ibidem*, p. 27).

Perante uma realidade social em mutação acelerada, que gera a todo o momento novos desafios, novas exigências e novos conhecimentos, que questiona ininterruptamente valores e práticas já estabelecidas, resta ao professor reconstruir esquemas representativos de sua identidade profissional, de modo a acompanhar essas mutações sociais. Para que este desiderato se concretize é necessário que os docentes se assumam ou como atores reflexivos, autónomos e críticos pois, como defende Silva (2009, p.50), “a forma como os sujeitos pensam a si próprios como professores e a imagem que constroem de si como professores

constituem a base da identidade docente, já que incluem as dimensões tanto da personalidade como da profissionalidade”.

O Mal-estar Docente e as suas Causas

Ao incorporar os impasses sociais das democracias ocidentais, a escola metamorfoseou-se de um contexto de certezas, para um contexto de promessas e, atualmente, num contexto de incertezas (Barroso, 2005, p. 184). A não concretização das promessas de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade, exponenciou o desencanto dos cidadãos face ao seu papel institucional, contaminando os professores que se interrogam sobre a missão educativa da escola e mesmo sobre o sentido da sua ação.

A “escola de massas” implicou a transformação dos problemas sociais em problemas escolares e acentuou a tendência de alargamento da profissionalidade docente para um quase trabalhador social. Para Teodoro (2004, p. 67), “às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou numa imagem violenta mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço”. Como já referimos, este aumento desmesurado das funções exigidas às escolas confronta-as com a impotência e contribui para o acentuar da crise de identidade da instituição escolar e dos seus profissionais.

Num tempo de grandes incertezas e de múltiplas perplexidades, a inflação retórica sobre a crise da escola e da necessidade de repensar a missão dos professores implica, segundo Nóvoa (2009, p. 15) “dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional”.

Ao centralizarem em si a ação educativa das instituições, os professores são confrontados na sua prática quotidiana com diferentes paradoxos que passam, segundo Develay (2004, p. 57), por

exigir o melhor e aceitar o pior, procurar antecipar tudo e não rejeitar o imprevisto, saber o que seria necessário fazer e conhecer as suas resistências para o realizar – e com uma aporia – uma contradição que parece inultrapassável: constranger para libertar, esperar que a autonomia surja impondo obrigações.

As mudanças sociais ocorridas, além das repercussões anteriormente explicitadas nas organizações educativas, significaram transformações profundas no exercício da autoridade escolar. Estas alterações no relacionamento com os alunos, com as suas famílias e com a comunidade, afetaram o próprio estatuto do saber, entendido como centro da função social do

professor, e as expectativas e desempenho do seu papel. Ao diluírem os laços perenes de uma hierarquia de saberes provocaram níveis de conflito e ambiguidade elevados, além de induzirem uma prática docente defensiva, caracterizada por uma ação profissional burocrática e rotineira.

Outra vertente do questionamento docente consiste num certo sentimento de orfandade e de diminuição de centralidade social. Os professores perderam, gradualmente, o monopólio da criação de laços sociais e a influência sobre as crianças e jovens. Nos nossos dias, têm de dividir com outras instituições e veículos de socialização, tais como a *media* e a *internet*, um papel que antes era seu por inteiro. Esta nova realidade, além de outros factores confluentes, trouxe, para muitos deles, incertezas quanto ao seu lugar e à sua importância social. Diversas pesquisas e observações têm revelado, que muitos professores se sentem ameaçados, sem autoridade e desvalorizados como docentes, o que pode ser um dos fatores de seu mal-estar (Jesus, 2004; Magalhães, 2007; Carolino, 2007; Lopes, 2007; Resende, 2010).

Da análise anterior podemos depreender que o mal-estar docente se refere sobretudo a questões de estima pessoal, e do reconhecimento de si, e tem como fontes primárias as mudanças qualitativas verificadas nas sociedades ocidentais nas últimas décadas. No seu âmago está a redefinição da escola numa sociedade em mudança vertiginosa, marcada pelo conflito e imprevisibilidade. A resposta adequada a um tal contexto social pela prática profissional transforma-se numa tarefa hercúlea que exige estruturas pessoais flexíveis, diferenciadas e dinâmicas (Lopes, 1993, p. 72).

Numa visão globalizante das organizações escolares, a superação desta situação implica também uma recentração da especificidade do papel do professor nas atividades de ensino-aprendizagem, deixando para profissionais afins a resposta à multiplicidade de solicitações e de responsabilidades que à escola são acometidas. Ao voltar ao exercício do ofício primordial, a docência assume a sua centralidade no processo educativo pois, como refere Derouet (2002, p. 14), “não é nefasto que a escola volte às suas fontes: o seu papel é promover o incremento do conhecimento, a possibilidade para as pessoas de desenvolverem as suas competências e darem sentido à sua vida pelo saber”.

Defendendo também um “retraimento” e uma concentração nas suas prioridades, Nóvoa (2009, p. 62) defende a “escola como organização centrada na aprendizagem”, através de uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma “sociedade do conhecimento”.

A Construção da Identidade Profissional nos Professores Primários

A formação da identidade docente não pode ser descontextualizada do processo histórico. Numa perspectiva diacrónica da evolução conceptual, podemos constatar múltiplas

mudanças de nomenclatura numa entidade semântica deveras difusa que podemos designar de ‘professor primário’. Segundo Anjos (2007, p. 7), desde o séc. XVI ao séc. XVIII, era designado por mestre-escola ou mestre de ler e escrever. Após este período, coincidindo com as reformas pombalinas, passou a mestre régio ou mestre régio de ler, escrever e contar, transformando-se, logo de seguida, no início do séc. XIX, em mestre das primeiras letras ou professor das primeiras letras. No final desse século passa a designar-se por professor da instrução primária ou professor primário que, mais recentemente (desde 1990), se passou a denominar de professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

A esta variabilidade lexical correspondeu também uma alteração nos perfis profissionais requeridos por um sistema de ensino altamente centralizado. Nos primórdios do Estado Novo, tal como na 1ª República ou na Monarquia, o professor do ensino primário foi considerado um instrumento político fundamental numa doutrinação do espaço social ambicionada pelas elites. Formosinho (1980, p. 323) refere, por exemplo, que para a República “o professor era o sacerdote da democracia e daí um certo papel activo que deveria ter na comunidade local”.

Com o Estado Novo, embora o paradigma político se tenha alterado, os professores continuaram a ser essenciais à eficácia do regime, enquanto agentes ideológicos do Estado. Durante este período, o poder político tenta conciliar dois princípios aparentemente incompatíveis: por um lado, a desvalorização do estatuto dos professores; por outro lado, a necessidade de assegurar o prestígio da função docente dos professores primários pois funcionavam como referencial comunitário (Nóvoa, 2005, p. 93).

Este desiderato é conseguido através da reconstrução do magistério mais como “missão” do que como “profissão”, num reducionismo paradigmático tendente a despolitizar definitivamente a função docente. Segundo Henrique da Costa Ferreira (2005, p. 596), durante este período histórico, “a escola foi estruturada como serviço de uma missão nacional, para a qual os professores eram chamados a dar um contributo controlado por alguns procedimentos, pelos resultados e pelos meios a usar”.

Procurando analogias nos diversos períodos históricos, Lopes e Ribeiro (2000, p. 49-50), referem que “a profissão de professor primário no passado surge moralmente saturada, saturação que serve a sua subordinação e que é condição/reprodução de um tipo concreto de sociedade”. António Nóvoa (1989, p. 441) aprofunda este vetor de conformidade, e mesmo de mimetismo ideológico por parte dos professores deste nível de ensino, quando menciona que “a Monarquia nunca teve razões para duvidar da fidelidade dos seus professores de instrução primária, a República investiu-os como os principais apóstolos da sua causa e o Estado Novo confiou-lhes a missão de «salvadores da Pátria»”.

Através de uma progressiva “funcionarização”, com as limitações à autonomia profissional que estas relações implicam, os professores foram compelidos a assinar, sucessivamente, declarações de fidelidade monárquica, de lealdade republicana e de adesão aos ideais do Estado Novo. Para além disso, a fraca preparação e tecnicidade da profissão e a possibilidade de substituir os professores desalinados favorecia este enfileiramento político e deu lugar a uma *cultura de passividade* (Alonso, 1998, p. 42).

Com a normalização política, no pós 25 de Abril, o restabelecimento do poder do Estado passou pela negação do profissionalismo como ideologia, acompanhada por um discurso responsabilizador dos professores pelas convulsões acontecidas na instituição escolar naquela época (Lopes, 2007, p. 189). A corporização das novas dinâmicas organizacionais surgidas durante e no pós revolução significou um novo impulso no processo de profissionalização dos professores em geral e particularmente dos professores primários. Para Anjos (2007, p. 22) esta redignificação da profissionalidade docente processou-se

através da reestruturação do estatuto do pessoal de ensino, em particular no que diz respeito ao papel inovador que na escola é pedido que desempenhe, no que diz respeito à sua formação profissional e às condições sociais e económicas correspondentes à natureza e à responsabilidade das funções que lhe vão incumbir.

Embora transversal aos professores portugueses, convém particularizar esta evolução da profissionalidade docente, no que aos professores primários se refere, pois, embora historicamente referenciada, não a podemos abstrair das particularidades deste nível de ensino (Carolino, 2007, p. 158).

Uma dessas características referenciais consiste no modo de trabalho pedagógico do ensino primário, ao exercer-se em regime de monodocência. Na sua ação educativa quotidiana estes profissionais são professores de crianças e não de disciplinas, ao contrário do que acontece nos outros níveis de ensino (Lopes, 2007, p. 180). A monodocência marca assim indelevelmente a construção das identidades profissionais no 1º Ciclo, ao implicar uma relação pedagógica homogénea, um espaço singular e uma atividade pedagógica marcadamente individualista.

A contextualização física e organizacional induz uma ação educativa específica e uma identidade docente diferenciadora pois, como refere Henrique da Costa Ferreira (2005, p. 444), à “dimensão de escola fisicamente isolada há que acrescentar a de professor física, psicológica e socio-profissionalmente isolado”. Deste modo, os professores primários, sobretudo em escolas de reduzidas dimensões e dispersas geograficamente, têm à sua inteira responsabilidade tudo o que se passa com os alunos na escola, dentro e fora da sala de aula,

isto é, o professor tem a gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica: a organização do tempo e do espaço escolar, a gestão da relação pedagógica e da disciplina na sala de aula, assim como nos recreios.

Estas práticas singulares e os sistemas simbólicos que lhe estão associados transcendem, no entanto, a mera gestão quotidiana do processo ensino/aprendizagem pois, como defende Lopes (2007, p. 180),

a organização escolar e os modos de trabalho pedagógico foram importantes dispositivos de construção da base subjectiva da modernidade. A monodocência, por exemplo, se satisfaz argumentos a favor de uma relação de afecto e efectivamente formativa, serviu também intenções de moralização/conformização do povo.

Neste sentido, tem vindo a consolidar-se a ideia de que os professores primários são profissionais com responsabilidade pela educação de crianças, cuja docência é marcada por um saber profissional resultante da mobilização, produção e utilização de distintos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos e sócio-críticos), organizados e integrados adequadamente em função da ação concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional. Finalmente, o professor precisa de possuir um conjunto de capacidades e atitudes de análise crítico-reflexiva, investigação e inovação pedagógicas, tornando-se indispensável uma componente de formação ecologicamente situada com carácter fortemente prático que potencie o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida (Leitão e Alarcão, 2006, p.72).

Numa acutilante prospeção analítica dos dilemas contemporâneos da escola e da profissionalidade docente, António Nóvoa (2002, p. 29) explana alguns “pontos de fuga” que podem constituir-se como referenciais numa (re)construção das identidades docentes. Deste modo, os professores acautelam sentimentos de frustração e desencanto profissional ao

não alimentar ilusões, nem sonhos de redenção social: a escola vale o que vale a sociedade. Não se deixar arrastar pelo fatalismo, sobretudo quando se disfarça com roupagens científicas: a escola é um lugar insubstituível na formação das crianças e dos jovens. Entre estes dois extremos abre-se um campo imenso de possibilidades. A ideia de um espaço público de educação levanta novos desafios, sociais e profissionais, que podem ajudar a reconstruir laços que se perderam no processo histórico de edificação dos “grandes” sistemas escolares.

ETAPAS OU CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL

Nos capítulos anteriores foi nosso intuito, tal como explicitámos na introdução deste relatório, especificar a conceção de Escola e da profissionalidade docente. Fizemo-lo por duas razões principais: por considerarmos que a escola pública portuguesa vista na globalidade, ou particularizando a escola primária, ao serem portadoras de especificidades organizacionais, balizaram, deste modo, o nosso percurso profissional; por outro lado consideramos que a construção identitária, ao conter na sua dimensão nuclear a essência da profissionalidade docente nas suas vertentes pessoal e social, formata também as práticas quotidianas e as escolhas individuais.

No presente capítulo, servindo-nos das abordagens conceptuais atrás mencionadas, pretendemos efetuar uma análise prospetiva marcadamente autobiográfica. Este perscrutar de um trajeto profissional com quase três décadas não pode, no entanto, ser desligado das dimensões temporal e espacial que o contextualizam. São elas que ancoram práticas e enquadram valores, ou que remetem para realidades organizacionais e quadros normativos específicos.

Assim, ao iniciar um percurso ligado à docência na década de oitenta, um período que Lopes (1999, p. 438) denomina de normalização, são estabelecidos determinados referenciais micro e macro organizacionais que enquadram tanto a nossa formação inicial como a atividade letiva subsequente, em função desse momento histórico específico. Por outro lado, ao decorrer num território marcado pela ruralidade e por contextos deprimidos económica e socialmente, o trabalho docente esteve enquadrado numa realidade social que o balizou e contextualizou, através das suas idiossincrasias culturais ou societárias.

Perspetivando a docência como prática individual contextualizada socialmente, Gimeno (cit. in Alonso, 1998, p. 41) refere um sistema de práticas educativas "aninhadas", em que, para entender a prática docente, é necessário concebê-la como fruto da inter-relação e interpenetração dos vários níveis de prática, entre os quais sobressaem:

a) Práticas educativas de sentido antropológico, específicas de uma determinada cultura ou sociedade.

b) Práticas escolares institucionalizadas, entre as quais podemos diferenciar: as práticas institucionais, as práticas organizativas e as práticas pedagógico-didáticas;

c) Práticas extra escolares, concorrentes das atividades escolares.

Numa perspetiva sistémica, a análise da ação pedagógica não se esgota, portanto, na relação direta enquadrada pela aula-classe, nem mesmo nas permutações interprofissionais, mas encontra na escola um sistema de relações, de recursos e de interações com o meio social

mais próximo, o qual constitui, por si mesmo, um quadro de experiência socioeducativa (Martins, 1994, p. 119).

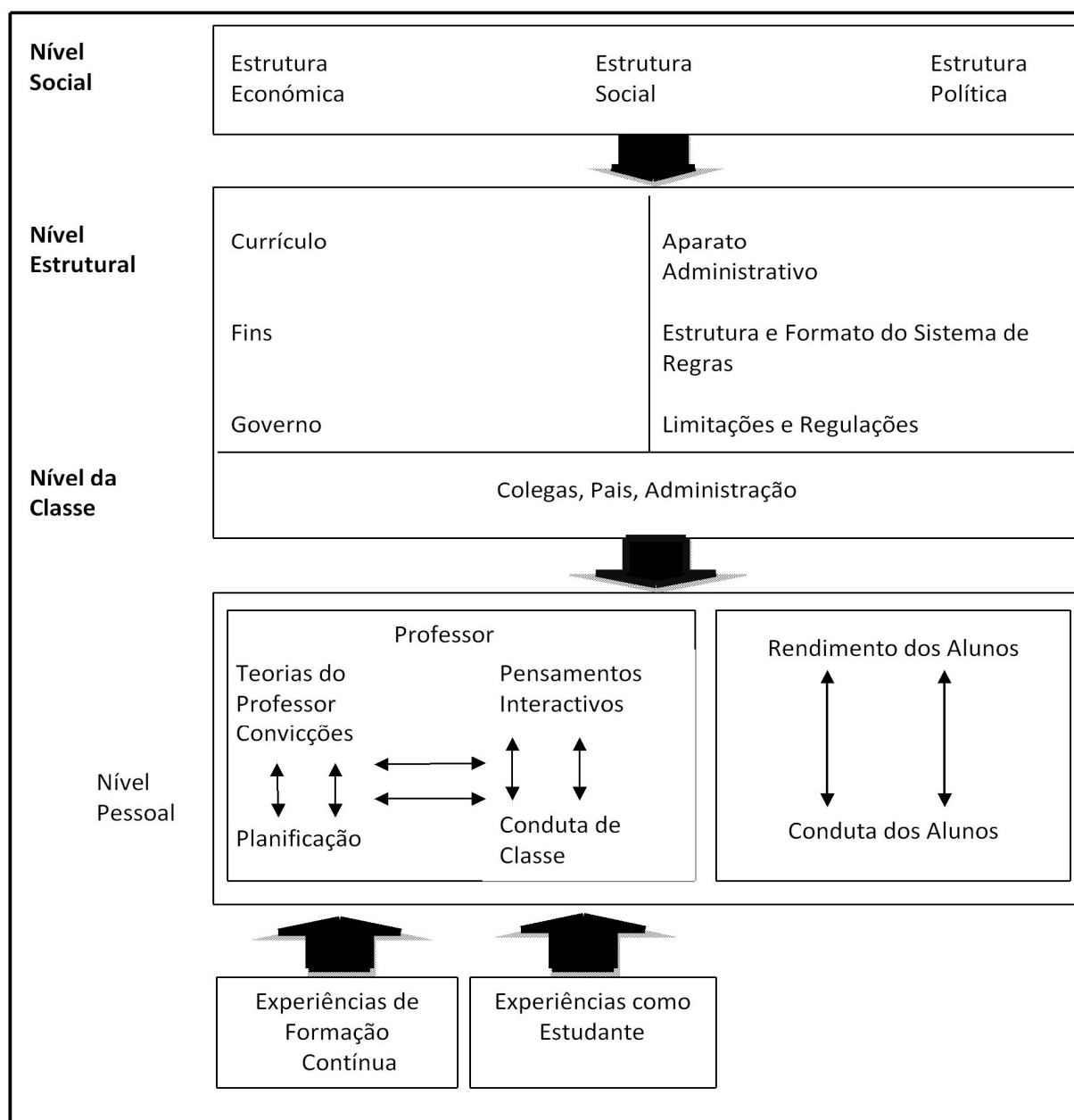


Figura 1 - Níveis de influência na sociabilização dos professores principiantes (baseado em Jordell, 1987, cit. in Garcia, 1992, p. 14).

Não obstante uma omnipresente vertente ecológica ligada aos contextos, a ação educativa apresenta um cariz marcadamente individual, não podendo ser descuradas as conexões entre as idades e ciclos vitais dos professores e as suas características pessoais e profissionais.

Como refere Gonçalves (2009, p.14), as carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares que as influenciam e determinam: a individual, centrada na natureza do seu 'eu', construído a nível consciente e inconsciente numa

identidade única e irrepitível, e a grupal, ou coletiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas.

Neste sentido, Marcelo (1998, p. 65) defende que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influem sobre o professor como pessoa, nas suas práticas e no modo como encara a docência. Convém, no entanto, perspetivar esta estruturação como meramente indicativa, não se devendo entender a compartimentação como estanque, nem universalmente aplicável como de “cumprimento obrigatório”. Enquanto, para alguns, esse processo evolutivo pode parecer linear, para outros, há variações, retrocessos, becos sem saída, descontinuidades, que tornam único cada percurso profissional.

Numa análise introspetiva do nosso percurso profissional, essa delimitação temporal, concomitante com alterações do nosso percurso profissional, quer a nível dos contextos, quer das funções desempenhadas, confluiu também em percepções díspares de encarar a profissão e a escola. Na realidade, a estruturação do ‘ser professor’ constitui um exercício contínuo de edificação e reconstrução da profissionalidade docente, numa armação mesclada que atravessa o tempo e o espaço e que se forma desde o momento inicial de opção pela carreira de professor até à reforma, entendida como ocaso profissional.

Como defende Canário (2000, s/p), a análise da atividade profissional só faz sentido se for considerada numa perspetiva diacrónica que abarque todo o período de vida profissional ativa pois, ao longo desse ciclo, as mutações a nível pessoal, profissional e organizacional conferem-lhe uma individualidade irrepitível. Assim, nessa trajetória de desenvolvimento profissional, fomos mudando as nossas qualificações iniciais, construindo em contextos diferenciados uma combinatória diversa de competências e realizando processos de reconversão que, por vezes, significaram a alteração das nossas funções de natureza profissional.

Segundo Gonçalves (2009, p. 24), a forma de “ser professor” vai-se alterando ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo

em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como perceciona as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo.

Num sistema de modelação e de referenciação, a envolvente profissional, com a sua estrutura sequencial específica, articula, estimulando ou contendo o desenvolvimento pessoal, dando-lhe assim contornos gerais que permitem a inserção de um destino particular num processo coletivo mais amplo, configurando a construção da identidade profissional.

Nas últimas décadas, foram propostas múltiplas caracterizações e modelos de etapas na carreira dos professores dos diversos níveis de ensino. Salvaguardando eventuais generalizações excessivas e uma visão linear e normativa que esta perspectiva pode representar, vamos adotar na identificação das principais etapas da nossa vida profissional o modelo proposto por Michael Huberman (1989).

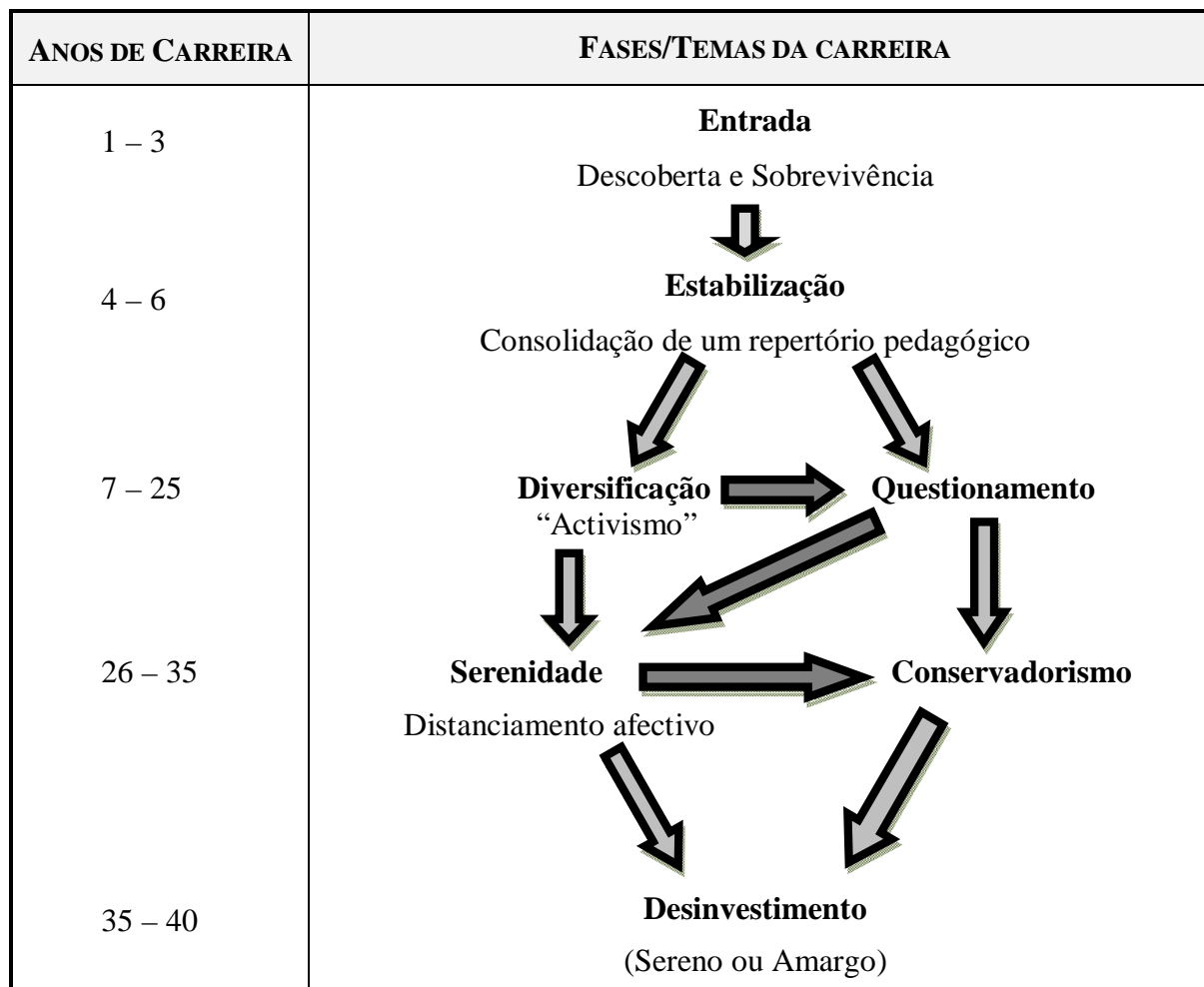


Figura 2 - Etapas da carreira docente (Huberman, 1989, p.9)

A primeira etapa do ciclo vital: O Descobrimento e a Sobrevivência

O ingresso no mundo do trabalho é simultaneamente uma afirmação social e um passo decisivo no acesso à autonomia financeira e à possibilidade de construir um projeto de vida próprio. A inserção na vida ativa constitui, portanto, uma situação significativa de realização pessoal e de esperança num provir fecundo no aspeto profissional. No entanto, manifesta-se também como um período de dúvidas, principalmente num campo profissional exigente como é a docência.

Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 226), no que à docência se refere,

as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da

carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.

Trata-se portanto do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão docente, com as incertezas dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, com a transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho, com a inerente mudança de papéis sociais.

Após três anos de formação inicial, e num paradigma atualmente irrepetível, entrámos de imediato na carreira docente, confrontando-nos com o que José Augusto Gonçalves (2009, p. 26) classifica como “choque com a realidade”. Foi um período que abrangeu os primeiros anos de profissão que foram marcados por tensões e aprendizagens intensivas, em contextos desconhecidos, numa itinerância profissionalmente extenuante por recônditas aldeias, desde os maciços da Arada e do Montemuro até ao inebriante vale do Douro.

Numa situação bastante comum para a época nos estabelecimentos do ensino primário, fomos saltitando ininterruptamente, quais nómadas da docência, por escolas de lugar único situadas em concelhos socialmente deprimidos como São Pedro do Sul, Castro Daire e Cinfães, numa ação pedagógica fragmentada e esvaziada de qualquer coerência e continuidade.

A transição para a vida ativa, enquanto professores principiantes, foi assim mesclada por sentimentos contraditórios e, na maioria das vezes, pela ausência de mediação institucional e um isolamento profissional acentuado. Como refere Anjos (2007, p. 65), esta solidão obrigou a uma autossocialização acelerada, reforçando, por conseguinte, um sentimento de individualismo, devido à ausência de interações profissionais significativas.

Em paralelo com este tirocínio docente, em que o desenraizamento social e a “solidão profissional” se cruzaram com interações extremamente enriquecedoras, podemos assinalar também uma amálgama de sentimentos em relação à prática pedagógica e ao constatar das profundas diferenças entre um percurso profissional devaneado e a realidade vivenciada. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000, p. 230) defendem que nos primeiros tempos do percurso profissional

uma revisão da concepção anterior do “professor ideal” faz-se necessária. Com o passar dos anos, realiza-se uma aprendizagem a fim de situar melhor os alunos, as suas necessidades, suas carências etc. Com efeito, o “choque com a realidade” força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência, se deve apagar.

A discrepância entre o idealizado e a realidade quotidiana também é mencionada por Carolino (2007, p. 165) na sua análise às expectativas de professoras do 1º ciclo face ao ensino no início da carreira. Nesse estudo são inventariados numerosos obstáculos que, segundo as professoras questionadas, passavam pelas “colocações em locais isolados e longínquos, a falta de recursos materiais nas escolas e a impossibilidade de darem continuidade ao seu trabalho, no mesmo ano letivo ou no ano letivo seguinte”.

A duplicidade de impressões não coibiu, no entanto, o entusiasmo inicial e a crença na capacidade transformadora da ação educativa que se traduzia na experimentação e no orgulho de pertença a um corpo profissional. Foram tempos de irrepetível idealismo e compromisso profissional, em que se aprimoraram as ferramentas pedagógicas anteriormente adquiridas. Parafraseando Canário (2002, p. 156), “os professores aprendem a sua profissão nas escolas”, já que é “no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional)”.

Numa análise similar sobre o ingresso na carreira docente, Anjos (2007, p. 62) defende que

o período inicial na profissão, embora correspondendo a uma fase de intensa aprendizagem, em que os professores desenvolvem novos conhecimentos em várias áreas, procedimentos e rotinas, é também um período de forte reflexão sobre a identidade profissional e, até mesmo, pessoal.

Podemos pois considerar que, durante esta fase inicial da carreira, através do trabalho docente nas suas múltiplas valências, fomos construindo gradualmente a nossa identidade profissional, possibilitando a criação de afinidades e o desenvolvimento de imagens de pertença e de integração na profissão docente. Em simultâneo, o início do percurso profissional pautou-se por uma preocupação de *sobrevivência pessoal* numa luta pela afirmação profissional, através do controle da classe e de uma incorporação do papel docente (Garcia, 1992, p. 11).

A Fase de Estabilização ou da consolidação dos saberes

A segunda etapa, de acordo com o referido modelo explicativo da evolução profissional, ocorre entre os quatro e os seis anos de prática docente e denomina-se fase de estabilização (Huberman, 1989, p. 7). Gonçalves (2009, p. 26), por seu lado, referencia este período da carreira entre os cinco e os sete anos do percurso profissional, podendo prolongar-se, em alguns casos, até cerca dos dez anos.

Esta etapa é associada, em ambas as análises, ao estabelecimento de um compromisso deliberado com a profissão, através do ajustamento gradual às exigências da prática docente. Marcelo (1998, p. 66) afirma que este período se caracteriza por um maior sentimento de facilidade no desenvolvimento do trabalho educativo, no domínio do repertório essencial de técnicas instrucionais, assim como na capacitação para selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos. Nesta etapa do seu percurso profissional, os professores atuam de forma mais independente e, na maioria, sentem-se razoavelmente bem integrados com os colegas, começando a pensar numa evolução na carreira docente ou nas estruturas educativas confluentes.

Tardif e Raymond (2000, p. 227) referem que “os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores”. Esses anos constituem, para os referidos autores, uma fase realmente importante no historial profissional do professor, determinando inclusive o seu futuro e a sua relação com o trabalho docente.

A nível pessoal, este período da carreira significou uma relativa estabilização e sedentarização num âmbito geográfico mais restrito, através da colocação, durante três anos consecutivos, no concelho de Cinfães. Devido às particularidades da escola de colocação, neste caso São Cristóvão de Nogueira, pois funcionava como escola de Área Aberta/tipo P3, foi necessário efetuarmos um processo de ajustamento profissional que se revelou extremamente profícuo.

A tipologia de escolas de Área Aberta referencia uma experiência pedagógica importada dos países nórdicos nos finais da década de sessenta e que se prolongou até ao início dos anos noventa. Tinha adstrita uma filosofia específica, em que uma equipa de professores punha em prática uma pedagogia de individualização/diferenciação que implicava mudanças significativas a nível das estruturas, dos meios de ensino e das relações humanas. Em Portugal, as derradeiras reminiscências deste modelo não-diretivo de ensino/aprendizagem encontramos-as, atualmente, no projeto educativo da Escola da Ponte, com a sua priorização dos valores da autonomia, responsabilidade, democraticidade e solidariedade.

Segundo Meireles-Coelho e Silva (2007, p. 72), a experiência pedagógica das escolas P3 baseava-se no “respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de cada aluno” que participava ativamente no plano do seu próprio desenvolvimento pessoal e social. Eram enfatizados os comportamentos de liberdade e autonomia, pois os alunos podiam, individualmente ou em grupo, escolher algumas atividades, constituindo-se “grupos

permeáveis e temporários consoante as afinidades, o interesse e a aprendizagem de cada aluno” (*Idem*, p. 73).

Do ponto de vista estrutural, cada edifício era concebido com uma estrutura modular, adaptando-se facilmente a diferentes tipologias de terreno. No entanto, a característica educacional mais inovadora das escolas de área aberta (*open space*) estava no seu interior, uma vez que propunha “segmentar” o ensino da “classe”. Em vez da tradicional sala fechada, os professores tinham à sua disposição núcleos com o espaço equivalente a duas ou três salas de aula, aglutinados entre si e com espaços de apoio em comum, permitindo diferentes tarefas, com diferentes grupos de alunos, num espaço considerado como mais variado e criativo (Martinho, 2011, p. 11).

Além destas particularidades, introduzia também um espaço polivalente (não existente nas escolas do Plano dos Centenários) que funcionava como área de ligação entre os vários núcleos da escola, permitindo as mais diversas funções. Assim, as áreas de Expressões poderiam tirar proveito da sua utilização (a Expressão e Educação Física e Motora, a Musical, a Dramática e a Plástica, por exemplo), podendo servir como espaço de recreio, de refeitório e, na sua ampla utilização, poderia ainda estar ao serviço da comunidade local.

Estas singularidades estruturais implicavam também um reposicionamento do professor pois este surgia sobretudo como um promotor de educação, na medida em que coorientava o percurso educativo de cada aluno e apoiava os seus processos de aprendizagem. Esta mudança radical de paradigma não era, no entanto, consensual entre os docentes e uma rejeição larvar foi imergindo, radicada essencialmente na incompreensão do projeto-tipo, dos seus pressupostos, da finalidade dos espaços e da sua organização.

Fruto de múltiplos impasses e incompreensões, no início da década de noventa, altura em que lecionámos em São Cristóvão de Nogueira, e no que a Portugal se refere, os fundamentos pedagógicos inerentes a estas escolas tinham-se gradualmente desvanecido, estando em refluxo final. Daí decorreu uma experiência pedagógica com alguns traços do projeto inicial, como a importância da interação da escola com a comunidade, ou a intercomunicação dos espaços polivalentes, em que as paredes fixas interiores foram reduzidas ao mínimo, sendo substituídas por mobiliário amovível. Em contraponto, as estruturas pedagógicas tradicionais, com a “classe” como núcleo basilar das dinâmicas de ensino/aprendizagem, foram substituindo paulatinamente este projeto de inovação e mudança que, passado algum tempo, acabou por desaparecer, enquanto projeto autónomo de transformação institucional.

Embora com os cambiantes anteriormente assinalados, esta experiência pedagógica configurou-se como estruturante no início da nossa carreira profissional. Como refere

Goodson (2003, p. 752), a investigação sobre as carreiras dos professores salienta que há incidentes críticos nas suas vidas e, mais particularmente, na sua atividade no começo do percurso docente que podem afetar crucialmente as suas percepções e práticas, destacando a importância destes eventos na formação dos estilos profissionais.

O Período da Experimentação e da Diversificação

A terceira fase denomina-se, segundo o modelo proposto por Huberman (1989), de experimentação ou diversificação e prolonga-se entre os sete e os quinze anos de serviço. Representa também uma polarização das trajetórias profissionais já que a uma linha em certo modo unitária, até à fase anterior, advêm várias ramificações alternativas neste período da carreira, numa pulverização de percursos e trajetórias profissionais.

Não se trata pois de um ciclo homogêneo, não sendo fácil caracterizar-se o pensamento e a conduta profissional dos docentes, devido à variabilidade de situações e de perspectivas. Esta ramificação abrupta é, no entanto, aparente pois já nas duas fases anteriores Michael Huberman distinguia, em cada uma delas, dois polos de desenvolvimento profissional, traduzindo o grau de satisfação-insatisfação que os professores podiam vivenciar.

Para Gonçalves (2009, p. 26) esta etapa profissional apresenta-se como um estágio de desequilíbrio, em relação à antecedente, divergindo a carreira dos docentes,

por referência à fase anterior, pela positiva ou pela negativa, independentemente do sentido do início do seu percurso profissional. É esta “divergência” que leva uns a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto outros, pelo contrário, se alheiam, alegando “cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina.

Situados no polo positivo, ao qual corresponde uma visão otimista da carreira profissional, alguns professores, por esta altura, amplificam a sua contribuição e o seu empenho no trabalho pedagógico de sala de aula, uma vez estabelecida a consolidação da fase da estabilização. Segundo Huberman (1989, p. 7), durante este período, os professores canalizam as energias principalmente na melhoria das suas capacidades como docentes, diversificando métodos de ensino e experimentando novas práticas. Esta fase define-se, portanto, como a etapa mais fértil de investimento de muitos professores na sua carreira profissional, marcando o momento da consolidação da sua identidade como docentes (Bessa, 2009, p. 39).

Outros professores, pelo contrário, vivenciam uma evolução negativa do trabalho docente, diminuindo os seus compromissos profissionais para com a instituição escolar e para

com os alunos. Para esses professores, como refere Huberman (1989, p. 7), esta fase supõe uma reformulação, cujas características podem ir de um ligeiro sentimento de rotina a uma crise existencial real em relação à continuação na carreira.

As razões para esta desvinculação são múltiplas mas Jesus e Santos (2004, p. 45) sustentam que as limitações nas condições de trabalho e o baixo nível remuneratório levam muitos professores a investir a sua necessidade de expansão e de afirmação pessoal em atividades fora da escola, empenhando-se o mínimo possível na profissão docente. Numa análise similar, Barroso (2005, p. 183) refere que os momentos de desencanto profissional constituem para muitos professores “a oportunidade de legitimarem o seu desinvestimento e procurarem alternativas de realização (material, profissional ou pessoal) fora do local de trabalho”.

Do ponto de vista pessoal, este ciclo do nosso percurso profissional significou a fixação definitiva num contexto mais circunscrito, neste caso um regresso “às origens” e ao concelho de São Pedro do Sul. No entanto, num primeiro momento, essa estabilidade foi ilusória pois as colocações permaneciam anuais, o que não permitia a prossecução de um projeto educativo estruturado e a continuidade pedagógica. Segundo Magalhães (2007, p. 149), esta situação de constante rotativismo docente, que se prolongou até ao ano letivo 2005/2006 com a mudança de legislação, constituiu “um factor de ruptura das relações que se criavam entre professores, alunos, famílias e comunidade, o que prejudicava gravemente os alunos e impedia o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas que se criam quando se concebem e desenvolvem colectivamente projectos escolares”.

Do ponto de vista da prática pedagógica, a experiência profissional entretanto adquirida permitiu-nos repensar o trabalho didático quotidiano e as relações professor-aluno, assim como adaptar e diferenciar o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional no próprio contexto educacional.

Enquadrada nesta procura de realização profissional e de diversificação do trabalho pedagógico, envolvemo-nos, durante dois anos letivos, num trabalho de alfabetização de adultos, lecionando dois cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente, em diversas freguesias do concelho de São Pedro do Sul.

Para Anjos (2007, p. 71) a participação em situações de diversificação profissional como a mencionada corporiza uma “necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura”, perspetivando-os como basilares num percurso de desenvolvimento profissional docente, entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções.

Uma Experiência de Diversificação: o Ensino Recorrente

A educação e formação de adultos foram definidas na Conferência de Hamburgo (1999, p. 19-20) como o

conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade.

A Educação de Adultos em Portugal tem dado primado a múltiplas intervenções, devido ao carácter descontínuo e fragmentado das políticas públicas, intersecções e cruzamentos de prioridades, modalidades e conceções de educação de adultos prevaletentes nas políticas educativas globais (Lima, 1988, p. 69).

Esta mutabilidade, que afeta um constructo de difícil delimitação conceptual, permitiu priorizar, ao longo do tempo, diferentes valências como o ensino básico como uma vertente do ensino regular (do 1º ciclo, 2º ciclo e atualmente 3º ciclo), ou, pelo contrário, um modelo de intervenção social para o desenvolvimento das populações, passando pela prioridade a ações de alfabetização, de animação sociocultural, de apoio ao associativismo e outras formas de intervenção, como os projetos integrados de desenvolvimento (Esteves, 1996, p.1).

Segundo Guimarães (2010, p. 781), com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) iniciou-se um novo período da política educativa portuguesa, nomeadamente no que diz respeito à educação de adultos. Este normativo referencial definiu a educação de adultos como um subsector que integrava duas ofertas: o ensino recorrente e a educação extraescolar.

Na Lei de Bases, o ensino recorrente é concebido como segunda oportunidade escolar para todos aqueles que se viram compelidos a abandonar o sistema formal de ensino e a ingressar no mercado do trabalho antes de adquirir a escolaridade obrigatória (Abreu, 2000, p. 2). Assim, de acordo com o art.º 20º, nº 4 da LBSE, o ensino recorrente de adultos "atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrado". Procurava-se, deste modo, reduzir o analfabetismo e expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas ações de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional.

As duas ofertas de educação de adultos foram dinamizadas por dois grupos distintos de formadores de adultos. Guimarães (2010, p. 782) refere que o ensino recorrente contou

maioritariamente com professores, destacados do ensino regular, que participaram em algumas atividades de formação contínua. A educação extraescolar, por seu lado, envolveu exclusivamente bolsistas. Estes formaram um grupo heterogéneo que incluía pessoas com formação e experiência profissional distintas.

Foi, assim, enquanto professor destacado, que lecionámos cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente de Adultos, no ano letivo 1996/1997, na freguesia de Serrazes e, no ano seguinte, nas freguesias de Bordonhos e Baiões. A localização destes cursos resultou de uma análise demográfica, a nível do concelho de São Pedro do Sul e, sobretudo, da taxa de analfabetismo que no concelho atingia cerca de 18% da população residente (Censos de 1991).

De modo a ter um conhecimento das realidades socioeconómicas e culturais da população-alvo, tivemos a colaboração das juntas de freguesia e de outras entidades locais, o que nos permitiu um mais célere levantamento das dificuldades e o delinear atempado de estratégias de intervenção. Esta contextualização da atividade docente possibilitou também a elaboração de um plano de ação que, além da alfabetização propriamente dita, tinha vertentes distintas como organização de palestras sobre temáticas diversas ou a recolha e divulgação do artesanato local.

A faixa etária dos formandos matriculados em ambos os cursos estava compreendida entre os vinte e cinco e os sessenta e oito anos. Neste universo podiam identificar-se, grosso-modo, dois grupos principais: jovens com percursos escolares marcados por um insucesso repetido e pessoas na terceira idade com uma enorme ambição em adquirir novas competências. Esta constatação confirma a análise de Esteves (1996, p. 3), quando afirma que “a população que procura o ensino recorrente não é, assim, homogénea no que diz respeito à idade, ao sexo, aos interesses e motivações, aos comportamentos e atitudes face ao processo educativo, às representações da instituição escolar”.

A disparidade de públicos e de necessidades subjacentes, aliada a um período de indefinição de políticas específicas, resultou num quadro de dilemas conceptuais e de funcionamento efetivo das atividades de alfabetização. Por um lado, os indivíduos mais jovens portadores de baixos níveis educativos, nomeadamente os que não possuíam a escolaridade obrigatória, procuravam no ensino recorrente uma resposta de segunda oportunidade e uma dimensão marcadamente escolarizante. Por outro, o grupo em que prevalecia uma população idosa com dificuldade em aceder aos meios culturais e informativos, o que acentuava o seu isolamento social, embora necessitando de uma formação académica, priorizava uma vertente mais concreta com uma dimensão extraescolar e de formação permanente.

Face a cursos onde estava presente uma tão grande variedade de interesses e de necessidades educativas e formativas, confrontámo-nos com grandes dificuldades em adequar as atitudes e as metodologias aos diferentes formandos em presença. Estes obstáculos situavam-se também na definição do próprio currículo pois este, no caso da Educação de Adultos, deve ser encarado, segundo Abreu (2000, p. 5), como um processo “que se vai desenvolvendo à medida que decorre o acto educativo, com intervenientes que desempenham papéis activos, que podem ser conflituosos em determinados contextos e que, por isso mesmo, exigem estratégias adequadas para situações específicas”.

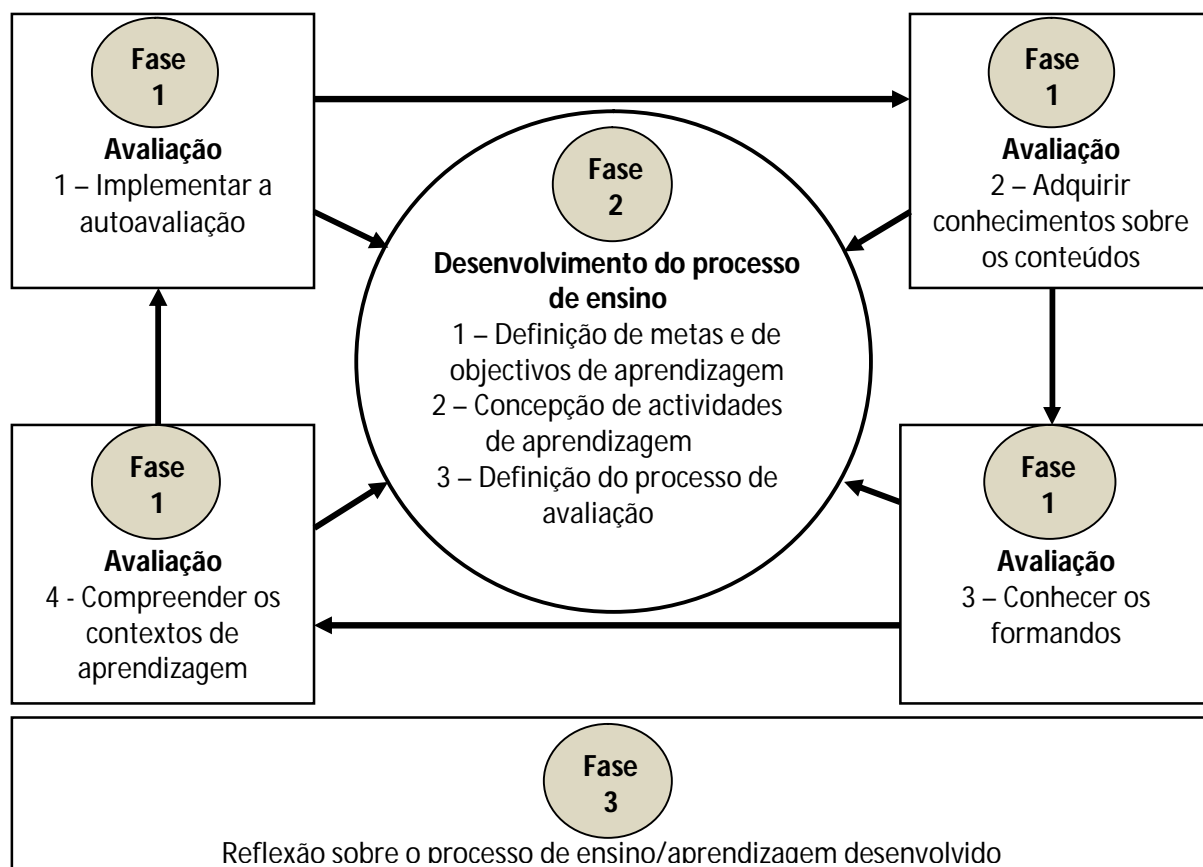


Figura 3 - Modelo de Intervenção em educação/formação de adultos (Quintas, 2008, p. 83)

Confluentes com esta visão dinâmica do currículo, outros constrangimentos sérios se colocavam nos processos de ensino/aprendizagem com adultos, como, por exemplo, a conceção de materiais pedagógicos, ou o acompanhamento e a gestão das próprias actividades de educação e formação. As dificuldades mencionadas radicaram num hibridismo metodológico e na extrema variabilidade de situações de ensino/aprendizagem. Na realidade, em educação de adultos não existe um corpo de conhecimentos próprio e autónomo que consagre determinadas metodologias de ensino que lhe sejam específicas e que se constituam como as mais adequadas para este nível de ensino.

A carência de suportes pedagógicos de apoio à prática formativa implicou a necessidade de criar materiais ou mesmo de implementar práticas inovadoras que se adequassem às necessidades específicas dos formandos e às suas peculiaridades de aprendizagem. Esta necessidade de inovação e adaptação foi congruente com o defendido por Quintas (2008, p. 42) quando refere que ao formador de adultos incumbe criar o seu próprio quadro conceptual, seleccionando os critérios para analisar e avaliar o que está certo ou errado, o que é eficaz e ineficaz durante o percurso formativo.

Em síntese, podemos referir que a nossa incursão pela problemática do ensino recorrente de adultos permitiu-nos constatar que se trata de uma realidade complexa, com inúmeras contradições que condicionaram, e continuam ainda hoje a condicionar, o próprio funcionamento deste tipo de ensino. A estrutura rigidificada do ensino recorrente, anterior aos modelos contemporâneos como a Iniciativa Novas Oportunidades, alicerçada numa conceção curricular regida em termos similares à fórmula do ensino regular, contribuiu para que se constituísse muitas vezes como mais uma oportunidade de insucesso escolar. A agravar esta situação, as funções de professor do ensino recorrente exigiam o desenvolvimento de outros saberes profissionais e de novas competências, através da reformulação das anteriormente adquiridas, obrigando a repensar e a reformular os modos de intervenção, o que só se conseguiria através da formação contínua a que não tivemos acesso.

A Implicação Institucional como Diversificação Profissional

Como referimos anteriormente, os professores passam por diferentes etapas no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Marcelo (2009, p. 9) defende que, para dar resposta às novas e complexas situações com que se deparam no seu percurso, é conveniente pensar nos professores como “peritos adaptativos”, ou seja, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens constantes e se adaptarem a diferentes contextos e funções.

Nos trabalhos de Huberman sobre o ciclo de vida dos docentes, verificamos que o período de experimentação ou diversificação significa uma divergência de trajetórias profissionais. Segundo o referido autor (1989, p. 7), nesta fase da carreira, o professor encontra-se já em condições de questionar o sistema e de assumir responsabilidades administrativas diversificando funções. Deste modo, pode identificar-se um grupo de professores que se caracteriza pelo desejo de maximizar a sua prestação em situação de sala de aula e de ultrapassar os “factores institucionais que contrariam esse desejo”. Daí a tentativa consequente de reformar as próprias organizações através de transformações sistémicas ou de mudanças estruturais. Perrenoud (1994, p. 139) defende que esses professores escolhem um

modelo de “participação na política da organização ou o investimento na construção institucional”.

Também no nosso percurso profissional podemos identificar situações que convergem para este desiderato, particularmente enquadradas com as transformações ocorridas com a implementação do Decreto-Lei nº 115-A/98. Este decreto, complementado pelo Decreto Regulamentar n.º 12/2000, marcou um passo efetivo na atribuição de maiores responsabilidades e poder de decisão às escolas, devolvendo-lhes competências nos domínios organizacional e estratégico e uma ênfase na descentralização e na participação da comunidade.

A estratégia de agrupar Jardins e Escolas do 1º Ciclo, de modo a dotá-los de dimensão humana significativa e, simultaneamente, de órgãos próprios de administração e gestão, tinha, no entanto, antecedentes. Assim, no ano anterior, foi publicado o Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho, em que este objetivo já constava, além de postular a “progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local”.

DRE	Associações de Escolas	Jardins-de-infância e Escolas				Total
		JI	EB1	EBM	EB23	
Centro	Fermentelos	0	2	0	1	3
	Valongo do Vouga	2	4	0	1	7
	Albergaria-a-Velha	3	9	0	1	13
	Branca	5	7	0	1	13
	Aradas	2	5	0	1	8
	Cacia	1	4	0	1	6
	Oiã	1	1	0	1	3
	O. Bairro-Oeste	5	12	0	0	17
	Esmoriz	4	7	0	0	11
	Lousã	9	14	0	0	23
	Mêda	12	23	0	1	36
	Leiria	1	1	0	0	2
	Mangualde	3	1	0	1	5
	Santa Comba Dão	16	21	0	0	37
	Carvalhais e Sá - S.P.S. (NEC)	4	5	1	0	10
	São Pedro do Sul (AJES)	6	5	0	0	11
	Ferreira de Aves	3	13	0	1	17
Caramulo	1	12	0	1	14	
CERibeira – Viseu	1	1	0	0	2	

Quadro 2 - Constituição de agrupamentos ao abrigo do Despacho Normativo 27/97 (Martins, 2002).

Foi aproveitando este enquadramento normativo e um discurso oficial que apontava para um aprofundamento de espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional que,

logo nesse ano, foram instituídos dois agrupamentos horizontais no concelho de São Pedro do Sul. Fruto de dinâmicas agregativas dinamizadas por professores do 1º Ciclo e educadoras de infância, em consonância com os atores locais, o Núcleo Escolar da Cárcoda (NEC) e o Agrupamento de Jardins e Escolas de São Pedro do Sul (AJES) foram precursores desta nova estruturação da rede de escolas primárias e jardins-de-infância.

O AJES constituiu também um primeiro passo no nosso envolvimento nas estruturas educativas locais, numa dinâmica de participação ativa nas transfigurações organizacionais das escolas ocorridas naquela época. Esta participação dos atores educativos nas mudanças estruturais é fundamental pois, como refere Philippe Perrenoud (1994, p. 155),

na escola, a mudança da organização passa a maioria das vezes pela aprendizagem de novos esquemas de interacção e de funcionamento, que implicam não apenas uma aprendizagem para cada um (...) mas também uma coordenação das aprendizagens individuais, sem a qual o sistema não poderia funcionar.

Foi uma época de avassaladora transformação de uma instituição “adormecida” que se tinha mantido quase incólume face às mudanças verificadas nos outros níveis de ensino. Pela primeira vez, em décadas, as mudanças organizacionais ganharam uma dimensão global abrangendo as escolas do 1º Ciclo e os jardins-de-infância.

Num contexto local específico, em que não é de somenos importância a intervenção da autarquia local, os diversos membros da comunidade educativa conseguiram consensualizar objetivos comuns e implantar projetos marcados pela participação, numa territorialização das políticas educativas. Para isso, a ação dos atores deixou de ser determinada por uma lógica de passividade, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação pois, segundo Sarmiento e Marques (2002),

os novos sentidos da escola comportam revoluções dos diferentes agentes educativos: dos professores espera-se que sejam capazes de gerir a destabilização que provoca qualquer inovação (...); dos pais e de outros elementos das comunidades espera-se que se assumam como actores sociais activos face aos novos papéis das escolas.

A criação socialmente participada de agrupamentos de escolas como o AJES significou a implantação no terreno de um modelo desconcentrado de administração educativa, em que a gestão democrática constituiu um instrumento de participação na tomada de decisões, permitindo, teoricamente, autonomizar as estruturas educativas em relação às centralidades burocráticas.

Numa perspetiva de desenvolvimento profissional e de envolvimento nas dinâmicas locais, fizemos parte, durante vários anos, da Assembleia de Escola do AJES, enquanto representantes do corpo docente, participando na efetiva implantação do agrupamento e na definição das suas linhas orientadoras. Tentámos, deste modo, corporizar uma conceção de escola que Leite e Fernandes (2007, p.52) definem como “organização onde os elementos da comunidade escolar, em interacção com a comunidade educativa mais alargada, se envolvem colectivamente e de modo comprometido na tarefa de formar e educar as crianças e jovens dessa comunidade.”

O processo de reorganização parcial da rede escolar do concelho de São Pedro do Sul abrangia, inicialmente, cerca de um terço das escolas e jardins de infância tendo as restantes continuado a ser geridas pela Delegação Escolar. Este modelo bicéfalo de administração da rede da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo cessou com a extinção da Delegação e a integração no AJES das escolas ainda não agrupadas, fruto da publicação do Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto.

O normativo referenciado, em conjugação com o Despacho SEAE nº 13 313/2003, configuraram a “certidão de óbito” do AJES como estrutura educativa autónoma. Assim, este último normativo legal tinha como um dos objetivos “agrupar efectivamente todas as escolas no território português, de forma a integrar todas elas em unidades de gestão”. Simultaneamente eram privilegiados os agrupamentos verticais, só podendo as escolas organizar-se em agrupamentos horizontais “em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional respectivo”. De certo modo, este despacho consubstanciava uma ‘subversão’ do espírito do Decreto-Lei 115-A/98, ao reclamar para a administração educativa centralizada a iniciativa e a liderança nos processos de constituição de agrupamentos.

Através de pressões concretas ou de reuniões de “auscultação”, o Centro da Área Educativa de Viseu conseguiu que, no final de um longo e penoso processo, a totalidade das escolas primárias do concelho fossem integradas em dois agrupamentos verticais que englobavam do Pré-Escolar até ao 3º Ciclo, numa lógica de “verticalização” imposta. Assim se anulou uma experiência que se baseava na participação e na concertação entre todos os intervenientes da vida escolar, revelando “um manifesto desprezo pelos actores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidos na construção de agrupamentos” (Lima, 2004, p.27).

Fruto das reconfigurações constantes da arquitetura organizacional concelhia, com as escolas a deambular entre agrupamentos que se refaziam permanentemente, no ano letivo 2003/2004, fomos colocados no novel Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa. Também aí participámos nas suas estruturas intermédias como Coordenador do Conselho de

Docentes e, por inerência, no Conselho Pedagógico. No ano seguinte fomos eleitos, como representantes do pessoal docente, para a Assembleia do referido agrupamento.

Esta predisposição para o exercício de funções nas estruturas educativas intermédias configura uma visão pessoal da profissionalidade docente como multifocada e socialmente construída, ao decorrer de “dinâmicas que articulem os saberes escolares com as experiências sociais e implica que a prática docente seja ancorada num trabalho colectivo e comprometido dos professores” (Leite e Fernandes, 2007, p. 52).

A Crise da Meia-idade ou de Questionamento Profissional

Como o próprio nome indica, a quarta etapa do ciclo vital dos docentes, no modelo proposto por Huberman, caracteriza-se pelo autoquestionamento em relação à profissão. Desenvolvendo-se entre os quarenta e os cinquenta-cinco e cinco anos, Huberman (1989, p. 7) menciona o seu carácter fluído e a origem multifatorial subjacente a esse “pôr-se em questão”.

Segundo esta perspetiva de estruturação do percurso profissional, a fase de questionamento tanto pode coincidir com um período de declínio do nível de ambição pessoal e do nível de investimento, como, em contrapartida, por um aumento da sensação de confiança e serenidade nas situações de sala de aula e um distanciamento afetivo nas relações com os alunos (Marcelo, 1998, p. 66).

Para Camana (2007, p. 97-98), a fase de questionamento coincide com uma problematização perante a profissão, gerada por um processo de transição que se desdobra por vários anos, e que vai repercutir-se nas diversas dimensões da vida pessoal. Deste modo, segundo a referida autora, este período consubstancia uma fase-encruzilhada em que podemos localizar uma legitimidade minguante na qual se funda a identidade profissional. Esta gradual deslegitimação encontra-se a três níveis: ao nível pessoal, através do autoquestionamento sobre as próprias escolhas profissionais; numa perda de legitimidade de papel, enquanto pedagogo, vislumbrada nos progressos dos alunos; e, finalmente, um terceiro nível de legitimidade é o que tem a ver com a gestão das relações com a hierarquia institucional e os colegas.

Tendo por base a análise dos percursos profissionais de quarenta e duas professoras do 1º. Ciclo do concelho de Olhão, obtidos por memorização retrospectiva, através de entrevistas semiestruturadas de cariz autobiográfico, Gonçalves (2009, p. 25) chegou a conclusões um pouco distintas. Renomeando-a de fase da “serenidade”, e situando-a entre os quinze e os vinte e dois anos da carreira, identificou neste período do percurso docente

uma “acalmia” distendida, fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo, por um “distanciamento afectivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência.

Sikes (1985, p.52), por seu lado, defende que é uma fase em que os professores avaliam a sua vida profissional e a sua vida pessoal, um período em que se procuram os aspetos que poderão ainda ajudá-los a perspetivar o seu percurso profissional como fator de autorrealização.

O aparecimento no docente de uma atitude de autoavaliação e de reposicionamento perante a docência pode resultar, segundo Huberman (1989, p. 12), em diferentes desenlaces possíveis:

- renovação do sentido profissional: o docente reconstrói a legitimidade através da reconfiguração do autoconceito e do reconhecimento social que tornam mais forte a sua identidade profissional. Esses professores conseguem uma resolução assertiva da situação, ao efetuar uma focalização positiva na carreira, convertendo-se nos guardiães das tradições e valores da instituição onde lecionam;

- exercício da profissão numa situação de desinvestimento: a relação com a profissão encontra-se marcada pela frustração e pela desilusão. Mesmo quando ultrapassados os momentos de maior insatisfação, nem por isso ficam afastadas as situações de mal-estar profissional pois prevalece uma focalização negativa sobre a atividade profissional;

- outras hipóteses de resolução, como por exemplo, em último caso, o abandono da profissão: o *stress* e a angústia vão induzir um comportamento de recusa, configurando uma incapacidade em lecionar (Camana, 2002, p. 110).

Uma das possibilidades de superação dos momentos de questionamento profissional passa, de acordo com Gomes (2000, p. 132-133), pelo aprofundamento de competências e conhecimentos, através de um investimento pessoal no processo formativo. Numa expansão da sua profissionalidade e na demanda por novas formas de a expressar, surgem, assim, oportunidades de outros contactos e vivências, permitindo “o ser-se reconhecido por aquilo que se faz e se saber ter o poder e utilizar esse poder, em suma, reconquistar a sua legitimidade”.

Referenciando a necessidade do conhecimento profissional se situar num estado de permanente evolução e aperfeiçoamento, Imbernón (1994, p.47) identifica um tríptico de exigências sociais e institucionais que operam nesse sentido:

- o incremento acelerado e a mudança vertiginosa no conhecimento científico e nos produtos do pensamento;

- a evolução célere da sociedade nas suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização e modelos de produção e de distribuição, que se refletem na mudança inevitável das formas de pensar, sentir e atuar dos diversos atores educativos;

- o desenvolvimento contínuo do conhecimento propriamente profissional do docente, de caráter psicopedagógico, que o capacita para intervir, experimentar e refletir sobre a sua própria prática e sobre o valor e a pertinência dos projetos educativos que desenvolve.

Aos factores de ordem sociológica mencionados, podemos acrescentar ainda o argumento de ordem ontológica, bem como psicossociológica, referenciado pela abordagem *hubermaniana*, ou seja, neste momento do seu percurso profissional, o docente efetua um movimento introspetivo, procurando integrar as diversas dimensões pessoais e avançando num processo de crescente individualização que funciona como demanda interior de referências para as interações e exigências profissionais.

Espelhando essa insatisfação e questionamento, durante o nosso processo de desenvolvimento e aprendizagem profissionais, também sentimos essa necessidade de reconstrução da identidade docente. Nesse sentido, perante os impasses, as insatisfações e as desmotivações quotidianas, enveredámos por uma aposta formativa no desenvolvimento de habilidades e aptidões individuais. Foi nesse contexto que, por exemplo, nos matriculámos na Universidade Aberta, visando a obtenção do grau de licenciado, através da frequência do Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º Ciclo.

Após este passo inicial, continuámos o investimento na atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos, elegendo o desenvolvimento profissional não apenas como um processo rotineiro de remediação de menos-valias, mas também como uma aprendizagem permanente e um ajustamento às novas exigências da docência.

Deste modo, a formação científico-tecnológica/didática funcionou sobretudo como revalorização dos instrumentos que nos permitiram aceder ao conhecimento e utilizá-lo no sentido da pesquisa, da resolução de problemas e da reflexão crítica. A valorização da dimensão reflexiva neste percurso de questionamento corrobora Durkheim (1984, p. 82), quando este refere que “a reflexão é a antagonista natural, a inimiga nata da rotina. Só ela permite que os hábitos adquiram uma forma imutável, rígida, que os subtraia à mudança” pois “quanto menor for a participação da reflexão, maior será o imobilismo”.

Foi, também, nesse percurso de reformulação e atualização profissional que, no ano letivo 2008/2009, nos inscrevemos no Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP) como formadores residentes. Este programa integrava um conjunto de iniciativas

desenvolvidas com o intuito de promover a reflexão sobre o ensino do Português e assumia como objetivo central “melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º Ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua” (Despacho nº 546/07, de 11 de Janeiro).

A implementação do PNEP permitiu desencadear um processo nacional de formação em contexto dos professores do 1.º Ciclo, concretizado através da articulação dos agrupamentos de escolas com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial dos professores-formadores. Deste modo, o PNEP desenvolveu-se em dois vetores essenciais: por um lado, proporcionando formação, nas escolas/agrupamentos, aos professores do 1.º Ciclo, através de formadores residentes; por outro, garantindo formação aos formadores residentes, através do núcleo regional de formação sediado numa instituição do ensino superior.

O percurso acima descrito permite-nos referenciar a aposta pessoal na formação como produzindo sentido(s) para os docentes em crise, ao conduzir à sua recomposição identitária e à emergência de uma profissionalidade renovada. Neste sentido, Sarmento (2009, p. 57) defende “que a construção identitária se faz na articulação entre a imagem que cada um tem de si, e a imagem que os outros têm sobre si”, estando este processo “dependente das relações afectivas, de sustento pedagógico e de respostas atentas, sendo necessário o auto-reconhecimento bem como o reconhecimento pelos outros para que uma autonomia diferenciada se estabeleça”.

Depois de ter enfrentado os questionamentos pessoais e profissionais, o docente reorganiza-se num processo autorreferencial, ao mesmo tempo que enfrenta as perturbações do mundo exterior, desenvolvendo uma nova *praxis*. À crise, sucede-se uma renovada etapa de desafios, de procura de novos caminhos num compromisso pessoal reafirmado com a docência, com a Escola e com os alunos. Como refere Ball (2005, p. 558-559), a profissionalidade experienciada e reflexiva confere aos docentes que ultrapassaram positivamente esta fase características singulares pois

agem dentro de um conjunto de dilemas situados – para os quais quase nunca existem soluções satisfatórias, simples, únicas. Eles aprendem a conviver com a ambivalência. Profissionalismo aqui é uma questão de agir dentro da incerteza e aprender com as consequências. É uma questão de lutar para saber como agir moralmente num contexto educacional incerto e continuamente em mudança.

PRINCIPAIS FATORES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conceito de desenvolvimento profissional, tanto na sua componente global como particularizando à docência, é relativamente recente. No entanto, tem vindo, gradualmente, a ganhar importância nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino, devido à constatação que uma sociedade em constante mudança impõe à escola e aos professores responsabilidades acrescidas que urge encarar (Day, 1999, p. 7).

No contexto deste desafio, as expectativas sociais em relação à qualidade do desempenho docente são elevadas e a problematização da ação educativa tem aumentado, o que se justifica face à importância que a escola e os professores desempenham na estruturação do tecido social. Assim, como refere Machado (2007, p. 216), “antes de mais, ser professor é, hoje, ser pessoa, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste nosso tempo traçam essa obrigatoriedade, e a natureza da profissão a isso nos conduz”.

Sánchez & Eulate (1999, p. 48) defendem que a conceção de desenvolvimento profissional docente está intimamente vinculada ao aperfeiçoamento e à formação contínua. Segundo esta perspetiva, existe um processo de desenvolvimento quando os professores melhoram a sua capacidade para compreender os processos de ensino/aprendizagem e para resolver as situações problemáticas com que se confrontam quotidianamente.

Numa análise similar, Hargreaves & Fullan (1992, cit. in Gonçalves, 2009, p. 24) referem que a carreira docente se configura como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor. Este percurso (auto)formativo abarca não apenas os conhecimentos e competências que o docente constrói na formação, mas também os aspetos de carácter individual e idiossincrático e o contexto em que exerce a atividade docente.

Segundo Alonso (1998, p. 171), tradicionalmente, o conceito de desenvolvimento profissional docente “fundamentou-se na presunção de que os professores tinham *déficit* de conhecimentos e de *skills* que deveriam ser compensados, assim como no convencimento da uniformidade dos professores enquanto classe profissional”. Enfatizavam-se, deste modo, as insuficiências e as debilidades do conhecimento profissional e preconizavam-se ações de reconfiguração do desempenho em termos remediativos.

Numa perspetiva multipolar do desenvolvimento docente universitário, mas que podemos estender aos restantes níveis de docência, Angulo (1993, p. 137) propõe um modelo baseado em Gaff (1975) que estabelece uma triangulação do desenvolvimento docente, segundo se oriente ao professorado, à instrução ou à organização. Para este autor, o

desenvolvimento do professorado presta atenção aos seus membros, se é entendido como melhoria dos seus talentos, através da ampliação dos interesses e da melhoria das competências, particularmente no seu papel de docentes. Em segundo lugar, o desenvolvimento instrucional tem como meta os cursos e o currículo, e é entendido como a aplicação sistemática e contínua de princípios de aprendizagem e de tecnologia educativa para desenvolver as experiências de aprendizagem mais eficazes e eficientes para os seus alunos. Finalmente, o desenvolvimento organizativo enfatiza a organização como um todo, ou alguma unidade menor, como o departamento, e define-se como um esforço para melhorar a solução de problemas e o processo de renovação de uma organização, particularmente através de uma gestão eficaz e colaborativa da cultura organizativa - com um ênfase especial na constituição de equipas de trabalho formais.

MODOS DE VER O CONHECIMENTO FORMATIVO	MODOS DE VER A FORMAÇÃO DOCENTE
Uma informação que se tem e se transmite a outros	Um produto para assimilar de maneira individual
O desenvolvimento de habilidades e destrezas profissionais	Um processo de assimilação de estratégias de ensino para mudar os esquemas pessoais do professorado
Compartilhar significados em contexto	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagens coletivamente
Uma construção coletiva com todos os agentes educativos e sociais	Elaboração de projetos educativos de mudança mediante processos dialógicos

Quadro 3 - Relação entre a maneira de ver o conhecimento formativo e o modelo de formação respetivo (Imbernon, 2007, p. 146)

Numa perspetiva análoga, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 5) referem “a necessidade do suporte organizacional ao desenvolvimento profissional dos professores, o que aproxima cada vez mais os princípios do desenvolvimento profissional, do desenvolvimento organizacional e da inovação educacional”. O desenvolvimento profissional é entendido, nesta perspetiva, como um processo não exclusivamente individual, mas um processo em contexto, necessitando, por isso, de ser inserido no desenvolvimento organizacional da contextura em que decorre a ação educativa (Imbernon, 2007, p. 148; Goodson e Cole, 1994, p.88).

Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e perene, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, visando o crescimento e o desenvolvimento do docente (Marcelo, 2009, p. 10).

profissional e de um compromisso pessoal para com a profissão docente. Como refere Marcelo (2009, p.7), o desenvolvimento profissional deve ser entendido como a construção do *eu* profissional ao longo da carreira, integrando a disponibilidade para aprender a ensinar, os valores, o conhecimento didático, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

O desenvolvimento profissional tem muitas vezes origem em experiências de formação formais, mas vai muito além dessas práticas formativas. Na verdade, assume uma natureza contínua, é algo que vamos gerindo com grande autonomia e que tem um grande impacto no percurso profissional. Vincando um vetor de autonomia e de individualidade, o seu principal agente é o professor, com as suas experiências e saberes, e o processo envolve um diálogo incessante entre a teoria e a prática, apoiado na reflexão crítica (Meneses e Ponte, 2006, p. 5).

Assim sendo, e de acordo com Marcelo (2009, pp. 10-11), estes pressupostos fizeram emergir uma nova perspetiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

1. baseia-se no construtivismo, percecionando o professor como um sujeito que aprende de forma ativa ao estar permanentemente implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;

2. entende-o como sendo um processo gradual e a longo prazo, ao reconhecer que os professores aprendem ao longo do seu percurso profissional. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios;

3. assume-se como um processo que tem lugar em contextos específicos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionavam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades quotidianas realizadas pelos professores;

4. o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;

5. o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

7. o desenvolvimento profissional constitui-se como um conceito multirreferencial pois pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Deste modo, não existe um modelo único de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

O entendimento do desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual e/ou coletivo, contextualizado no local de trabalho – a escola –, permite discernir as diversas dimensões que o transformam num conceito polissêmico e de difícil delimitação.

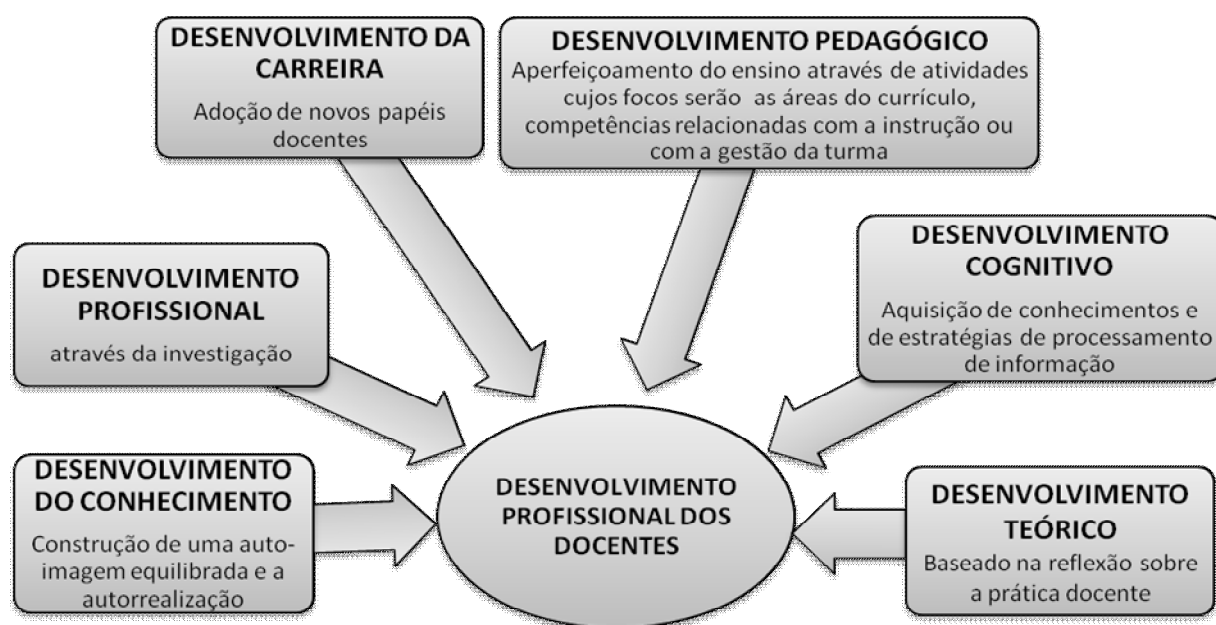


Figura 5 - As dimensões do desenvolvimento profissional docente (Howey, 1985, *cit. in* Alonso, 1998, p. 172)

Tendo como ponto de partida o quadro analítico proposto por Howey (1985), quando, ao longo do nosso percurso profissional, frequentámos ações de formação enquadradas, por exemplo, na implementação do programa de Matemática, ou sobre as didáticas específicas das áreas de Expressões, estávamos a efetuar um enfoque em dimensões como sejam o desenvolvimento pedagógico ou o cognitivo. Pelo contrário, quando cursámos a Especialização em Administração e Gestão Escolar, a dimensão priorizada era o desenvolvimento da carreira e, simultaneamente, a construção de uma auto-imagem salutar através do desenvolvimento do conhecimento.

Procurando analisar as oportunidades de formação e a sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente, Ponte (1998, p. 11) referencia uma multiplicidade de processos e de percursos de desenvolvimento como, por exemplo, os círculos de estudo, as

oficinas de formação, os projetos de investigação-ação, a participação em projetos de investigação, os mestrados, os doutoramentos e o próprio estudo individual. Todas se constituem como formas de formação, cada uma das quais com a sua finalidade, que podem ser as melhores para atingir diferentes objetivos de desenvolvimento profissional.

Embora o processo formativo dos professores seja contínuo, podemos diferenciar duas fases através das quais evolui o processo de aprender a ensinar. Assim, podemos distinguir um primeiro momento consubstanciado na formação inicial, entendida como o percurso projetado especificamente para fornecer ao professor os conhecimentos, habilidades e modalidades de exercício do seu ensino. Uma segunda fase tem como ponto de partida os primeiros anos de ensino, conhecidos como anos de iniciação, indução ou empregabilidade e que se prolonga até ao final da carreira (Marcelo, 2001, p. 562).

Estas duas etapas formativas, embora diferenciadas, complementam-se no desenvolvimento profissional e na aquisição dos valores identitários da profissão docente. Neste sentido, Canário (2002, p. 153) considera a formação inicial de professores como a primeira etapa de um empreendimento de formação contínua pois, no quadro de um paradigma de educação permanente, a formação profissional docente não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional. Alarcão e Tavares (2003, p. 6) corroboram esta tese quando defendem que “a formação inicial é apenas uma etapa na formação que hoje se designa por formação ao longo da vida, estabelecendo uma continuidade entre o que se apelidava de formação inicial e de formação contínua e desfazendo a linha divisória temporal que existia entre as duas”.

A Formação Inicial no ocaso do Magistério Primário

Partindo do reconhecimento de que os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para lecionar os currículos, nem um conjunto básico de competências profissionais orientadas para a sua prática educativa, podemos recorrer à definição proposta por Estrela (2002, p. 18), para quem a formação inicial de professores é “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”.

Philippe Perrenoud (2007, p. 17) sinaliza como objetivo nuclear a formação de professores principiantes que sejam capazes de evoluir, de aprender com a experiência, que sejam capazes de refletir sobre o que querem fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre o resultado obtido. Deste ponto de vista, a formação inicial tem que preparar ao futuro professor

a refletir sobre a prática, estabelecer modelos, exercer a capacidade de observação, de análise, de metacognição e de metacomunicação.

A formação inicial tem sido sujeita, em Portugal, a múltiplas investigações e estudos (Nóvoa, 1992; Moreira, 2007; Lopes *et al*, 2004, Leitão, 2009). De uma maneira geral, constata-se nestas análises algum questionamento, tanto por parte dos diversos atores educativos como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta da formação às necessidades da profissão docente.

Na formação inicial, como mais tarde com os professores nela formados, os discursos não condizem, muitas vezes, com as práticas quotidianas. Como afirmam Araújo e Maia (2004, p. 101),

se nos conteúdos dos discursos se apela a uma pedagogia motivadora e funcional, a centração na actividade, ao desenvolvimento da curiosidade, à resolução de problemas, nas práticas predominam as condutas de instrução, as respostas já elaboradas para problemas já identificados e a ausência de espaços dedicados à concepção e gestão de soluções.

Esta duplicidade entre o exigido e o praticado também é mencionada por Baptista (2011, p. 94) quando defende que “o ensino superior forma os futuros professores com métodos magistrais e expositivos, quando os classifica apenas através de testes e exames, não se pode esperar que esses professores actuem de modo diverso com os seus alunos”.

Marcelo (2002, p, 163) referencia, por seu lado, outra inconsistência na visão tradicional da formação inicial e do seu papel na atividade docente, ao não perceberem uma das características da sociedade contemporânea que consiste na perecibilidade e mutabilidade do conhecimento. Na realidade, o saber teórico/prático que adquirimos no nosso estágio inicial tem uma data de expiração. Não podemos esperar que a formação profissional inicial nos dote de uma bagagem de conhecimentos de que podemos dispor indefinidamente ao longo de nossa carreira ativa. Pelo contrário, pelo constante surgimento de novas ocupações e profissões, como pelo avanço imparável do conhecimento, é exigida aos professores uma atitude de aprendizagem ao longo da vida.

Embora revelando as incongruências relevantes atrás referidas, numa análise da realidade portuguesa, relativamente à formação inicial dos professores primários, assistiu-se, desde a década de 70, a mudanças significativas, no que concerne à estruturação dos currículos dos cursos de formação, através da introdução de novas disciplinas que valorizaram as componentes científica e pedagógica dos cursos.

Segundo Lopes (2007, p. 187), embora com um percurso sinuoso, a formação inicial de professores sofreu um processo evolutivo positivo com uma melhoria da qualidade global,

quer através da formação científica, quer através da formação prática. Nóvoa (1999, p. 61) corrobora esta perspetiva quando afirma que “as Escolas do Magistério Primário foram, provavelmente, as instituições educativas que sofreram transformações mais profundas na sequência da Revolução de 1974”.

As alterações assinaladas enquadravam-se numa mutação global em que o exercício docente do professor primário deixou de ser visto como uma atividade que assentava apenas «nas dimensões morais e afectivas da relação com as crianças» (Formosinho, *et al*, 2000, p. 346) para ser valorizada pelo grau académico que concedia e, simultaneamente, pela certificação profissional para acesso à profissão docente.

Analisando com pormenor a década de oitenta do século passado, verificamos, de acordo com Pereira *et al* (2007, pp. 205-206), que o estado foi reassumindo o seu poder deliberativo relativamente à formação inicial de professores, após um período de dissolução da centralidade burocrática pós-revolução. Nesse sentido, chamou novamente a si decisões fundamentais no domínio do currículo como as da avaliação dos alunos e da seleção dos docentes, com implicações na autonomia e na capacidade de participação de ambos.

Este período histórico merece-nos uma atenção particular pois coincidiu com a nossa formação inicial na Escola do Magistério Primário de Lamego. Além dessa idiossincrasia pessoal, esta década marca também uma mudança no paradigma formativo dos professores primários com a extinção das Escolas do Magistério Primário (EMP) e a conseqüente criação das Escolas Superiores de Educação (ESE). Esta medida insere-se num conjunto de reformas que ocorreram nesta época com a aprovação, designadamente, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que estabeleceu a escolaridade básica de nove anos e a emergência da formação de nível superior do professor do ensino primário, através da obtenção de uma licenciatura.

A década de oitenta representa pois o fenecer das Escolas do Magistério, embora com avanços e recuos numa indefinição processual e com decisões casuísticas e contraditórias. O caso da Escola do Magistério de Lamego é sintomático desse ziguezaguear legislativo. Segundo Osório (2003, p.111) a escola foi extinta pelo Despacho nº 36/78, de 22 de Julho, sendo, no entanto, essa medida revogada dois meses depois pelo Despacho nº 62/78, de 18 de Setembro. Finalmente, o Despacho nº 282/80, de 20 de Agosto, determinava a integração das EMP nas universidades ou nas ESE com a sua inerente desapareição, o que no caso de Lamego só aconteceu em Abril de 1989 quando a Comissão Liquidatária deu por findas as suas atividades.

Ao iniciarmos a formação no ano letivo 1982/83 confrontámo-nos, assim, com uma instituição suspensa entre um longo historial formativo e os novos caminhos que se

adivinhavam. O acesso ao curso de formação foi efetuado através de exame de admissão regulamentado pelo Despacho nº 39/EAE/83, de 29 de Abril, que referia, no seu ponto 3, a necessidade de efetuar duas ou três provas que revestiam a forma escrita e oral, nomeadamente Português, Filosofia e Matemática. Os resultados obtidos nestas provas de acesso resultaram numa nota de candidatura que poderia ser excludente, na medida em que a frequência do curso estava sujeita a *numerus clausus*.

Por esta altura, o plano de estudos adotado nas EMP era o consignado pelo Despacho nº 157/78, de 30 de Junho, que consistiu numa reformulação do anterior através da supressão de disciplinas e no acrescento de outras como Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação.

De modo a aglutinar as áreas de saber em categorias distintas, as disciplinas apareciam repartidas por três áreas principais: Ciências da Educação, Expressão e Comunicação, Experiência e por duas áreas suplementares (Prática Pedagógica e Atividades complementares). De acordo com Ferreira e Mota (2009, p. 75), neste desenho curricular, a componente de Ciências da Educação representava 22% da carga letiva, enquanto a Prática Pedagógica, no seu todo, 32%, 11% nos 1 e 2º ano do curso e 23% no estágio, verificando-se por isso uma predominância da componente científico-cultural (Expressão e Comunicação e Experiência).

PLANO DE ESTUDOS				
Ciências da Educação	Expressão e Comunicação	Experiência	Prática Pedagógica	Atividades Complementares
Pedagogia	Português	Matemática	Nível 1	Atividades técnicas
Psicologia do Desenvolvimento	Literatura Infantil	Ciências da Natureza	Nível 2	Moral (facultativa)
Metodologia e Técnicas Pedagógicas	Comunicação e Expressão Visual	Antropologia Cultural		
Saúde	Expressão Musical	História Moderna e Contemporânea		
Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação	Movimento e Drama			
	Educação Física e Desportos			

Quadro 4 - Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário (Despacho nº 157/78)

Numa análise do modelo de formação dos professores do ensino primário, Lopes (1999, p. 470) conclui que a formação inicial, nas décadas de oitenta e noventa, matiza a

indeterminação entre formação teórica e prática, apresentando uma tendência para a prática aparecer como uma aplicação/indução de uma formação anterior e onde se atribui uma maior importância aos domínios disciplinares e à aquisição de competências instrumentais.

Tendo como ponto de partida o Plano de Estudos referenciado anteriormente, pretendia-se uma inserção gradual dos futuros professores nas dinâmicas pedagógicas de sala de aula. Neste sentido, no primeiro ano ocorreu apenas observação de situações de ensino/aprendizagem e posterior reflexão sobre as incidências presenciadas (nível 1). No ano seguinte iniciou-se a prática pedagógica no sentido concreto do termo (nível 2), com a planificação, execução e reflexão, em grupo, de um momento didático específico. O contacto mais consistente e ativo verificou-se sobretudo no 3º ano, através da vivenciação do ato educativo e da prática profissional individual numa situação real de ensino, daí que se centrasse na planificação, execução e reflexão da prática pedagógica, complementada com a análise de situações compaginadas com a exploração e fundamentação dos programas do ensino primário.

PLANO DE ESTUDOS DAS ESCOLAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO				
ÁREAS	DISCIPLINAS	HORAS SEMANAIS		
		1º ANO	2º ANO	3º ANO
Prática Pedagógica	Nível 1	4		
	Nível 2		6	22

Quadro 5 - A Pática Pedagógica no plano de estudos das Escolas do Magistério Primário

Perspetivando um enfoque de complementaridade teórico-prático, Marcelo (2001, p. 579) defende, no entanto, que a prática pedagógica assume-se como um dos componentes curriculares mais importantes na formação do professorado por vários motivos: permite aos professores em formação tomar contacto com situações reais de ensino; é uma situação de aprendizagem através da experiência; supõe um alto grau de implicação emocional; produz crescimento; as metas determinam-se internamente no lugar de externamente como é habitual.

No caso da EMP de Lamego os momentos de prática pedagógica decorreram nas escolas de aplicação anexas, orientadas pelos professores titulares de turma em exercício de funções. As reflexões das atividades eram frequentemente enriquecidas com a participação dos diferentes professores principalmente os ligados à componente pedagógica e metodológica.

Num olhar retrospectivo e globalizante temos de referir uma supervalorização dos conteúdos teóricos em detrimento da prática educativa, principalmente nos dois primeiros

anos. Neste sentido, relevava-se a formação no domínio das áreas de expressão e das componentes didáticas, embora desenvolvidas num registo mais teórico do que prático. Emergia, assim, como característica primordial, “uma lógica formativa de excessiva pré-determinação da prática profissional, convergente com a eleição da pedagogia por objetivos como referência padronizadora da ação e do pensamento pedagógicos” (Pereira *et al*, 2007, p. 209).

Em síntese, as características referidas no plano de estudos, embora tivessem uma componente técnica do desempenho profissional, eram demasiado redutoras das múltiplas facetas do conhecimento profissional docente, ao focalizar-se sobretudo nas competências específicas, nomeadamente na conceção e condução de situações de ensino-aprendizagem. No caso dos professores, segundo Ponte e Oliveira (2002, p. 149) o conhecimento profissional é um conceito multipolar, envolvendo não apenas esse conhecimento relativo à prática letiva na sala de aula, mas também a assunção de outros papéis profissionais, tais como a tutoria de alunos, a participação em atividades e projetos da escola e a interação com os membros da comunidade.

Tendo como ponto de partida uma construção do conhecimento profissional baseada na lógica de produção de saberes em detrimento da tradicional lógica de repetição de informações, Alarcão *et al* (1997, p. 9) referem que

a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de consciencialização e integração dos vetores da competência profissional.

A prática pedagógica não pode ser, deste modo, autónoma das restantes componentes do plano de estudos. Antes pelo contrário, deve ser entendida como o momento por excelência da incorporação dos diversos saberes: o conhecimento científico ligado às diversas áreas curriculares, o conhecimento do currículo, o conhecimento do aluno e dos seus processos de aprendizagem e o conhecimento do processo instrucional (Ponte e Oliveira, 2002, p. 153).

Ao perspetivarmos a prática pedagógica neste ponto de vista integrador, vislumbramo-la como a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas inter-relações, constituem o enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. Consideramos que se situou numa certa descontinuidade entre os princípios teóricos e as práticas pedagógicas, e numa excessiva perspetiva tecnicista do ato educativo, a principal lacuna da nossa formação inicial. Como já defendia Durkheim (1984, p. 81), nos

primórdios do século XX, “um ensino pedagógico deve ter em vista, não transmitir ao futuro praticante um determinado número de processos e receitas, mas sim dotá-lo de uma plena consciência da sua função”.

Embora as reticências mencionadas se constituam como menos-valias no processo formativo, o período da formação inicial esteve também marcado por gratificantes experiências de aprendizagem profissional que se transformaram em marcos indissociáveis da nossa construção identitária. O contacto permanente com uma multiplicidade heterogénea de modelos de professores e a percepção do corpo de valores e de práticas que norteavam o exercício da profissão, permitiram-nos a interiorização de certos modelos de ação que, posteriormente, se projetaram em situações reais de atuação enquanto docentes. Como referem Forde *et al* (2006, p. 24), “a formação inicial é fundamental para a definição da identidade profissional futura, como os professores se vêem e como são vistos pela sociedade”.

Este vínculo entre a aprendizagem profissional e a prática educativa é corroborado por Leitão (2009, p. 116), quando defende que

a natureza do modelo pedagógico de formação de professores assumida na formação inicial determina ou condiciona, pela relação directa que mantém com a dimensão profissionalizante da função de ensinar, por analogia, por homologia formativa ou através do isomorfismo de processos, o modelo de intervenção educativa com consequências nas opções didácticas relativas à concepção, planificação, condução das aulas, avaliação das aprendizagens...

Partindo destas premissas, podemos concluir que a divisão clássica entre o mundo do estudo, entendido como aquisição da formação inicial, e do mundo do trabalho, enquanto exercício profissional docente, não faz qualquer sentido. A ideia de que há um tempo para a formação (básica, inicial), em que adquirimos a totalidade do conhecimento de que precisamos para nossa vida profissional, não apresenta qualquer sustentabilidade hoje em dia.

A formação inicial representa o ponto de partida do trajeto profissional que nos permite chegar ao mercado de trabalho, no nosso caso específico o exercício da profissão docente. No entanto, como refere Delors (1996, p. 121) no seu relatório, já não é suficiente que cada indivíduo construa, em determinado momento do seu percurso vital, um reservatório de conhecimentos a que possa ocorrer depois sem limites. Acima de tudo, temos de ser capazes de aproveitar cada oportunidade para nos atualizarmos, aprofundando e enriquecendo esse “saber primeiro”, adaptando-o ao mundo e à escola atual. Neste sentido, Ferreira (p. 5) defende que

o conhecimento já não pode mais ser considerado como fragmentado, estático - passível de ser sempre controlado por regras imutáveis e predeterminadas - mas deve ser (re)pensado como um processo em construção. Diante da imensa e incessante evolução técnico-científica, o conhecimento e a forma como o tratamos deve mudar.

É assim que com Leitão (2009, p. 114), entre outros, partilhamos a necessidade de integração teoria-prática na formação (inicial e contínua) de professores no sentido de que o processo de teorização do conhecimento pedagógico se concretize a partir de posições centradas sobretudo na prática e na sua análise reflexiva. Esta incorporação, em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico se integram de forma dialógica num currículo de formação, é indispensável, quando percebemos a complexidade do processo *de aprender a ensinar* ou *aprender como fazer aprender*.

A construção de um currículo de formação para a ação em situações educativas reais, naturalmente complexas e imprevisíveis, representa uma valorização da experiência no processo de formação profissional dos professores mas não significa qualquer subestimação da teoria. Ao professor compete equacionar e “construir” problemas, no terreno da prática, e não a dar respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis. Como afirma Roldão (2007, p. 111), também não nos parece muito produtiva a discussão acerca do da dicotomia teoria/prática no exercício da função de ensinar – e na respetiva formação pois

a função de ensinar é socioprática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros.

Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua

Segundo a conceção tradicional da formação para a docência, os professores deviam possuir uma “bagagem” de conhecimentos a transmitir aos alunos e, ao mesmo tempo, dominar técnicas suscetíveis de assegurar a eficácia dessa transmissão (Canário, 1994, p. 56). O fornecimento desses conhecimentos e dessas técnicas, durante a formação inicial, esgotava a função da formação, desdobrada numa vertente científica e numa vertente didática.

No entanto, como refere Day (1999, p. 21), adquirir as qualificações para se tornar um professor sempre foi uma condição necessária, mas insuficiente para ter sucesso ao longo da carreira profissional. Inevitavelmente, o conhecimento terá de ser atualizado regularmente, adequando-o aos contextos, e os métodos e habilidades revisitadas, de modo a adaptá-los às novas exigências científicas, pedagógicas e sociais.

Nóvoa (2002, p. 41), por seu lado, defende que “a supervisão na formação é um primeiro momento da formação contínua de professores, que estabelece o espaço de transição entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional”. Deste modo, pretende realçar a articulação entre a formação inicial e a formação contínua, uma vez que a primeira não pode ser entendida como um fim em si mesma, embora oferecendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da profissão docente. Pelo contrário, a formação inicial e as práticas pedagógicas primeiras devem ser vistas como uma etapa do processo formativo profissional do professor que fornecerá uma bagagem sólida de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento das práticas docentes.

Para Canário (2002, p. 156) a aquisição de saberes e técnicas não garante a competência profissional pois muitas pessoas qualificadas não se revelam competentes e o inverso também se verifica. Além disso, nenhum professor é definitivamente competente ou incompetente, independentemente dos tempos e dos lugares, se pensarmos o conceito de competência profissional como multifacetada e contextualizada. Com efeito, as qualificações obtidas através da formação inicial correspondem à certificação de competências escolares que não são suscetíveis de uma transposição linear para o trabalho quotidiano, dado que o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua tradução em ação, mas é o resultado de uma competência pessoal de natureza ecológica.

Numa tentativa de delimitação conceptual, Alvarez (1987, cit. *in* Marcelo, 2002, p. 176), refere que a formação contínua de professores diz respeito “a toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas”.

Alarcão (2003, p.100), ao analisar o processo de formação contínua dos professores, declara que uma de suas características fulcrais é ser um

processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]. Ela deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Na literatura científica sobre a temática podemos encontrar diversas designações deste conceito nuclear polissémico, tais como: profissionalização em exercício, desenvolvimento em equipa, educação permanente, desenvolvimento profissional, desenvolvimento de professores, instrução de professores em exercício. Nestas designações podem salientar-se

alguns conjuntos semânticos como por exemplo: instrução/educação/desenvolvimento, professores/equipa ou desenvolvimento pessoal/desenvolvimento organizacional que nos remetem para diferentes orientações da formação (Silva, 2000, p. 96).

O desenvolvimento de linhas de investigação sobre a formação docente evidenciou, segundo Canário (1994, p. 65), “o carácter reflexivo e apropriativo dos percursos individuais de formação em que os processos de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento profissional aparecem como dissociáveis”. Na realidade, não são expectáveis efeitos de mudança efetiva, ao nível organizacional ou na relação pedagógica com os alunos, sem que se produzam também mudanças ao nível pessoal.

Numa análise da realidade portuguesa, a problemática da formação contínua começou a ganhar expressão através do processo de reforma educativa, com a institucionalização na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Este normativo, no ponto dois do artigo 35º, refere que “a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”.

Se a Lei de Bases instituiu a formação contínua como um direito dos professores, a publicação do regime Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1989) e do Estatuto da Carreira Docente (1990), vão transformá-la também num dever, ao torná-la condição obrigatória para a progressão na carreira. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 344/89, que define o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores e Educadores, no artigo 25º, salienta que “a formação contínua constitui um direito e um dever” e visa “promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional”. No artigo 26º são também definidos três objetivos basilares que passam por:

- a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
- b) Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

A regulamentação da formação contínua e da formação especializada, pelo Decreto-Lei nº 249/92, bem como a introdução da prática de projetos educativos ao nível de estabelecimento, consagraram definitivamente o entendimento de que a formação e a aprendizagem do professor se configurava como um processo contínuo e contextualizado num espaço intersubjetivo e social.

Tendo como ponto de partida o Decreto-Lei nº 249/92, nomeadamente o seu artigo 6º, Ponte (1998, p. 4) refere a existência de quatro grandes domínios de formação necessários ao professor:

- a formação na área de especialidade, ou seja a área disciplinar ou nível que o professor leciona;
- a formação cultural e social, que inclui a sensibilização aos grandes problemas do mundo contemporâneo e o alargamento a outras áreas do saber e da cultura;
- a formação educacional, que inclui diversos saberes sobre a educação, com natural destaque para a formação nas didáticas de ensino;
- a formação prática.

De algum modo nesta esquematização das necessidades de formação, parece estar subjacente a ideia que há uma formação “teórica”, que inclui as três primeiras áreas e uma formação prática que integra e potencia o que foi aprendido nas restantes, numa perspetiva mimética à dicotomia teoria/prática já referenciada na formação inicial.

Decorrente deste enquadramento jurídico-administrativo, a partir de meados dos anos oitenta verificou-se um aumento significativo das práticas de formação contínua e uma diversificação das entidades organizadoras. Para além dos serviços do Ministério da Educação, no caso do ensino primário através do PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), constatou-se uma intervenção cada vez maior das associações de professores e das instituições de ensino superior. De acordo com Matos (1996, p. 80), esta ‘explosão’ formativa traduzia “a consciência da necessidade de procurar novos caminhos para o exercício da formação e ao mesmo tempo definir e reforçar laços de identidade num contexto percebido como cada vez mais complexo e, portanto, mais carecido de referências”.

Durante a etapa inicial do nosso percurso profissional, que coincidiu com a implementação e generalização da formação contínua, as necessidades formativas centraram-se na inserção profissional e na adequação dos saberes recém-adquiridos às situações reais de ensino. Como refere Marcelo (2001, p. 576), este período de inserção profissional constitui uma época de tensões e de aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual o professor principiante deve adquirir conhecimento profissional e, simultaneamente, conseguir um certo equilíbrio emocional. Assim, ações de formação como por exemplo “O complexo acto de redigir. Perspectiva Histórica – Pressupostos”, “Interdisciplinaridade, noção de decimais e esquematização do texto” ou “Planificação e Intertemática” configuraram processos de apoio e formação que nos permitiram adquirir conhecimentos e competências num período crucial da aprendizagem profissional.

No início da década de 90, e de modo a assegurar o direito/dever à formação contínua, para além das instituições de ensino superior existentes, foram criados os Centros de Formação de Associações de Professores (CFAPs) e, numa segunda fase, os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs). A instituição dos CFAEs e CFAPs tinha como missão identificar as necessidades de formação dos professores e, em função delas, organizar um plano que lhes desse resposta. Ao mesmo tempo, para acreditar esta formação bem como os formadores que a concretizassem, a partir de 1994, foi criado o Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (Leite, 2005, p. 378).

Segundo Ferreira (2008, p. 240), na altura em que foi instituído o sistema formal de formação contínua, era mesmo no interior do associativismo sindical e profissional que se verificava maior apetência para a organização de acções de formação”. Confirmando esse impulso precursor das entidades sindicais, durante a segunda metade da década de noventa, frequentámos diversas acções de formação organizadas pela PROF - Associação de Professores de Viseu que era um centro de formação ligado a uma associação sindical.

Os processos formativos utilizados em acções como “A Área – Escola e a formação pessoal e social - Um novo perfil para os alunos dos Ensinos Básico e Secundário”, “Iniciação à Expressão Musical e Dramática” ou “Expressão Plástica no contexto lúdico-pedagógico” visavam melhorar a consciência e a competência docentes no contexto sala de aula. Todavia, faltava um sentido formativo às diferentes acções empreendidas, ou seja, surgiram como uma oferta de acções avulso sem um sentido curricular integrador (Alonso, 1998, p. 208).

Estas acções prefiguram uma norma prevalecente nesta época, em que as ofertas formativas continuavam desligadas dos contextos escolares e das suas necessidades, sendo frequentemente determinada pela simples disponibilidade de formadores ou por pressão de interesses instalados nos centros. Assim, o ingresso num programa de formação consagrava, frequentemente, uma lógica de confirmação burocrática dos deveres cumpridos, mais do que uma iniciativa consciente de desenvolvimento profissional.

A identificação de alguma ineficiência na estrutura formativa entretanto construída e dos “modelos escolarizados” de formação levou ao surgimento de alterações legislativas, através do Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, que alterava o Regime Jurídico da Formação Contínua. No preâmbulo deste quadro orientador é referenciada a necessidade de “processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram” através de “modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola”.

No âmbito de uma alteração profunda ao Estatuto da Carreira Docente, o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, reforça a adaptação do quadro formativo às necessidades globais

do sistema educativo, mas também das instituições escolares e dos professores. Nessa medida legislativa surge, no seu artigo 14º, a obrigatoriedade de só poderem ser creditadas

as acções de formação realizadas com avaliação e que estejam directamente relacionadas com a área científico-didáctica que o docente lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades.

Mais recentemente, e em continuidade com a anterior legislação, surgiu o Decreto-Lei nº18/2011, de 2 de Fevereiro, que reforçou a importância da formação contínua de professores em contexto, ao determinar, no artigo 18º, que “a organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais”.

A evolução normativa atrás mencionada teve repercussões globalmente positivas ao aproximar a formação das escolas e dos problemas vivenciados pelos professores. Como assinala Barroso (2005, p. 187), as modificações que se foram operando confluíram numa aproximação entre “formação” e “organização” e uma maior integração entre as necessidades de desenvolvimento pessoal e a necessidade de desenvolvimento organizacional.

Esta visão da formação contínua impõe, no entanto, uma grande transformação metodológica e conceptual, em que a escola não se pode cingir a um processo auto-reprodutor de saberes mas se institucionalize como um contexto privilegiado de construção e desenvolvimento pessoal. É necessário que, numa perspectiva ecológica e comunitária, se crie um sistema formativo territorial “em que o contexto educativo se amplia e interconecta num sistema de redes formativas com papéis diferenciados e complementares” (Alonso, 1998, p. 162). Exige-se, assim, um trabalho simultâneo sobre os docentes mas também sobre os seus contextos de trabalho, fazendo coincidir o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer”.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 8), este movimento de formação centrada na escola implica um entendimento diferente do papel do professor formando na sua (auto)formação. Ele é considerado sujeito da sua formação e envolvido no processo desde a fase de levantamento das necessidades, participando na planificação, execução e avaliação da sua formação. Mais do que obtenção de conhecimentos e técnicas, a formação docente encaixa num paradigma reflexivo do ato educativo e do próprio saber pedagógico.

Durante o ano letivo 2011/2012, e enquanto coordenador do Plano de Formação do Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa, tentámos implementar os princípios de

participação acima enunciados. O referido plano fundamentou-se, por um lado, nas orientações expressas na legislação em vigor, relativamente à formação de pessoal docente e não docente e, por outro lado, integrou como linhas orientadoras as propostas apresentadas pelos diferentes destinatários, resultando, por isso, das necessidades sentidas pelos mesmos.

Deste modo, pretendeu-se uma formação centrada nos problemas do agrupamento e nas necessidades específicas de cada elemento da comunidade escolar, visando uma formação abrangente que constitua uma mais-valia no desenvolvimento do seu público-alvo, em termos profissionais, pessoais, culturais, sociais e éticos. Em simultâneo, pretendeu-se construir um dispositivo de formação que permitisse otimizar as potencialidades formativas internas do estabelecimento de ensino, face aos constrangimentos sistémicos atuais.

O Plano de Formação surgiu, assim, como a expressão formal de um processo que se almejava dinâmico e consequente, funcionando como referente e suporte do aperfeiçoamento dos desempenhos profissionais, assumindo a determinação da comunidade educativa em aprofundar conhecimentos, partilhar experiências e refletir sobre as mesmas em áreas relevantes para a eficácia do sistema educativo.

A formação centrada na escola constitui, segundo Martins (1994, p. 121), uma abordagem sistémica da realidade educativa que considera a escola não como um alvo de ações pré-fixadas, ou como uma espécie de moldura do espaço-aula, mas como uma unidade social com carácter próprio, geradora de objetivos e estratégias, com vista a um projeto educativo único e diferenciador. Segundo esta perspetiva, o processo de formação tem que coincidir com um processo de permanente problematização das situações e das práticas educativas, no sentido de fazer emergir necessidades de formação (Brzezinsky, 2001, p. 75).

A política educativa, ao definir o modelo organizativo e as prioridades de formação em função das necessidades dos professores e dos seus contextos de trabalho, permitiu a emergência de múltiplos percursos formativos e o seu alargamento e continuidade temporal. No entanto, partilho de algumas reticências expostas por Estrela (2001, p. 37-38) e Ferreira (2008, p. 244), principalmente quando referem a associação da formação contínua à progressão na carreira. Como defende a referida investigadora, esta medida introduziu “fatores de distorção em relação à procura de formação, criando altas probabilidades de ela obedecer a uma lógica “bancária” de contabilidade de créditos”. Numa verdadeira alienação em relação ao seu objetivo primordial, na realidade, o que aconteceu foi a proliferação de ações de formação, numa rede de cumplicidades e jogos de interesse, transformando-as, muitas vezes, em meras formalidades esvaziadas de qualquer mais-valia pedagógica, ao não se traduzirem numa significativa alteração das práticas.

Outra menos-valia perceptível, numa estrutura que se desejava flexível, consiste no predomínio avassalador do modelo transmissivo na operacionalização da formação. De acordo com Silva (2000, p. 98), neste modelo, a racionalidade técnica e instrumental impulsiona as práticas orientando-as para os objetos formativos, subvalorizando o sujeito implicado na formação.

Deste modo, os cursos (ações) de formação são a modalidade mais comum, envolvendo a presença de um formador que é considerado um especialista no campo de conhecimento específico, que determina o conteúdo e o plano de ação formativo, sendo a intervenção do formando meramente residual. Para Amiguiño (2002, p. 60) apesar da proliferação de uma retórica política que faz “uso de concepções inovadoras de formação, no campo das práticas de formação persistem, inquestionavelmente, modos de trabalho concreto individualmente dirigidos e em exterioridade relativamente aos contextos de trabalho”.

Mesmo a apropriação generalizada do conceito de “formação centrada na escola”, como condição suficiente para a resolução de todas as disfunções da formação e da escola, se revela simplista. Com efeito, como defende Silva (2000, p. 105), “nem sequer é líquido que as acções de formação em “novas modalidades” sejam mais eficazes que os cursos de formação, isto é, que projectos, círculos de estudos e oficinas tenham, por si só, um valor intrínseco”.

Mais do que uma “colonização” das escolas por especialistas de diversa índole ou mudanças de nomenclatura servindo de verniz a imobilismos endógenos, a formação contínua necessita de uma mudança de paradigma. Assim, uma formação que tenha como referencial o desenvolvimento profissional dos professores cumpre estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos docentes os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Nesta perspectiva, estar em formação implica um investimento pessoal, uma labuta livre e criativa sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 18).

Numa transposição do quadro teórico para a nossa experiência formativa podemos referenciar a formação do PNEP ou a frequência do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Gestão Escolar, como podendo inserir-se nesse caminho de autoquestionamento e de aposta no desenvolvimento profissional. Neste sentido, a dupla função enquanto formador/formando no PNEP, ao emergir de uma necessidade gerada em contexto de trabalho, ou a frequência do referido mestrado configuram modalidades de formação baseadas em dinâmicas reflexivas individuais.

Ao construirmos um percurso formativo em que privilegiámos o professor como ator e autor do processo de formação, fomos gerando dinâmicas de formatividade baseadas nas

nossas experiências profissionais e na detecção de necessidades intimamente assumidas. Trata-se, por isso, de uma aproximação ao perfil de professor-investigador proposta por Alarcão (2001, p. 26) que prioriza “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” e ensaia a atribuição de “sentido às suas experiências e vivências”.

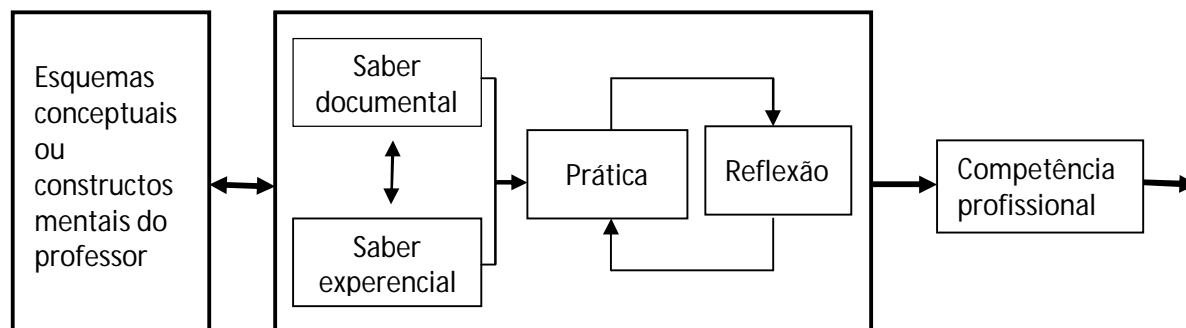


Figura 6 - Modelo reflexivo de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991, *cit. in* Leitão, 2009, p. 141)

Uma feliz expressão de Imbernón (2007, p. 147) situa o fulcro da mudança na implementação de um modelo de formação que não estabeleça unicamente espaços de aprendizagem, mas também mecanismos de “desaprendizagem” para voltar a aprender pois, às vezes, a formação, mais do que aprender a aprender, tem que consistir em aprender a desaprender. No fundo, referencia-se um modelo fluido de formação, em que esta é entendida mais como *bricolage* do que como engenharia, constituindo uma possibilidade de superação da conceção burocrático-industrial arraigada ao atual sistema de formação contínua de professores (Ferreira, 2008, p. 245).

É neste quadro de referência que Alarcão (1998, p. 50) enuncia seis princípios imprescindíveis num processo de formação de professores:

- princípio da valorização do saber. Pressupondo um professor detentor de um vasto leque de saberes, tanto saber inter como transdisciplinar, pois a sua formação realiza-se num ambiente de grande e rica diversidade, acompanhada de reflexão sistemática e crítica.

- princípio do autoconhecimento. Autoconhecimento do que se é, das suas limitações e capacidades, do que se sabe, tanto conhecimentos e técnicas, do que se quer, tanto no campo pessoal como profissional. Ou seja a preparação para vivenciar a tensão entre o pensado e o realizado, entre a utopia e a realidade, entre o planeado e o conseguido.

- princípio do respeito pela pessoa do outro. Para além de profissional do ensino, o professor deve privilegiar a dimensão humana do seu exercício profissional no contacto com o aluno, o encarregado de educação, o colega ou outro elemento da comunidade educativa.

- princípio da problematização. A formação deve apoiar-se numa reflexão sobre a prática docente, levando a cabo um processo constante de autoavaliação que oriente o caminho até ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

- princípio da experiência vivida. Percecionar a função educativa como um eterno recomeço, numa relação teoria-prática, prática-teoria e teoria-teoria.

- princípio do inacabamento. Entendendo o desenvolvimento profissional como processo de aquisição de novas formas de entender o contexto educativo e de nele intervir adequadamente.

ANÁLISE DO INCIDENTE CRÍTICO PROFISSIONALMENTE MAIS MARCANTE

Como referimos anteriormente, o desenvolvimento profissional docente consiste no processo gradual pelo qual o professor se desenvolve através da acumulação de descobertas e aprendizagens individuais e coletivas, fruto das interações com o contexto (Feixas, 2004, p. 33). As múltiplas interações que podem ocorrer, a variedade de respostas e as suas combinações possíveis “tecem” assim percursos profissionais e de vida diferentes e únicos.

A pluralidade e a natureza das funções docentes propicia uma multiplicidade de interações, de momentos e atividades que marcam indelevelmente o percurso profissional e de vida de cada professor. No entanto, os professores sofrem também a influência das tessituras sociais extrínsecas à sala de aula e à instituição escolar. Goodson e Cole (1994, p. 88) referem que eventos e experiências, tanto do passado como do presente, que ocorrem no círculo familiar próximo e na mais ampla esfera social, ajudam igualmente a moldar a vida dos professores e das suas carreiras.

Saveli (2006, p. 96), num estudo sobre o processo de formação da identidade profissional a partir de experiências narradas pelos professores, explica que o trabalho docente é resultado da inter-relação entre duas dimensões: “uma que integra o mundo subjetivo do professor, representado pelas suas ideias, crenças que engloba também o afetivo, o emocional, o experiencial (teorias implícitas) e outro objetivo, representado pelos desafios enfrentados no quotidiano da vida familiar, social e escolar”. Podemos então afirmar que cada professor se erige como profissional singular através de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem factores de natureza pessoal e sócio-profissional (Gonçalves, 2009, p. 25).

Segundo Day (1999, p.36), a exploração de histórias de vida pessoal e profissional, salientando determinadas momentos específicos, pode atuar como uma janela temporal através da qual os professores podem rastrear as origens das crenças, valores e perspetivas que influenciam e moldam as suas teorias e práticas de ensino e de "ser professor". Ao refletir sobre as experiências passadas e os contextos em que estas ocorreram, muitas vezes, concebemos uma oportunidade para mudar de rumo, redobrando os esforços na superação das contingências momentâneas e redefinindo constantemente o autoconceito profissional.

Do ponto de vista pessoal, Burke (1987, cit. *in* Freixas, 2004, p. 34) identifica diferentes fatores que influenciam a trajetória profissional dos professores, como sejam: as etapas de vida, as relações familiares, os incidentes críticos positivos, as crises pessoais e profissionais e as disposições individuais. O ambiente organizacional, por outro lado, atua sobre a carreira

profissional através da regulamentação da profissão, dos estilos de gestão, das expectativas sociais prevalentes num dado momento histórico, na intervenção das organizações profissionais e dos sindicatos. De acordo com esta perspectiva, o trajeto profissional docente recebe influências multifatoriais que podem ainda variar de intensidade e de importância, durante os diferentes estágios da carreira.

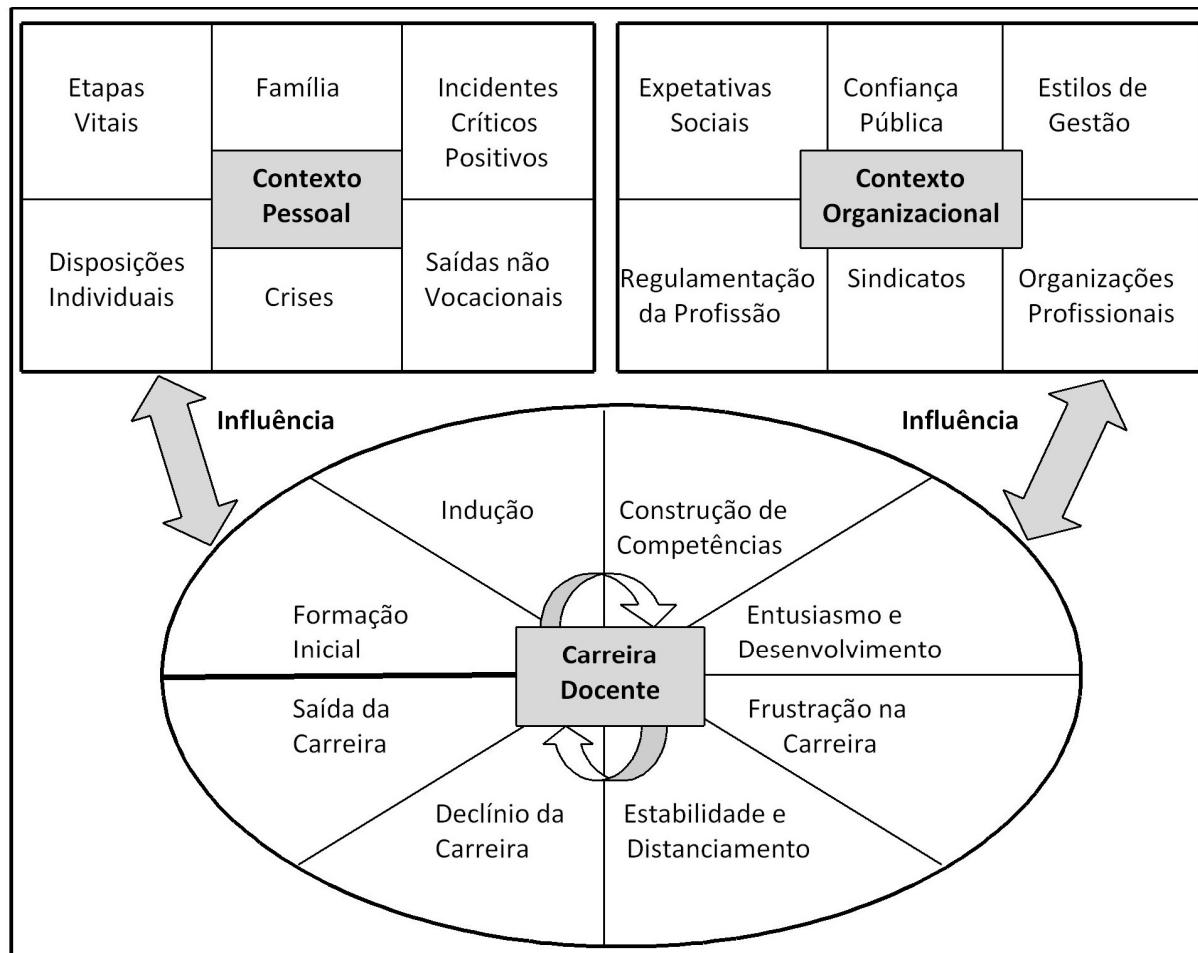


Figura 7 - Dimensões do ciclo vital e profissional dos docentes (Burke, 1987, *cit. in* Feixas, 2004, p. 34)

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores, particularmente os que analisam a mudança a partir de narrativas biográficas, têm dado atenção especial aos denominados incidentes críticos da trajetória profissional. No entanto, a seleção destes momentos ou casos marcantes na carreira docente constitui um exercício problemático, devido à natureza complexa, unitária e integral da prática pedagógica que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais e territoriais específicas e pelas condições mais próximas da relação educativa.

Enfatizando a importância da biografia pessoal e profissional na compreensão dos professores e do seu ensino, Tripp (1993, *cit. in* Day, 1999, p. 37) define os incidentes críticos da carreira docente como eventos-chave na vida de um indivíduo e em torno dos quais giram

as decisões centrais da sua trajetória profissional. Deste modo, estes momentos induzem o indivíduo a selecionar determinados tipos de ação, orientando a sua carreira em direções particulares que a tornam única, fruto das especificidades vivenciais de cada indivíduo.

Kelchtermans (1993, cit. *in* Cruz, 1995, p. 159), por seu lado, refere-se aos incidentes críticos como momentos de mudança provocada pela necessidade sentida pelo professor para reagir ao contexto, acarretando consequências a nível pessoal e no seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, fases críticas da carreira nas quais se acumula grande tensão, como a fase de inserção profissional, são especialmente sensíveis à aparição destas situações.

Os primeiros anos da nossa carreira, marcados pela solidão profissional no deambular pelas escolas serranas de lugar único, em que o isolamento proporcionava, em contraponto, experiências riquíssimas de envolvimento comunitário, configuram esses momentos que forçam novos modelos e estratégias de vida. Nessas situações particulares de exercício profissional, a participação nas atividades da comunidade local era, muitas vezes, o único “ponto de fuga” à solidão afetiva e profissional, enquanto professor iniciante. Por outro lado, o momento de indução e de interiorização de uma cultura profissional coexistiram com uma nova fase da vida privada, através da assunção de um papel condizente com a maioria e o apartamento em relação à parentalidade, resultando, assim, difícil dissociar os aspetos específicos do desempenho da profissão com as questões do foro pessoal.

Também as experiências inovadoras, como a nossa lecionação na escola de Área Aberta/tipo P3, permitiram momentos ímpares de interação profissional, propiciando pontos de inflexão da nossa identidade profissional. O trabalho colaborativo, a aprendizagem profissional com colegas mais experientes e o contacto com experiências educativas singulares possibilitaram uma ancoragem pedagógica suplementar e dotar a nossa profissionalidade de uma pluralidade de perspetivas metodológicas. Num trabalho de equipa que transcendeu o nível meramente profissional das relações entre colegas, emergiu uma construção socializada da identidade profissional, através da partilha de modelos, materiais e critérios de desenvolvimento profissional (Cruz, 1995, p. 163).

As múltiplas experiências pedagógicas, algumas já referenciadas, como a lecionação dos cursos de educação de adultos ou o serviço de apoio educativo a alunos com dificuldades específicas, a par com o investimento na construção e gestão institucional, constituem também múltiplos incidentes críticos que foram gradualmente formatando o nosso percurso profissional.

Deste modo, ao longo da nossa trajetória profissional, confrontámo-nos com diversas situações que, quando revisitadas e analisadas de uma forma reflexiva, identificando o momento e o contexto em que se verificaram, se enquadram no conceito de incidente crítico.

Destes momentos marcantes da nossa carreira, devido à riqueza de interações e à mudança que acarretou no papel e nas funções tradicionalmente atribuídas aos professores do 1º Ciclo, vamos analisar com mais profundidade a nossa participação no Programa Nacional de Ensino do Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico (PNEP). Este desafio profissional conformou um processo de mudança que pode incluir-se nas denominadas “transições ecológicas” que Alarcão e Roldão (2008, p. 18) identificam a propósito de situações em que “uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenhando um novo papel e entra em interacção com novos actores sociais”.

O PNEP como exemplo da Formação em Contexto

O Programa Nacional de Ensino do Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico, criado pelo Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro, pretendia melhorar o desempenho dos alunos no uso oral e escrito da Língua Portuguesa, levando a um maior sucesso na aprendizagem em todas as áreas, consequência do carácter transdisciplinar da língua materna. Como referem Botelho e Solla (2010, p. 120), a decisão política de criação de um Programa de Formação Contínua de Professores e de Formadores (PNEP), sustentava-se nos resultados obtidos em investigações nacionais e internacionais (PISA)³ e no facto de um bom domínio da língua se correlacionar diretamente com o sucesso nas diferentes áreas curriculares.

O PNEP surgiu, assim, como um esforço de resposta à necessidade de melhorar o ensino do Português na etapa inicial da educação básica, assumindo como objetivo fulcral melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nas escolas do 1º Ciclo (Despacho n.º 546/07, de 11 de Janeiro, ponto 3).

De acordo com o mencionado Despacho, no seu ponto 2, esta formação era guiada por três grandes princípios:

- a formação dos professores estava centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento. Nesse sentido, institui-se nas escolas do 1.º Ciclo uma dinâmica interna de formação contínua ancorada em instituições de Ensino Superior pois, de acordo com o Despacho nº 546/2007, “a unidade base da formação é a escola ou agrupamento de escolas que [é] acompanhada por um formador que integra o núcleo regional de formação da ESE/Universidade da região, com funções específicas de acompanhamento e formação”;

- a formação dos professores visava a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula. Numa perspetiva formativa centrada

³ PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é um estudo internacional que se iniciou em 2000. O objetivo é avaliar sistemas de ensino em todo o mundo, testando as habilidades e conhecimentos dos estudantes de 15 anos, dos cerca de 70 países participantes.

na escola, pretendia-se atualizar e aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos dos professores-formandos no que respeita ao ensino da língua materna no 1.º ciclo. Simultaneamente, a formação proporcionava a reflexão sobre as práticas docentes de cada formando, através da supervisão em contexto de sala de aula feita pelo formador-residente, numa aproximação ao que Imbernon (2007, p.147) defende como a necessidade de reflexão teórico-prática sobre a prática formativa e a capacidade do professorado gerar conhecimento pedagógico mediante a prática educativa.

- a formação dos professores era regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.

Ao centralizar-se nas dinâmicas de sala de aula e ao apresentar uma estrutura em que era priorizada a articulação entre teoria e prática, complementada com reflexão individual e grupal acerca dos elementos recolhidos na prática letiva, o PNEP permitiu uma adequação pedagógico-didática da atividade docente, bem como a criação de ruturas na cadeia de rotinas que, inevitavelmente, a atividade docente tende a incorporar ao longo do tempo. Como defende Barroso (2002, p. 360),

os modelos de formação de professores têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropria deles (perspectiva crítico-reflexiva).

Embora o PNEP tenha dado os primeiros passos no ano letivo de 2006/2007, só no ano seguinte decidimos inscrever-nos no concurso nacional, numa decisão pessoal mas previamente escudada pelos órgãos de gestão do agrupamento. Neste sentido, e consciente da importância estruturante que desempenha o ensino do Português nos primórdios da escolarização, o Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa propôs-nos como formadores residentes. Convém referir, no entanto, que o primeiro ano foi destinado apenas à nossa formação enquanto futuros formadores, na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), decorrendo em simultâneo com o trabalho docente, o que exigiu um esforço assinalável.

Durante esta fase preambular do programa obtivemos uma formação diversificada, por forma a podermos corresponder aos objetivos delineados pelo PNEP, dotando-nos de um vasto conjunto de competências. Essa formação contemplou diversas áreas e temáticas, desde a supervisão pedagógica, passando pelas técnicas de observação, planificação, meios e materiais de ensino e, depois, mais especificamente, pela didática do Português, abordando os

domínios específicos da língua, particularmente a compreensão e expressão oral e escrita, a decifração ou a consciência fonológica.

A implementação efetiva do Programa no ano letivo 2009/2010 não foi isenta de vicissitudes, devido ao reduzido número de docentes do 1º Ciclo a exercerem no agrupamento (16). Esta circunstância adversa implicou a necessidade de realização de um protocolo com o Agrupamento de Escolas de São Pedro do Sul, de modo a conseguir o número de formandos suficientes para a constituição de turma.

A formação em Língua Portuguesa, no âmbito do PNEP, assentou na modalidade de Oficina de Formação. Assim sendo, integrou formação presencial constituída por Oficinas Temáticas, Sessões de Apoio Tutorial em contexto de sala de aula, apoio à planificação/reflexão sobre a prática pedagógica, além de uma sessão plenária regional, num total de setenta e uma horas de formação.

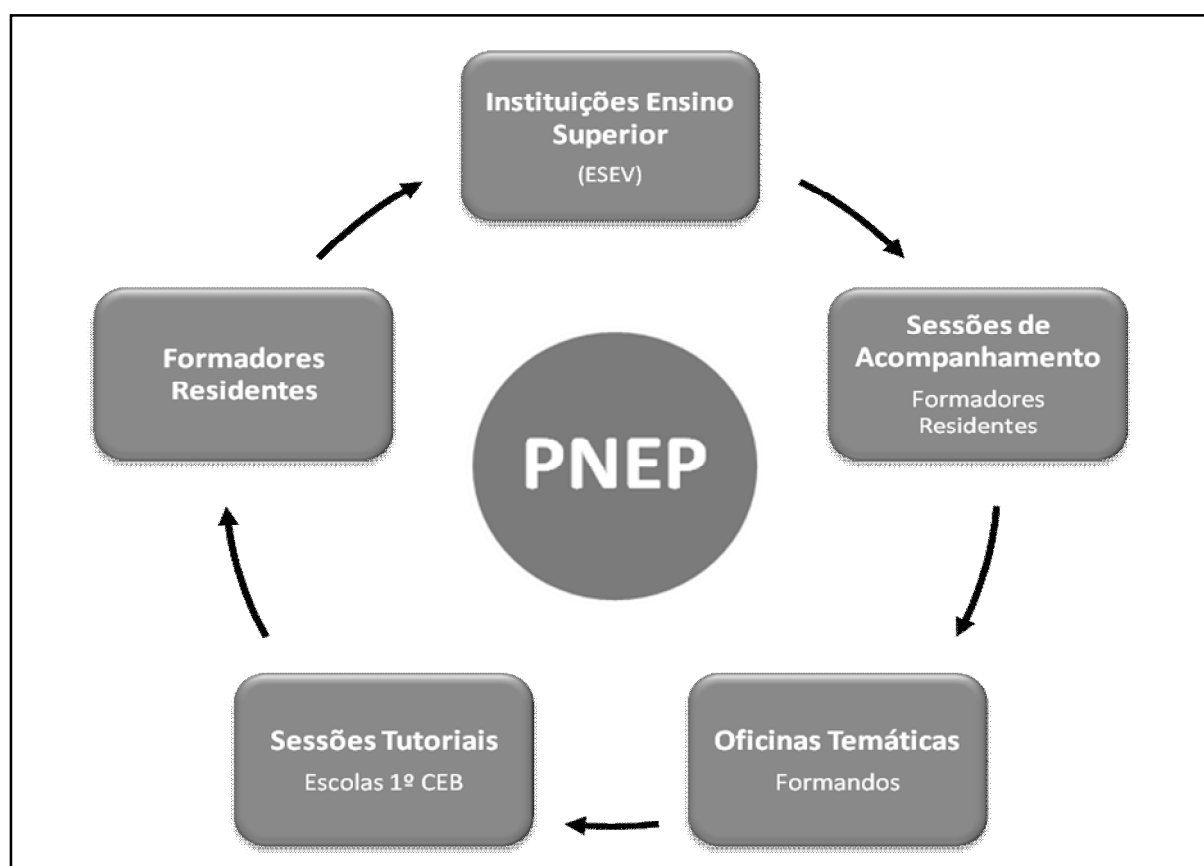


Figura 8 - Organização e sequencialidade da formação proposta pelo PNEP

Na realidade o PNEP tinha duas vertentes distintas em que os formadores residentes tinham o papel de pivô assumindo diferentes funções. Por um lado, integravam e participavam na formação desenvolvida pelo núcleo regional de formação, assumindo o papel de formando (denominada Ação B); por outro, transmitiam essa formação, assumindo o papel de formador; por outro ainda, supervisionavam/acompanhavam individualmente os

formandos em contexto de sala de aula, assumindo o papel de supervisor, e finalmente davam a conhecer ao núcleo regional de formação a forma como estava a ser implementada a formação nas escolas onde exercia a ação de formador/supervisor (Ação A).

N.º da sessão	Sessões Temáticas
1	Desenvolvimento da Linguagem Oral
2	Ensino da Leitura: a Decifração
3	Conhecimento da Língua: Consciência Fonológica
4	Ensino da Leitura: Compreensão de Textos
5	Ensino da Leitura: Literatura para a Infância
6	Ensino da Leitura: Avaliação
7	Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica (Acordo Ortográfico)
8	Ensino da Escrita: dimensão textual
9	Ensino da Escrita: Avaliação
10	Oficina da escrita
11	O Conhecimento Explícito da Língua
12	Oficina de Conhecimento Explícito da Língua. Avaliação da formação

Quadro 6 - Temáticas abordadas nas sessões do PNEP

A formação dinamizada pelo formador residente e tendo como destinatários os professores formandos esteve organizada nos seguintes moldes:

- doze sessões temáticas de duas horas e trinta minutos, com periodicidade mais ou menos quinzenal, com presença de todos os formandos, para discussão e aprofundamento dos temas acima mencionados, elaboração de materiais e partilha de práticas;
- doze sessões tutoriais de apoio à planificação/reflexão, num total de dez horas anuais por formando;
- doze sessões tutoriais de supervisão e acompanhamento na sala de aula, num total de vinte e cinco horas por formando;
- uma sessão plenária regional, da responsabilidade da ESE de Viseu.

Os horários dos formandos foram elaborados tendo em conta o número de horas previstas para as sessões temáticas presenciais e para as sessões tutoriais, tanto em sala de aula como em planificação/reflexão, com a seguinte sequência: Oficina Temática na Escola-sede do Agrupamento, seguida de apoio à Planificação/Reflexão e acompanhamento e apoio tutorial em contexto de sala de aula.

Esta estrutura procurou promover a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos dos formandos, apoiando o seu trabalho e refletindo sobre o mesmo, numa supervisão que Alarcão (2009, p. 120) defende “baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos”.

Paralelamente, fomos acompanhados neste percurso pela ESEV, enquanto entidade coordenadora do núcleo de formação a que pertencia o Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa (Ação B). O acompanhamento contemplou o aprofundamento dos temas, sessões de apoio à formação no terreno (presenciais e *on-line*) e a organização da sessão plenária regional.

À formação presencial nessa dupla perspetiva de formando/formador acresceu, ainda, todo o trabalho autónomo, onde se incluiu a participação na plataforma informática e a construção de um *blogue* com a colocação *on-line* da formação, nomeadamente planificações, atividades realizadas e uma grande variedade de materiais relacionados com esta área (pnepaesct.blogspot.com). Esta ferramenta digital, a par com o uso intensivo do correio eletrónico, permitiu a fluidez e uma fruição interativa da informação, assumindo-se o PNEP, segundo Lopes, Santos e Antunes (2012, p. 93), “como um espaço em que os docentes podiam questionar, levantar hipóteses, refletir, imaginar e debater”, surgindo o *blogue* como o meio adequado, devido à facilidade de edição e publicação.

No que se refere à avaliação dos formandos, os portefólios assumiram particular importância no modelo de formação PNEP. Aos formandos competia a elaboração de um portefólio ao longo do ano letivo, em que constavam as planificações das atividades, os materiais elaborados e as consequentes reflexões. Numa perspetiva de sistematização de saberes e experiências, o portefólio era um dos principais elementos da avaliação, permitindo um processo contínuo e reflexivo de construção de conhecimentos dos formandos, sendo utilizado, simultaneamente, como instrumento de formação e avaliação do percurso formativo.

O trabalho desenvolvido foi extremamente enriquecedor e gratificante, tanto do ponto de vista profissional, como na dimensão onírica e relacional. Ao possibilitar a partilha de situações pedagógicas, a reflexão da ação e sobre a ação, o PNEP instituiu um “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, p. 19, 1996). Deste modo, o ciclo virtuoso da ação/reflexão foi o núcleo referencial da ação educativa e propulsor da construção identitária e da profissionalidade docente, não se confinando simplesmente aos aspetos académicos do binómio teoria/prática, mas alargando-se aos aspetos relacionais e de integração da dimensão reflexiva, através da construção de um espaço e um tempo para a convivialidade e para o trabalho colaborativo.

Do ponto de vista pessoal, ao assumirmos o papel de supervisores pedagógicos no quadro da formação, este momento emergiu como um incidente crítico em que percecionamos a importância da reflexão na construção do conhecimento profissional. Um saber que Alarcão (1990, p. 21) pressupõe como “situado na ação, holístico, construído, um conhecimento que

depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das decisões e as consequências que delas decorrem”.

O papel de supervisor no âmbito do PNEP revestiu-se também de momentos menos agradáveis e de situações que puseram à prova relações pessoais e profissionais. Ao realizarmos essa tarefa com colegas detentores de maior experiência docente e com os quais tínhamos relações que ultrapassavam a mero convívio profissional, por vezes, despoletaram-se situações menos salutares. Esses momentos críticos culminaram na avaliação final e na necessidade de atribuição de uma classificação quantitativa e qualitativa, quando se confundiram papéis e níveis de empenhamento, numa tarefa complexa e subjetiva, sobretudo quando existe uma proximidade engendrada ao longo de anos de trabalho entre avaliado e avaliador pois avaliámos colegas com quem já tínhamos trabalhado e com os quais continuámos a conviver quotidianamente na escola.

Salvaguardando estes aspetos menos positivos, o PNEP converteu-se numa singular experiência formativa ao focalizar-se no contexto de sala de aula, em que os momentos de planificação, de execução colaborativa das atividades e de prática reflexiva permitiram reatualizar saberes, diversificar atividades e papéis, reinventando a postura sobre a profissão e sobre a escola. Estas particularidades do programa possibilitaram que desenvolvêssemos novas capacitações e elevando o desenvolvimento profissional a novos patamares de exigência, num processo simultaneamente metacognitivo e dialógico.

RECOMENDAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA À LUZ DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Apesar das inegáveis melhorias do sistema educativo português nas últimas décadas (início da escolarização aos três anos, prolongamento da escolaridade obrigatória, proliferação de percursos profissionalizantes, renovação de muitas instalações e equipamentos...) este continua a apresentar também graves disfuncionalidades que urge superar, de modo a otimizar os seus níveis de qualidade e equidade.

Algumas destas problemáticas são antigas e estruturais (o insucesso e o abandono escolares), outras são consequência das mudanças sociais contemporâneas (a omnipresença das Tecnologias de Informação e Comunicação e a incalculável quantidade de informação disponível, os novos modelos familiares e as suas problemáticas associadas...) e outras ainda resultam de medidas legislativas menos corretas ou não devidamente implementadas.

Elaborar recomendações que se constituam como fatores de melhoria sistémica é uma tarefa bastante complexa pela multiplicidade de variáveis que interagem nas problemáticas educativas. Essa complexidade das mudanças educativas levou Fullan (2004, cit. *in* Bolívar, 2005, p. 864) a defender, por exemplo, que jamais haverá uma teoria definitiva sobre a melhoria da educação, pois é impossível teórica e empiricamente conceber uma proposta axiomática que sirva para todos os contextos situacionais.

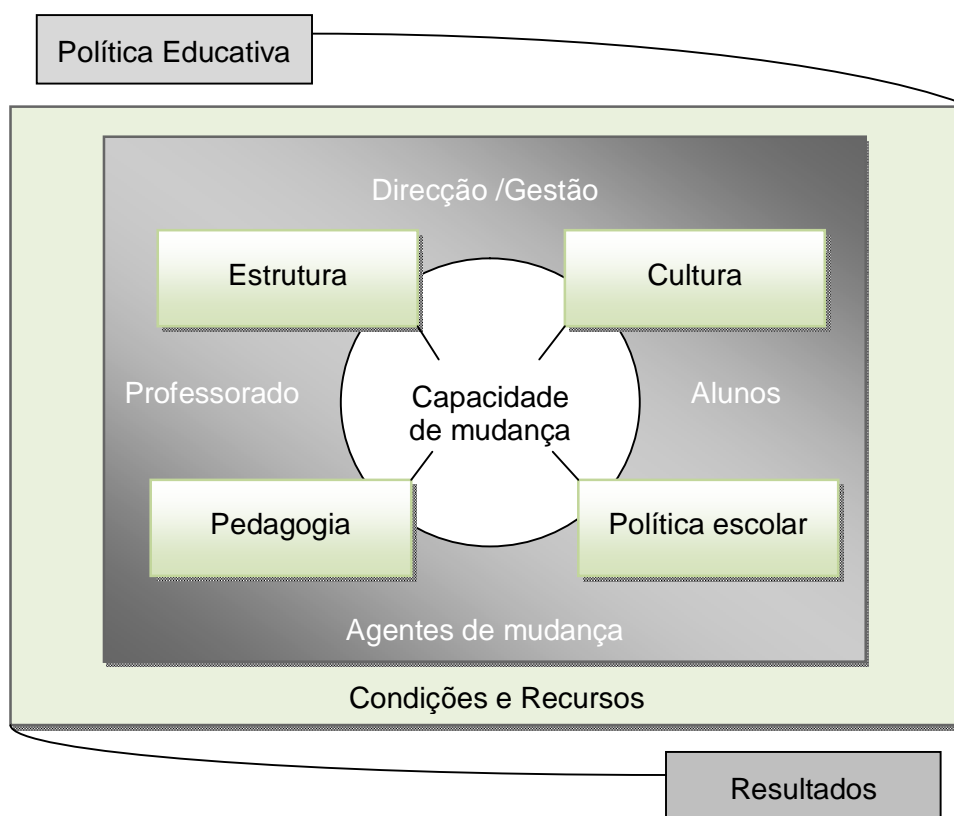


Figura 9 - Quadro de análise da melhoria educativa (Murillo, 2003, p. 10)

O modelo de análise de melhoria da escola proposto por Murillo (Figura 9) permite-nos diferenciar os diferentes componentes que interagem num processo de aperfeiçoamento institucional. Além disso possibilita também perceber a necessidade de uma intervenção transversal que incida tanto no macrossistema, entendido como definição de políticas educativas, passando pelo mezo que recai sobre as componentes organizacionais da escola (liderança, a estrutura organizativa, a cultura escolar...) e finalizando ao nível micro nas dinâmicas de sala de aula, onde se incorporam os docentes com os seus valores e preocupações, os alunos com as suas variáveis contextuais e a organização educativa da escola (currículo e pedagogia).

Nesta perspetiva de transversalidade e interação entre os diferentes níveis sistémicos propomos algumas recomendações que se fundamentam numa reflexão experiencialmente estribada, complementada por referenciais teóricos devidamente escrutinados. Assim, num primeiro momento, ao analisar as políticas educativas globais e o sistema educativo português, e tendo por base o entendimento de Formosinho e Machado (2000, p. 22) quando defendem que “as mudanças educativas devem visar a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e dos serviços prestados às famílias e às comunidades”, sugerimos as seguintes linhas de orientação:

- a construção de uma educação escolar de qualidade para todos os alunos, em que a escola está “organizada para acolher todos e garantir o sucesso de todos, sem excluir ninguém e sem deixar nenhum aluno para trás” (Baptista, 2011, p. 71). Nesta perspetiva inclusiva, a escola adapta-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, por forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso a todos os alunos, através de currículos adequados, de flexibilização da organização escolar, bem como da utilização criteriosa de recursos humanos e materiais. Lima (2008, p. 333), numa abordagem aos estudos de Macbeath (201) e às variáveis que este identificou como promovendo boas práticas, referencia a equidade situando-a na “abertura da escola em relação às pessoas portadoras de deficiência e às oportunidades de sucesso oferecidas àqueles que têm NEE”, e vinculando as instituições escolares a “uma prática que visa obter o máximo de igualdade de oportunidades de realização aos alunos, independentemente do seu género, raça e aptidão académica”;
- a alteração do modelo de produção normativa, evitando a sobrecarga burocrática e as alterações legislativas consecutivas “que só iluminam a 5 de Outubro (e os seus iluminados) e continuam a deixar as escolas na periferia e às escuras!” (Azevedo, 2010, p. 25). Como refere o Conselho Nacional de Educação, na Recomendação nº 2/2010, “a continuidade das políticas educativas, sustentada numa cuidada avaliação, é crucial para

o desenvolvimento estratégico da Educação e não se coaduna com alterações avulsas na estrutura e organização do sistema”. Estamos de acordo com Perrenoud (2002, p. 25) quando menciona a lenta mutabilidade dos sistemas educativos, dado que “entre o enunciar de uma ideia, de um método, de um programa, de uma reforma e da sua concretização em larga escala, podem decorrer vários anos, durante os quais a mudança não existe no seu estado definitivo” mas apenas num quadro teórico ou em contextos pontuais. Esta particularidade sistémica não se compadece, por isso, com calendários eleitorais e com o curto tempo de vida dos governos e da administração de topo que funcionam numa obsessão pelo curto prazo e “em que todo o sistema cultiva a efervescência” (*Idem, ibidem*);

- a gestão sistémica baseada na autonomia e na descentralização efetiva de poderes e de recursos. O binómio autonomia/descentralização pressupõe, nesta perspetiva, a adequação da escola aos seus públicos e condições específicas de funcionamento, através da flexibilização da sua organização e da articulação com as comunidades e instituições locais. De acordo com Barroso (2005, p. 109), “a autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais”. Esta prioridade na descentralização e na demanda de autonomia implicam, no entanto, processos reforçados de avaliação externa das organizações escolares, complementados por iniciativas de autoavaliação e dos consequentes processos de melhoria dos próprios estabelecimentos de ensino.

Um segundo nível de melhoria situa-se no que Bolívar (2003, p.21) denomina “de factor escola”, ao perspetivar a dimensão institucional da mudança educativa. Segundo este autor (*idem*, p. 17), a melhoria da educação passa sobretudo pela reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação, não só para os alunos, mas também para os próprios professores. De seguida explanamos algumas estratégias de mudança institucional que julgamos pertinentes:

- a necessidade de encarar a liderança como uma tarefa compartilhada. Jorge Ávila de Lima (2008, p. 195) identifica como traço distintivo importante da liderança das escolas eficazes a capacidade de partilhar as responsabilidades com outros membros da equipa diretiva e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de tomada de decisão. Deste modo, a liderança empreendedora, segundo Barroso (1995, p. 18), está capacitada para efetuar o diagnóstico, dar o impulso inicial, criar a rutura com a situação anterior, gerir e animar o processo de mudança e introduzir-lhe as correções necessárias. Em simultâneo, consegue gerir eficazmente a participação efetiva dos atores

interessados, assegurando a mobilização das suas ideias, dos seus saberes, da sua experiência e das suas soluções. Para isso, é necessário que a direção da escola seja capaz de combinar uma liderança instrutiva no que respeita ao currículo, com uma conceção clara sobre a visão da escola, aliando uma gestão eficaz com a colegialidade na tomada de decisões (Bolívar, 2003, p. 31);

- as instituições escolares têm de estimular a participação da comunidade educativa nos diversos níveis e contextos pois “uma escola que se fecha não está em condições de aprender, nem de se desenvolver” (Guerra, 2000, p. 60). Uma forma de maximizar o envolvimento dos parceiros educativos nas atividades da escola consiste em manter canais permanentes de comunicação, auscultação e implicação, tendo em vista principalmente o envolvimento parental na aprendizagem dos seus educandos. No entanto, e parafraseando Azevedo (2010, p. 17), não basta conhecer e estar próximo, é necessário “valorizar o que os outros, pessoas ou instituições, fazem, acolher as suas dinâmicas como contributos importantes para a comunidade e para o seu bem comum educacional, descobrir complementaridades de pensamento e acção e lacunas a preencher”. Sammons, Hilman e Mortimore (1995, cit. in Lima, 2008, p. 167) referem que as escolas são mais eficazes quando existe um consenso sobre as finalidades e os valores essenciais da instituição e põe-nos em prática através de um trabalho consistente e colaborativo, formatando assim um sentido de comunidade;

- o reconhecimento de que o questionamento e a reflexão são processos importantes de melhoria pois conseguem mais facilmente clarificar e estabelecer significados compartilhados em torno das prioridades de desenvolvimento institucional. A necessidade de mudança não se impõe por si própria, tem de ser construída na cabeça dos diferentes atores, na medida em que a mudança organizacional passa, a maioria das vezes, pela aprendizagem de novos esquemas de interação e de funcionamento – novas atitudes, novas qualificações, novas maneiras de pensar e decidir – e não existe aprendizagem significativa sem reflexividade. Como menciona Azevedo (2008, p. 25-26), o início de um plano de melhoria institucional passa por um trabalho de implicação em que:

1. a escola reflecte (alunos, professores, pais, como instituição focada no essencial)
2. e reflectindo, compreende (diagnóstico, se é mal feito, as acções-soluções serão deficientes)
3. e compreendendo, aprende (reflexão que se acumula, silêncio, paragem, lenta aprendizagem organizacional)

4. e aprendendo, age (plano de melhoria) ...

Parafraseando Guerra (2000, p. 59), “para que uma escola que ensina se converta numa instituição que aprende precisa moldar-se sobre características que viabilizem uma cultura de reflexão”.

Como já referimos, a melhoria institucional requer necessariamente uma dimensão individual ao nível da sala de aula, quer sejam mudanças metodológicas, de conteúdos ou de competências docentes. De acordo com Bolívar (2003, p. 67), o desafio atual consiste em conseguir conjugar o nível de aula com o nível de escola, fazendo com que se interliguem ou sobreponham. Assim, uma melhoria que incida na aprendizagem dos alunos terá que afetar a escola a todos os níveis, efetuando uma interseção em três grandes âmbitos: desenvolvimento da escola enquanto organização, desenvolvimento dos professores e desenvolvimento do currículo. Nesta perspetiva de interligação entre a melhoria institucional e o desenvolvimento profissional docente, julgamos relevantes as seguintes reflexões:

- as escolas não progredirão se os professores não evoluírem individual e coletivamente. Ainda que os professores realizem parte do seu trabalho individualmente, se a instituição no seu conjunto pretende evoluir são necessárias múltiplas oportunidades de desenvolvimento dos professores em que estes aprendam juntos. O pilar central desse desenvolvimento consiste na formação contínua dos professores realizada em contexto, na própria instituição, e focalizada nas necessidades dos docentes ao nível das práticas de sala de aula. É fundamental, portanto, valorizar a profissão docente, clarificar o seu mandato recentrando-o na componente instrucional e “reforçar a sua formação capacitando os docentes para fazerem face às transformações decorrentes do processo educativo e às exigências da sociedade em geral” (CNE, 2010, p.5);
- uma dinâmica formativa ligada à escola e às suas necessidades requer, segundo Bolívar (2003, p. 32), colaboração e relações de colegialidade entre os docentes pois “é necessário coordenação e cooperação no trabalho de equipa, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos como dos próprios professores”. A valorização do trabalho docente conjunto implica a existência de uma articulação horizontal intradepartamental, tendo como núcleo o currículo escolar, mas também vertical ao permitir uma integração de saberes interciclos. Lima (2008, p.197), ao referenciar a investigação de Sammons, Hilman e Mortimore, defende que as escolas são mais eficazes quando os docentes consensualizam as finalidades e os valores essenciais da instituição e põem-nos em prática através de um trabalho consistente e colaborativo, quer na tomada de decisões, quer no próprio ensino. Também priorizando

as práticas colaborativas, Azevedo (2010, p. 27) refere que uma dimensão essencial da melhoria educativa passa por “trabalhar preferencialmente de modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentados na entreaajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo”;

- insistir no caráter integral das políticas educativas e nas mudanças institucionais não significa subestimar a importância do trabalho pedagógico. A aula e os processos de ensino e aprendizagem instituem-se como o núcleo de qualquer proposta de mudança pois o que realmente importa assegurar é a aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido, Alves (2008, p. 67) defende que “a relação pedagógica é um dos preditores mais poderosos do sucesso escolar. Muito do êxito dos alunos passa pela relação (pela interação) mantida com o professor”. Um modelo didático apostado no sucesso possui características-chave que Sammons, Hilman e Mortimore (1995, cit. *in* Lima, 2008, p. 193) situavam no ambiente de trabalho (atmosfera ordeira e ambiente de trabalho atrativo), na concentração no ensino e na aprendizagem (maximização do tempo de aprendizagem, ênfase académica e focalização no sucesso), no ensino resolutivo (através de uma organização eficiente, de propósitos claros, aulas estruturadas e práticas adaptativas), expectativas elevadas em relação aos diversos atores e reforço positivo.

CONCLUSÃO

Ao planificar este relatório tínhamos como objetivo principal efetuar uma auto e hétero análise em que contextualizando a nossa prática profissional pretendíamos estruturar representações e práticas profissionais. Assim, a reflexão sobre a nossa história de vida constituiu-se como um expediente e a força motriz duma tentativa de auto reconstrução da profissionalidade docente e de compreensão dos processos identitários próprios. Este desiderato apoiou-se num duplo processo de focalização que Dubar (1998, p. 79) sintetiza como interiorização das condições objetivas e a exteriorização das disposições subjetivas.

Encontrar um novo sentido para a Escola e para a atividade docente, através do questionamento das práticas e da nossa relação com o saber e com os outros, significou tornar visível aquilo que foi ocultado no bulício da ação quotidiana mas que referenciou esse labor. Traduziu-se também na utilização dos referenciais teóricos específicos da pós-graduação em Administração e Organização Escolar que funcionaram como balizadores da historicidade pessoal, tornando consciente a razão de ações que se praticaram rotineiramente; enfim, para racionalizar a construção da nossa cultura pessoal, misto de idiosincrasia e de coletivo.

A adoção do método autobiográfico nesta revisitação de contextos e práticas permitiu sobretudo revelar as singularidades de formação pessoal e social, dado ser impraticável a identificação exaustiva de todas as interações que ocorreram ao longo do nosso percurso profissional. Tentámos, assim, que estivessem presentes os pressupostos que dão relevância à perspetiva biográfica bem como as características essenciais das dimensões que a compõem: o ciclo vital com os diversos estádios, a trajetória individual encarada como um itinerário de desenvolvimento profissional contínuo e o perfil docente.

No entanto, não encaramos esta rememoração do ponto de vista experimental pois, como refere Bueno (2002, p. 17), “a biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações”. Nesta perspetiva, em tempo e circunstâncias diferentes, estes apontamentos biográficos teriam provavelmente outra forma, quanto ao produto conseguido e mesmo quanto aos processos utilizados. Sentimos a falta, por exemplo, da recolha de informação complementar, possibilitando-nos, entre outros, um registo mais integral mas igualmente mais retrospectivo, pelo evocar de memórias, o que teria sido particularmente útil para a abordagem da nossa trajetória profissional e o retratar dos momentos basilares da construção identitária.

De qualquer modo, o presente relatório, ao transportar uma reflexividade e uma fundamentação teórica essencial, constitui uma forma legítima de construir conhecimento, ao

tornar inteligível o lado pessoal e recôndito da vida, da experiência social, da identidade profissional e do conhecimento adquirido, permitindo, assim, outorgar relevância à dimensão discursiva da individualidade.

Em última análise este labor marca também uma nova etapa no nosso desenvolvimento profissional. Apropriando-nos do modelo proposto por Ângulo (1993, p. 143) podemos situar este aperfeiçoamento na melhoria do processo de ensino, na apropriação da metáfora do professor como investigador e na vertente organizativa, ao referenciar a prática docente num contexto social mais lato.

Numa perspetiva de agregação identitária, este relatório constitui-se como um acervo de dados que podem ser usados para conformar o perfil profissional dos professores do ensino primário em Portugal, das suas trajetórias profissionais, dos seus comportamentos e das suas atitudes face à Escola. O conjunto de circunstancialismos pessoais que apresentamos, as diversas situações e os eventos que remetem para a nossa biografia ao serem entrelaçados com outros análogos dão forma a uma historiografia profissional que se constrói através de uma conexão que torna possível que o individual se converta em coletivo, visando a construção de um conhecimento profissional específico e de uma nova profissionalidade.

Aqui chegados importa efetuar uma reflexão final que nos conduza de novo ao âmago deste labor reflexivo. Antes, porém, é necessário referir que terminamos este trabalho com a sensação de que ele não é apenas uma síntese da nossa experiência profissional e académica. Paulatinamente, transformou-se numa descrição das posturas comportamentais, identitárias, enfim, culturais, no sentido antropológico amplo do conceito, e do modo como vivenciamos o mundo da escola ou a vida que fora dela acontece e se vive. Mas temos também a consciência que o presente relatório é mais um ponto de partida do que um ponto de chegada, pois com a presente diegese não pretendemos contribuir para o fechamento da problemática da educação e da profissionalidade docente mas antes para o seu questionamento e abertura num momento histórico de mudança acelerada.

Nesse sentido, situámo-nos na intersecção entre o olhar retrospectivo, ancorado numa perspetiva crítico/reflexiva provedora de um pensamento autónomo, e um esforço no desenvolvimento profissional em busca de percurso e projeto próprios, com vista à (re)construção da nossa identidade profissional. Este desiderato é conseguido, de acordo com Cruz (1995, p. 159), através de um modelo de transformação biográfica em que a acumulação de significados reflexivos, a partir da interpretação das experiências quotidianas, originam um filtro cognitivo altamente idiossincrático que nos permite compreender o contexto atual do nosso desempenho profissional e, simultaneamente, focalizarmo-nos no comportamento profissional futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, Z. (2000). *Ensino recorrente de adultos: uma segunda oportunidade ao alcance de todos? Concepções curriculares*. Actas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. Universidade de Coimbra.
- Adão, Á. (1984). *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Afonso, A. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP/UM.
- Afonso, A. (2003). “O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata”. In Lima L. & Afonso A. *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Afrontamento.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. In Alarcão, I., *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de um grupo de trabalho do CRUP, disponível em <http://correio.cc.ul/~jponte>.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, pp. 21-30.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Braga: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão. Um conceito de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*. Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, nº 8, pp. 119-128. Consultado em Maio de 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Almeida, L., Leite, C., Fernandes, P. (2009). Do Governo das Escolas de Instrução Primária ao Governo das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um olhar a Partir da Legislação. Em *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE*. Bragança: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ ESE/IPB.
- Alonso, M. L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em Abril em <http://hdl.handle.net/1822/10840>.

- Alves, J. M. (2008). Modelo Didático e a Construção do Sucesso Escolar. In Azevedo, J. & Alves, J. M. (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 67-74). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Amado, J. S. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amiguinho, A. (2002). Por que uma formação centrada nos coletivos de formação?. In Marfan, M. A. (Org.). *Simpósios – Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores* (pp. 61-65). Brasília: Ministério da Educação.
- Angulo, L. M. (1993). *Modelos de Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario* (pp. 137-173). Ponencias y réplicas / III Jornadas nacionales de Didáctica universitaria, Las Palmas. Consultado em Abril de 2012 em <http://gid.us.es/villar/docs/1ARTICUL.pdf>.
- Anjos, M. G. (2007). *Identidade Profissional dos Professores do 1º CEB: Uma Identidade em Crise*. Porto: Universidade Portucalense. Consultado em Abril de 2012 em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/143/1/TME%20357.pdf>.
- Araújo, A. M. & Maia, M. L. (2004). Uma “Questão-Chave da Educação”: Os Professores. In Adão, A. & Martins, É. (Org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Azevedo, J. (2010). Como Construir uma Escola de Qualidade para Todos, onde se Aprende Melhor. In Azevedo, J. & Alves, J. M. (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-30). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n.º 126, pp. 539-564.
- Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação - Temas e Problemas da Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In Terrén, E.; Hameline, D.; Barroso, J. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: ASA.
- Barroso, J. (2002). *Da Formação de Professores à Formação de Escolas*. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Bessa, A. M. (2009). *Professor do Ensino Básico: Representação Social de Si e da Profissão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2005). ¿Donde Situar los Esfuerzos de Mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula. *Educ. Soc.*, vol. 26, nº 92, pp. 859-888. Consultado em Julho de 2012 em <<http://www.cedes.unicamp.br>.
- Bolívar, A. (2010). *La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado*. Paris: L’Harmatan.
- Botelho, F. & Solla, L. (2010). PNEP: Margens de Autonomia e Inovação Regional – A Contribuição do Núcleo Regional de Setúbal para o Desenvolvimento de um Programa Nacional. In Marçalo, M. J. et al (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora.
- Botía, A. B. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, nº 1, pp. 1-26. Consultado em Maio de 2012 em <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Brzezinsky, I. (2001). Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 31-82). Porto Alegre; Artmed Editora.
- Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, vol. 28, nº1, pp. 11-30.
- Camana, C. (2007). O Sofrimento “extremo” do Professor. In Pourtois, J.-P. & Mosconi, N. *Prazer, sofrimento, indiferença na Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Canário, R. (1994). ECO: Um processo estratégico de mudança. In Canário, R. & d’Espiney, R. *Uma Escola em Mudança com a Comunidade* (pp. 33-70). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2002). *O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores*. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores Brasília: MEC, SEF.
- Candeias, A. (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX: Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, vol. XL (176), 477-498.

- Carolino, A. M. (2007). A Actualidade do 1º CEB: Monodocência, Coadjuvação ou Pluridocência. In Leite, C. & Lopes, A. (Org.) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: McGraw-Hill. 3ª Edição.
- Cortesão, L. (1988). *Escola, Sociedade, que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA. 3ª Edição.
- Cruz, M. F. (1995). Ciclos en la Vida Profesional de los Profesores. *Revista de Educación*. Nº 306, pp. 153-205.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Unesco. ASA.
- Derouet, J.-L. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, nº 21.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires Sociales et Formes Identitaires: Clarifications Conceptuelles et Methodologiques. *Sociétés Contemporaines*, nº 29, pp. 73-85.
- Dubet, F. (1998). A Formação dos Indivíduos: A desinstitucionalização. In *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol.3, pp.27-33.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés – Editora.
- Durkheim, E. (2011). *Sociologia e Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Estêvão, C. V. (1994). Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas, *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), 95 – 111 – Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: IEP/UM.
- Estêvão, C. V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.16, nº 61, Rio de Janeiro. Consultado em Janeiro de 2012 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000400002>.
- Esteves, M. J. (1996). *Um Olhar sobre a Educação de Base de Adultos: Um subsistema do sistema regular ou um sistema de educação de adultos?*. III Congresso Português de Sociologia. Consultado em Fevereiro de 2012 em aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4926d557.
- Estrela, M. T, (2001). Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol. 14, nº 1, pp. 27-48.

- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1, pp. 17-29.
- Fernandes, A. S. (2009). *A Intervenção do Município nas Políticas Locais de Educação*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, nº 1, pp. 69-90. Consultado em Março de 2012 em exedrajournal.com/docs/01/69-90.
- Ferreira, F. I. (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In Formosinho, J.; Fernandes A. S.; Machado J. & Ferreira F. I., *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, pp. 165-191.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 13, nº 38, pp. 239-409.
- Ferreira, H. C. (2005). *A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: Que Participação dos Professores na Organização da Escola e do Processo Educativo?*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Ferreira, J. C. (2003). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Consultado em Abril de 2012 em www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=765.
- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A., Patrick, F. (2006). *Professional Development, Reflection and Enquiry*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Formosinho, J. (1980). As bases do Poder do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-328.
- Formosinho, J. (1986). *Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado*. Lisboa: GEP-ME.
- Formosinho, J. (1998). Problemas do Ensino Primário: Estudo da Instabilidade Docente no Distrito de Braga. *Inovação*, 11, pp. 53-76.
- Formosinho, J., Ferreira, F. e Machado, J. (2000). *Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Docente*. In V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia (Actas) nº 4, vol.6, pp. 345-351.
- Feixas. M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitários. *Educar*. Nº 33, pp. 31-59. Consultado em Maio de 2012 em <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33>

p31.pdf.

- Garcia, C. M. (1992). *Aprender a ensinar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación e Ciencia.
- Garcia, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, J. F. (1989). *O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica – Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Gomes, M. F. (2006). *Sentido social das pós-graduações após a ruptura profissional docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, pp. 23-36. Consultado em Fevereiro de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Goodson, I. F. & Cole, A. L. (1994). Exploring the Teacher's Professional Knowledge: Constructing Identity and Community. *Teacher Education Quarterly*, vol. 21, nº1, pp. 85-105. Consultado em Abril de 2012 em www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/record?.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un Desarrollo de las Historias Personales y Profesionales de los Docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, año/vol. 8, número 019, pp. 733-758. Consultado em Fevereiro de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140/14001908/14001908.html>.
- Guerra, M. Á. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Guimarães, P. (2010). *Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança*. SciELO Brasil - Scientific Electronic Library Online. Consultado em Fevereiro de 2012 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000400007>.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*. Volume 86. pp. 5-16. Consultado, em Fevereiro de 2012, em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1989_num_8_1_143.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado – Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *REICE. Revista*

- Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Ano/Vol. 5, nº 1, pp. 145-152.
- Jesus, S. N. & Santos, J. C. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Educação*. Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), pp. 39 – 58. Consultado em Fevereiro de 2012 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270>.
- Llavador, F. B. e Alonso, A. (2001). *Desenhar a Coerência Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Leitão, A. e Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84.
- Leitão, A. S. (2009). *Construção da Profissionalidade na Formação Inicial de Professores do 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, Ano XXVIII, nº 3, pp. 371-389. Consultado em Abril de 2012 em www.scribd.com/.../2677908.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2007). A Organização das Escolas por Agrupamentos – de uma Autonomia Prometida a uma Prática Comprometida. In Leite, C. & Lopes, A., *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1988). A Reorganização e a Administração da Educação de Adultos nos Trabalhos da Reforma Educativa. *Revista Portuguesa de Educação*. C.E.E.D.C- Universidade do Minho, 1 (3), pp. 69-86.
- Lima, L. (2004). O Agrupamento de Escolas como novo escalão da Administração Desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*. C.E.E.D.C- Universidade do Minho, 02, pp. 7-47.
- Lima, L. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Org.), *Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional* (pp. 18-69). Porto: Edições ASA.
- Lopes, A. (2004). Motivação e Mal-Estar Docente. In Adão, A. & Martins, É. (Org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 93-107). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lopes, A. *et al* (2004). Estudo Exploratório sobre o Currículo de Formação Inicial e Identidade Profissional de Docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do

- envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, nº 1. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, A. (2007). A Identidade dos Professores Portugueses do 1º CEB entre o Passado e o Futuro. In Leite, C. & Lopes, A. (Org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, C., Santos, M. M. & Antunes, R. (2012). A criação de blogues no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). *Internet Latent Corpus Journal*. Vol. 2, nº 2, pp. 91-105. Consultado em Maio de 2012 em <http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/ilcj/index>.
- Machado, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. In Leite, C. & Lopes, A. (Org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, n.º 1.
- Magalhães, O. (2007). A Especificidade do Currículo do 1º CEB: Monodocência, Coadjuvação ou Pluridocência. In O. Leite & A. Lopes (Org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 137-154). Porto: ASA.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. G. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores - O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 9, pp. 51-75.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12, nº 2, pp. 531-593. Consultado em Abril de 2012 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650138>.
- Marcelo, C. (2002). La Formación Inicial y Permanente de los Educadores. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid,: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, nº. 8, pp. 7-22. Consultado em Março de 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Martinho, M. H. (2011). “P3” – *Uma Outra Conceção de Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. J. (1994). Espaços Educativos e Percursos de Formação. In *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Canário, R. e d’Espiney, R. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Martins, É. (Coord.) (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974 – 1999. Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Meireles-Coelho, C. & Silva, L. F. (2007). Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal. In Sousa, J. M. (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Universidade da Madeira.
- Menezes, L. & Ponte, J. P. (2006). Da reflexão à investigação: Percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de Matemática. *Quadrante*, 15.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. 4ª Ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Murillo, F. J. (2003). El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, Nº. 2. Consultado em Julho de 2012 em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente, In Nóvoa, A. (Coord), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, A Educação Portuguesa*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2002). A Formação em Contexto – A Perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. M. (Orgs.), *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Osório, F. P. (2003). *O Ensino Médio em Lamego – A Escola do Magistério Primário*. Lamego: Câmara Municipal de Lamego.
- Pereira, F. (2007). Amar ou Constranger – Escola e Infância: os Discursos das Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Leite, C. & Lopes, A., *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (1994). A Organização, a Eficácia e a Mudança, Realidades Construídas pelos Actores. In Thurler, M. G. & Perrenoud, P. *A Escola e a Mudança – contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In Duarte, J. B. (Dir.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), pp. 145-163.
- Quintas, H. M. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional de Qualificação.
- Raposo, A. M. (2010). *Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Resende, J. M. (2010). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, D. A. (2008). *Desenvolvimento Organizacional na Escola Básica do 1º Ciclo*. Porto: Universidade Portucalense.
- Rocha, M. C. (2005). *Educação, género e poder: uma abordagem política, sociológica e organizacional*. Consultado em Fevereiro de 2012 em <http://hdl.handle.net/1822/468>.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 12, nº 34, pp.94-181.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* Porto: Porto Editora. pp. 63-92.
- Sacristán, J. G. e Gómez, A. I. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. Consultado em Março de 2012 em <http://www.centrodeensinoindividual.com/artigo4.pdf>.
- Sánchez, A. V. & Eulate, C. Y. (1999). Aprendizaje Organizativo y Desarrollo Profesional. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, nº 1, pp. 45-68. Consultado em Março de 2012 em www.ugr.es/local/recfpro/Rev31ART3.
- Sarmiento, M. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, vol. VII, nº 2, pp.15-26.
- Sarmiento, M. J. & Formosinho, J. (1999). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Sarmiento, M. J. e

- Ferreira, F. I. *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 71-87). Braga: Livraria Minho.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2002). *A Escola e os Pais*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, p. 46-64.
- Saveli, E. L. (2006). Narrativas Autobiográficas de Professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*. Vol. 1, nº 1, pp. 94-105. Consultado em Abril de 2012 em dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo2677043.
- Sikes, P. (1985). The Life cycle of the Teacher. In Ball, S. e Goodson, I. (Ed.), *Teachers' Lives and Careers*. Filadélfia: Falmer Press.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, pp. 89-109).
- Silva, M. L. (2009). *A Complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes*. Feusp / IJI-Universidade do Porto. Consultado em Fevereiro de 2012 em www.hottopos.com/notand_lib_12/malu.pdf.
- Silva, R. (2005). Estrutura e dinâmica das organizações (escolares), in *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 35/8.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.º 73, pp. 209-244.
- Teixeira, I. (2007). Da Condição Docente: Primeiras Aproximações Teóricas. *Educação Social*, vol. 28, nº 99, p. 426-443. Consultado em Fevereiro de 2012 em www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf.
- UNESCO (1999). *Declaração de Hamburgo – Agenda para o Futuro*. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. Brasília: SESI/UNESCO.

LEGISLAÇÃO

- Lei nº 5/73, de 25 de Julho - Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Veiga Simão).
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 11/87, de 5 de Setembro - Lei de Transferência de Atribuições e Competências para as Autarquias Locais.

Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro – Quadro de transferência das atribuições e competências das autarquias locais, no domínio da construção e manutenção dos estabelecimentos de educação e ensino.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro – Órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, suas competências, constituição e respetivos processos eleitorais.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro – Regime Jurídico da Autonomia da Escola.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de Abril - Estatuto da Carreira Docente de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua do Pessoal Docente.

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro – Alteração da constituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro – Alteração ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, dos ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro - Alteração ao Estatuto da Carreira Docente e ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei n.º 75/2008 - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de Fevereiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto – Define as condições de constituição dos Agrupamentos de escolas do ensino básico.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto – Associação de estabelecimentos de educação e ensino para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP).

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho – Reordenamento da rede escolar com a criação de Agrupamentos.

Despacho n.º 13313/2003 (2ª série), de 8 de Julho – Concretiza o processo de agrupamento de escolas.

Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro – Cria O Programa Nacional de Ensino do Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (PNEP).

Recomendação n.º 2/2010 do Conselho Nacional de Educação - Recomendação sobre O Estado da Educação 2010 - Percursos Escolares, publicado no Diário da República, 2.ª série - N.º 212 - 2 de Novembro de 2010.