

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE – ESTUDO DE UM CASO DE FORMAÇÃO

Elza Mesquita¹, João Formosinho², Joaquim Machado³

¹Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de
Bragança, Portugal

elza@ipb.pt

² Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

formosinho@ie.uminho.pt

³Universidade do Minho, Portugal

machado@ie.uminho.pt

^{1,2,3} Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho, Portugal

RESUMO: O caso em estudo incide nos professores e a sua relação com a profissão e com a formação e visa estudar uma determinada situação específica para se perceberem as práticas pedagógicas dos professores e a influência dos Programas de Formação Contínua frequentados, enquanto contributo para o conhecimento de outras formas de se fazer pedagogia, uma vez que a cultura pedagógica predominante tem visado mais a reprodução que a recriação. Torna-se, por tal, necessário repensar a pedagogia, sobretudo, as manifestações práticas da pedagogia transmissiva e o modo como continua a ser propagada, quer pelo professorado quer pela Administração Educativa. O estudo pretende saber como é pensada a docência integrada e a formação na educação básica e em que medida é que o poder de decisão deixa de determinar, como dimensão pedagógica, um tempo e um espaço idênticos e uma compartimentação disciplinar, perante um ensino que, cada vez mais, se projecta como globalizante.

ABSTRACT: The case study focuses on teachers and their relationship with the profession and training and aims to study a specific situation to perceive the teachers' teaching practices and the influence of the Programmes of Continuing Education frequented as a contribution to the knowledge of other forms of doing pedagogy, since the prevailing educational culture has targeted more than playing the re-creation. It is, as such, need to rethink pedagogy, especially the practical manifestations of transmissive pedagogy and the way continues to be propagated, either by teachers or by Education Administration. The study asks how it is thought the integrated teaching and training in basic education and to what extent the decision-making leaves to determine, as pedagogical dimension, an identical time and space partitioning and a discipline, a teaching that, before each again, it is projected as globalization.

INTRODUÇÃO

O quadro teórico em que se inscreve a investigação valoriza uma pedagogia da participação sem, contudo, preconizar o abandono acérrimo de todos os postulados da pedagogia transmissiva e os seus contributos no acto de aprender e no acto de ensinar, nem sugerir que os profissionais de ensino abandonem as suas práticas didáctico-pedagógicas consolidadas pela tradição e que foram aprimorando ao longo da sua experiência de vida pessoal e profissional. A investigação pretende contribuir para que o fazer pedagógico ganhe novas dimensões, novos significados para a aprendizagem da criança e, ainda, possibilitar a emergência da diferença, da mudança dos ritmos e tempos pedagógicos, dos processos e dos produtos de aprendizagem, do saber fazer pedagógico daqueles que neles estão envolvidos.

Sabe-se que a cultura pedagógica predominante tem visado mais a reprodução que a recriação, tornando-se necessário repensar a pedagogia, sobretudo as manifestações práticas da pedagogia transmissiva e o modo como continua a ser propagada, quer pelo professorado quer pela Administração Educativa, perante uma sociedade burocratizada e burocratizante. O estudo pretende saber *como é pensada a docência integrada e a formação na educação básica e em que medida é que o poder de decisão deixa de determinar, como dimensão pedagógica, um tempo e um espaço idênticos e uma compartimentação disciplinar, perante um ensino que, cada vez mais, se projecta como globalizante*. Optando por uma metodologia de carácter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no Estudo de Caso, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os seguintes objectivos: (i) Procurar dissonâncias, consonâncias e ressonâncias entre a pedagogia transmissiva e a pedagogia da participação; (ii) Perceber se para a transformação dos contextos é necessária a total libertação de determinados métodos de ensino sistematicamente postos em prática; e (iii) Conhecer sobre os recursos formativos/informativos capazes de serem utilizados pelo professorado para o desenvolvimento de uma docência integrada na educação básica inicial. No processo de análise emergiram aspectos que consideramos relevantes no âmbito deste estudo e que nos ajudaram a perceber a *praxis* dos docentes colaboradores. Os resultados emergentes do discurso dos colaboradores entrevistados apontam para uma parca formação (inicial e contínua) relativamente à prática de um ensino integrado e participado, salientando que a compartimentação disciplinar é factor constrangedor. Apesar da retórica da necessidade de redefinição no trabalho do professor, nomeadamente na auto-reflexão das práticas, na partilha dessas práticas com os seus pares e no desenvolvimento profissional ao longo da vida, o trabalho de cooperação incide sobretudo na partilha a dois. A análise dos discursos também atesta a hipótese das práticas pedagógicas tenderem mais para uma pedagogia transmissiva do que para uma pedagogia da participação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Em Portugal, a certificação para a docência é da responsabilidade das instituições de formação (universidades e institutos politécnicos). Contudo, o exercício da docência exige uma “formação profissional longa e certificada”

que legitime o “monopólio do exercício profissional” e que autorize uma “relativa autonomia do seu desempenho” (Estrela, 2001, p.120). Assim, relativamente à formação contínua também tem havido uma preocupação da parte do Governo na certificação desta formação, determinando que a formação contínua, para além de se destinar a “assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade”, deve, ainda, “ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 15.º, pontos 1 e 2). Para que a aprendizagem profissional fosse aprofundada e reflectida instituiu-se a formação contínua em áreas politicamente prioritárias (Hargreaves & Fink, 2007). No caso português, nos primeiros anos do século XXI, considerou-se como prioritário “a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências em todo o ensino básico” e a “valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática” (Ministério da Educação, 2007, p.13). Estas áreas prioritárias estão na base de Programas de Formação Contínua que visam a formação de professores do 1.º Ciclo em Matemática, Língua Portuguesa, Ensino Experimental e TIC.

Na formação contínua é questionado o seu formato escolar (Machado & Formosinho, 2009 e Ferreira, 2009) e o “primado de ensinar, deixando ao aluno o primado de aprender”, propondo-se, em contrapartida, uma lógica de trabalho de projecto, onde faça sentido a articulação entre a formação e a acção, a partir do “conceito ecológico de mudança” (Machado & Formosinho, 2009, p.288), bem como uma formação articulada com as situações de trabalho e o quotidiano profissional. Sugere-se que os professores aproveitem as possibilidades que o sistema lhes faculta, deixando de reagir “defensivamente e acomodarem” as “oportunidades nos padrões essencialmente isolacionistas das suas culturas profissionais” (Lima, 2002, p.181). Nesta perspectiva, a tarefa principal da escola, se quiser optar por uma educação para o desenvolvimento, será “conseguir que a cooperação e a participação sejam lugares comuns no trabalho diário e com um valor superior ao que atualmente lhe é dado socialmente” (Yus, 2002, p.150). Isso, supõe, para Yus (2002), retomar as incrivelmente actuais ideias de pensadores do século XX, nomeadamente de Dewey e de Freinet.

MUDANÇAS CULTURAIS NECESSÁRIAS NO TRABALHO DOCENTE

Pensar no desenvolvimento de uma cultura de participação exige pensá-la como um “processo endógeno que tenha em conta a especificidade de cada escola e o grau de ‘maturidade democrática’ dos seus membros”. Ou seja, a “cultura de participação’ não se ordena, mas aprende-se” (Barroso, 1995, p.43). Contudo, o enraizamento da cultura profissional e do modo de ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse é um processo que se formou desde que se pensou a organização da escola pública: “embora isolados nas suas turmas os docentes realizam uma tarefa colectiva: formar uma grande massa de alunos ao longo de um grande período de tempo segundo standards gerais e programas comuns” (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d, p.41). A cultura da

homogeneidade, cujos princípios escolares se baseavam nas mesmas normas, espaços, tempos, alunos, saberes e respectivos processos de inculcação, sobreviveu desde a génese da organização pedagógica da escola pública, continuando actualmente, a sua estrutura organizativa, a elucidar essa mesma cultura escolar. Barroso sugere que a solução para o problema da homogeneização escolar terá de passar por uma “alteração radical das estruturas” (1998, p.19). Contudo, esta alteração, não pode ser concretizada do topo para as bases, mas deve sim ser “construída nas escolas pelos próprios professores e alunos”. À Administração central compete a criação, do ponto de vista formal e legal, de “mecanismos que incentivem e promovam essas mudanças” (Barroso, 1998, p.19). O autor anota ainda a questão da formação, atribuindo-lhe o lugar central para a desconstrução das práticas do professorado e para o reconhecimento do peso de determinadas estruturas no desenvolvimento da sua acção pedagógica.

DOCÊNCIA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

A docência, ou o exercício dela, realizada numa multiplicidade de contextos físicos e curriculares pressupõe uma prática pedagógica da relação com o outro, seja ele criança ou adulto. Nesta interacção em multiplicidade, tomar decisões sobre modos de fazer pedagogia pode tornar-se uma luta constante contra as contradições das normas impostas pelo *território único*. Como consequência, geram-se resistências “devido não só às rotinas escolares, mas também aos castelos ou muralhas que os intervenientes constroem de uma forma subtil” (Pacheco, 2000a, p.8). E, ainda, porque a administração central obstaculiza o desenvolvimento do currículo, ao assumir um papel regulador no seu discurso legislativo e, na prática, ao prescrever critérios formais ou informais (Pacheco, 2000a). Percebe-se, neste sentido, que a realidade da docência é uma prática que gera linguagens contraditórias, porque está sujeita a muitas forças de influência externas e internas. Na realidade, pedagogicamente a escola actual encontra-se “enclausurada nas fronteiras da modernidade”, socialmente “continua prisioneira de falsas concepções democratizantes” e politicamente está “fechada em perspectivas centralistas” (Nóvoa, 2005, p.15). Não é fácil implementar a integração curricular, por dois motivos: por um lado, temos um “modelo preponderantemente centralista na definição das competências curriculares e uniforme na regulação do currículo nacional”; e, por outro, “a cultura curricular existente baseia-se no individualismo do professor, na fragmentação dos conteúdos, na estratégia de sobrevivência do aluno e na pressão dos encarregados de educação com vista ao sucesso imediato” (Pacheco, 2000a, p.11). Assim se percebe que a estrutura educativa portuguesa não tenha por tradição uma gramática pedagógica sustentada em projectos curriculares, uma vez que o que tem dominado são os planos de aprendizagem “traçados pela administração central para cada uma das disciplinas” (Pacheco, 2000b, p.21). Torna-se difícil desenvolver uma visão holística, uma vez que esta não é possível num “sistema educacional fragmentado, em que os tempos, os espaços e os facilitadores não comunicam” e estão centrados

grosso modo na “excelência da matéria”, porquanto o “holismo exige ver as conexões entre as partes, dando lugar a novas realidades impossíveis de serem observadas” a partir de ópticas individuais (Yus, 2002, p.173).

CASO EM ESTUDO

O caso em estudo focalizou o interesse em pessoas e na sua relação com a profissão e com a formação. Interessou-nos esta conexão pela possível singularidade e semelhança que pudesse existir nas histórias contadas pelos protagonistas do estudo, nomeadamente 6 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 3 formadores dos Planos nacionais de formação contínua e os 3 seus coordenadores institucionais. Portanto, tratou-se de uma mobilização de profissionais cujo objectivo foi o estudo de uma determinada situação específica (Stake, 2007), sendo precisamente a compreensão de um caso específico de formação que interessou, para se perceberem as práticas pedagógicas dos professores e a influência dos Programas de Formação Contínua frequentados, enquanto contributo para o conhecimento de outras formas de se fazer pedagogia.

RESULTADOS

A temática e a questão inicial do estudo exigiram um quadro conceptual sobre os processos de formação de profissionais que recuperasse a herança das suas práticas pedagógicas à luz do que foram acumulando e (re)elaborando no decorrer da experiência profissional seja perante processos de mudanças instituídas, seja perante inovações instituintes. Procurar compreender a natureza de um ensino integrado exigiu uma identificação dos seus elementos constitutivos, das suas características...e da base da sua racionalidade. A prática de um ensino integrado, em primeira instância, é deixar a compartimentalização curricular de parte e, simultaneamente, os professores desprenderem-se das suas rotinas burocratizadas e de um investimento dirigido, única e exclusivamente, para tempos e espaços idênticos, no cumprimento de um horário e um programa através de um simples manual escolar. Entretanto, o mundo reescreve-se através de uma globalização agressiva e os professores ainda não encontraram formas de se adaptarem. A cultura do individualismo, do isolamento e do privatismo resiste (e persiste em resistir) devido à consolidação sócio-histórica do ensino dito tradicional.

Os professores e o currículo

Na perspectiva de quem forma, o professor entende o currículo como um conjunto de objectivos e conteúdos, previamente explicitados e prontos a serem aplicados, utilizando *grandes* mediadores curriculares; o manual escolar e o programa, cuja relação directa advém do facto de se cumprir o programa com base no manual escolar. No discurso dos Coordenadores e Formadores ressoa uma visão dos professores como meros consumidores e aplicadores do que é prescrito pelos especialistas do currículo, a nível central. As professoras, por outro lado, perspectivam mais as suas práticas numa óptica de valorização da participação activa da criança. Existe ainda quem, numa perspectiva de escola democrática, se identifique com trabalho em equipa e com

trabalho de projecto. E é este tipo de escola que algumas das Professoras entrevistadas invocam, acentuando que as práticas se sustentam nas oportunidades que se colocam à criança para que esta possa construir e desconstruir conceitos através da concretização.

Participação das crianças e ensino do professor

Todas as Professoras se outorgam o direito à participação, à sua e à das crianças. Contudo, em alguns casos, o relato de prática desvia-se do discurso, como nestas unidades de registo que dizem respeito à mesma pessoa: “quando planifico preocupo-me em arranjar o material necessário como livros que se adaptem à matéria ou fazer as fichas adaptadas aos meus alunos” *versus* “gosto de a [à criança] questionar com frequência, de negociar com ela porque através do negócio saem coisas interessantíssimas. Procuo partir do seu quotidiano, do seu conhecido, para o desconhecido”. Subsiste, claramente, um discurso instável que varia entre a transmissividade e algum grau de participação mais activa da criança. Contudo, percebe-se que, por vezes, o que dizem fazer, num contexto profissional onde prevalece uma cultura individualista, em termos de estratégias em sala de aula e fora dela, é condicionado por perspectivas e orientações dos colegas que influenciam os seus valores e crenças e condicionam formas de se assumirem perante si e perante os outros (Hargreaves, 2001), como transmissivos, ligados a uma forte cultura pedagógica tradicional. Existem factores externos e internos que influenciam a construção da identidade profissional e, conseqüentemente, uma nova cultura de ensino mais colaborativa.

Um tempo escolar fragmentado

As professoras entrevistadas percebem que as práticas curriculares baseadas no individualismo, no saber disciplinar e no cumprimento do programa não são consentâneas com a prática de um ensino integrado. Contudo, prevalecem as “regras” mandatadas que convém cumprir, nomeadamente a compartimentação horária que separa os saberes e estrutura-os por disciplinas, consolida a “cultura do horário” (Formosinho & Machado, 2009) e enfatiza o cumprimento do programa. Algumas professoras consideram a compartimentação do tempo escolar como mais um entrave à prática de um ensino integrado. Porém, quando se trata de analisar as bases teóricas desta prática percebemos que não se trata de uma questão temporal, tal como é percebida pelos sujeitos deste estudo, mas sim de uma questão de organização que se dá ao tempo disponível. Sobre esta questão uma Professora entrevistada refere que a prática da integração curricular não pode estar condicionada pelo tempo, pois dever-se-á permitir a exploração de conteúdos sem compartimentar e sem criar fronteiras entre as diferentes áreas curriculares. Esta imagem sobre a integração curricular não é partilhada pelos outros colaboradores entrevistados, uma vez que todos a entendem como análoga à interdisciplinaridade. Neste sentido, o professor deve ser construtor do currículo e não mero executor de um documento devidamente formatado, padronizado e pronto-a-vestir (Formosinho, 1987, 2007) por todos, de igual forma, como se de um só se tratasse (Barroso, 1998, 2005) e guiado pelos interesses especializados dos adultos e não da criança (Beane, 2000, 2002).

Programa, manual e transmissão

Os colaboradores entrevistados defendem um projecto de desenvolvimento curricular integrado apoiado no movimento pela interdisciplinaridade, uma vez que a relação que dizem manter com as áreas disciplinares não se traduz na mera abordagem de conteúdos isolados, mas baseia-se num princípio organizador que encontra um ponto comum entre as várias disciplinas. Na perspectiva dos responsáveis pelos Programas de Formação Contínua, existe da parte dos professores uma fixação pelos manuais escolares e pelo cumprimento do programa e estes dois factores tornam-se um entrave à prática de um ensino integrado. Algumas professoras entrevistadas corroboram esta asserção, embora protegendo a sua identidade profissional, quando desnudam a prática profissional do *outro*, utilizando expressões que o transformam num *scapegoat*: “os colegas com quem trabalhamos”; “ao falar de programa referem-se aos manuais escolares”; “constatei que ninguém desenvolvia actividades para além do manual escolar”; “o trabalho da professora (...) consistia em seguir escrupulosamente o manual escolar porque assim os conteúdos eram todos abordados (...), as planificações eram elaboradas de acordo com o manual”; “muitos colegas (...) seguem à risca o manual escolar”. Pessoalmente, sem colocar a nu o trabalho do *outro*, há quem se posicione face à questão dos manuais escolares referindo as liberdades e os aprisionamentos que são possíveis vivenciar com a sua utilização. Há os que não são apologistas da utilização deste recurso, sobretudo aqueles que pensam que não estão adaptados ao que se pretende hoje em dia com o ensino e que, para além de serem elementos disciplinadores, quer em termos das disciplinas quer na forma como se apresentam os conteúdos, também se constituem em modelos a seguir por muitos docentes. Mas também há quem defenda (mesmo que de forma “camuflada”) os manuais escolares, por exemplo quando referem que, embora não gostem de seguir modelos, sentem-se condicionados pela “obrigatoriedade” de usar o manual escolar.

A colaboração sob suspeita

Tendo em conta que *consonância* (deriva do latim *consonare*, que significa soar junto) é uma harmonia ou algo considerado estável, percebemos que no ensino existem muitas vozes que falam diferentes linguagens. A consonância relativamente às práticas verifica-se em grupos restritos de professores, unidos, de certa forma, por determinadas lógicas afinitárias que assentam em dinâmicas pedagógicas mas que não deixam de ser influenciadas por jogos de poder que se instalam sempre entre os grupos minoritários e os majoritários (Formosinho, 2005). Nos casos relatados pelas professoras deste estudo a diversidade de actuação existe, mas é efectivada com algumas reservas. A partilha de experiências pedagógicas realiza-se em trabalho de par e os trabalhos que resultam dessas experiências, quando divulgados, acabam por ser motivo de apropriação pelos outros e, como relata Formosinho (2005), também não são bem aceites pela corrente uniformizadora. Uma professora menciona que as práticas que implementava resultavam muito das “longas reflexões com

profissionais que gostam muito daquilo que fazem e que entendem o ensino de uma forma integrada”, contudo, declara que a sua ingenuidade fê-la acreditar que a colaboração com outros colegas e com outras turmas fosse bem aceite pelos outros professores, numa perspectiva de escola como espaço de partilha e democrático. Também pensava que, na sua situação de colocada administrativamente, lhe seria dada a possibilidade de se integrar nos projectos e nas dinâmicas de toda a escola, podendo organizar-se em função das necessidades das crianças, em qualquer sala. Contudo os seus ideais de escola democrática depararam-se com o “fechamento” da professora titular da turma que apoiava e, mais tarde, também viria a ser a sua “classe de aluguer” para realizar as sessões práticas ao nível do Programa de Formação do Ensino Experimental das Ciências (PFEEC). A partilha e a colaboração com essa professora foram inexistentes, mas as relações de trabalho que manteve com outras colegas trouxeram-lhe dissabores. Neste sentido, a professora entrevistada acrescenta que estes conflitos e a sua condição de colocada administrativamente contribuem para criar reservas pessoais relativamente aos valores e às concepções que defende e as fecha nas “páginas” do seu “inconsciente”, porque “infelizmente” está numa “situação desfavorável”, não tem uma turma que seja dela. Na verdade, a colaboração ou a sua parca existência poderá ser classificada, por um lado, e tendo em conta o pensamento de algumas destas professoras, como *voluntária*, uma vez que se denota que as suas relações de trabalho resultam da percepção do valor que possuem e sentem o trabalho, pelo menos quando é realizado por afinidades, como agradável e produtivo, mas, por outro, são levadas a desistir devido aos constrangimentos e coacções que vivenciam na escola (Hargreaves, 2001). A colaboração que existe resume-se, de facto, ao estabelecimento de relações que Hargreaves (2001) classificou como *difundidas no tempo e no espaço* e que se restringem às vivências do dia-a-dia na escola.

A formação e a pedagogia da participação

Os argumentos evocados para a defesa da transmissividade e/ou da participação não são muito dissonantes. Percebe-se que a transmissão está sacralizada como uma ideologia, que foi construída ao longo dos anos e que também se transformou numa forma mais fácil de fazer e de gerir (Formosinho & Machado, 2007a, 2007b; Barroso, 1995, 1998, 2001). Todos os colaboradores convergem na consideração de que *o que se ensina e como se ensina* são questões fulcrais em todo o processo de desenvolvimento curricular, podendo estas formas conduzir a um ensino mais transmissivo ou mais participado, e de que a opção por uma ou outra *gramática* pedagógica tem também alguns impactos na prática de um ensino integrado. A visão dos colaboradores Coordenadores e Formadores sobre as práticas dos professores, é a de que estes se baseiam muito em situações expositivas, em detrimento da mobilização de práticas participadas. Consideram que o ensino é feito por recepção, o que significa que o que a criança faz é assimilar o que lhe é transmitido e não aquilo que é construído-em-participação, o que contraria a visão pedagógica socioconstrutivista e todos os pressupostos da escola activa defendidos, no século passado, por John Dewey, António Sérgio e Faria de Vasconcelos e

revisitados, actualmente, pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), pela experiência pedagógica da Escola da Ponte e pela Associação Criança.

A tendência do nosso sistema educativo é conceder a máxima amplitude ao ensino tradicional, quer na forma como se organiza centralmente quer através do que estipula em termos do currículo que se mantém uniformizador. A formação contínua dos professores, embora não se possa fazer uma avaliação tão linear, foi considerada pelos entrevistados como uma formação do tipo “consumista”, mobilizada pelo “interesse de momento”, mas sem produzir qualquer tipo de alteração nas “rotinas” dos professores e os resultados continuavam a “sacralizar” a pedagogia da transmissão.

Programas centrais de formação e trabalho docente

Na opinião dos colaboradores Coordenadores e Formadores, os três Programas de Formação Contínua (PFCM, PNEP e PFEEC) vieram contrariar esta tendência da formação, porque consideram que o tipo de formação adoptado deu uma visão diferente sobre as práticas, uma vez que eram contextualizadas e respondiam às reais necessidades dos professores. Trata-se, na verdade, de Programas pensados, e estruturalmente formatados, pelo Ministério da Educação para melhorar as condições de ensino e aprendizagem ao nível do 1CEB e, também, para valorizar as competências dos professores de cada uma das áreas curriculares para as quais se dirigia cada formação. Os Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, nos despachos que fizeram, teceram, para cada um dos Programas, algumas considerações iniciais como justificação da sua implementação. Estas suportaram-se ou no insucesso (no sentido de melhorar os níveis de sucesso dos alunos na disciplina de Matemática) ou na urgência do decréscimo de maus leitores de 15 anos para valores de 15,5% em 2010 (com base nos objectivos referenciais – *benchmarks* – estabelecidos pela União Europeia na Cimeira de Estocolmo de 2001) ou, ainda, em resultados de estudos internacionais que tinham vindo a revelar que as crianças portuguesas detinham, em média, e comparativamente com os restantes países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), um desempenho inferior na área da literacia científica. Como se percebe, cada uma destas justificações serviu como mote para considerarem como intervenção prioritária a formação nas áreas da Matemática e da Língua Portuguesa e no Ensino Experimental das Ciências.

Para o nosso estudo importa perceber as implicações da implementação dos Programas de Formação Contínua nas práticas pedagógicas dos professores, fazendo o estudo de caso das 6 professoras. Este tipo de estudo não nos permite generalizar para uma população ou universo, mas generalizar para proposições teóricas, pois as suas opiniões expressam algumas semelhanças mas, sobretudo, indiciam grandes dissemelhanças, que podem resultar da própria estrutura dos Programas e das dinâmicas que as próprias equipas de formação lhe imprimiram. Enquanto algumas professoras concebem os Programas frequentados como uma continuidade do isolamento profissional e falta de partilha, embora tenham denotado uma grande preocupação pelo Estado português em

mudar práticas, outras houve que os consideraram como uma oportunidade de partilha e de transferência de novos conhecimentos, contribuindo mesmo para compreenderem a importância da colaboração da família como parceira no processo de ensino/aprendizagem. Se por um lado, reconhecem o profissionalismo dos formadores e consideram que estes desenvolveram um bom trabalho ao nível da formação, por outro, referem que as práticas que implementaram foram sustentadas no tipo de trabalho que já desenvolviam e que a formação valeu a pena porque as fez investir na aquisição de bibliografia e na construção de materiais.

Retórica da interdisciplinaridade e práticas (mais ou menos) disciplinares

Os Programas de Formação Contínua possibilitaram o confronto de ideologias, a partilha de experiências e a constatação de novas técnicas que se aperfeiçoaram e transferiram para os contextos, tendo em conta as suas especificidades. Os Coordenadores e Formadores entrevistados também suspeitam que muitos formandos (professores) não vão conseguir manter o tipo de trabalho dinamizado nos Programas de Formação Contínua e que, mais cedo ou mais tarde, regressam às práticas anteriores, embora uma das grandes preocupações do Ministério da Educação tivesse sido a mudança das práticas.

Na perspectiva das Professoras (e formandas) entrevistadas, não houve muito a percepção de que os formadores fizessem muita referência à prática de um ensino integrado, uma vez que o que lhes era apresentado limitava-se à apresentação de um referencial teórico-prático de “boas” práticas, mas no interior de cada disciplina. Apesar das diferenças existentes entre as concepções das seis Professoras entrevistadas relativamente às vivências ao longo da formação contínua, há alguns factores comuns a todas, quando relatam as suas experiências ao longo do processo de estágio, pelo qual passaram na formação inicial. Nesta fase do seu processo de formação, enquanto candidatas a futuras professoras, todas ouviram falar de interdisciplinaridade, sendo entendida como um tema aglutinador, pois, a partir de um tema, todas as áreas curriculares eram trabalhadas. Contudo, apesar de se falar muito em interdisciplinaridade a formação inicial, realizada nos anos 80 do século XX, pouco ou nada mostrou sobre as possíveis formas de ser trabalhada, persistindo a compartimentação do saber. A formação inicial e todo o percurso de vida percorrido enquanto alunas ajudaram-nas a distinguir entre o que é compreender o conhecimento parcelarmente, mosaico a mosaico, ou de uma forma holística, a composição completa de um painel de mosaicos.

Na verdade, entre os ideais pedagógicos que se enunciam e professam e os gestos profissionais quotidianos existe um grande desvio e o que os sujeitos colaboradores afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar todas as lógicas que as subentendem. Por outras palavras, se o objectivo foi compreender as práticas pedagógicas dos professores numa perspectiva integrada e participada, importou delimitar o modo como os actores se organizam objectiva e subjectivamente na prática quotidiana e como valorizam a sua acção, importando ainda considerar a formação que realizaram e os seus efeitos na sua acção. O estudo realizado

mostra, assim, uma tensão na docência entre discursos e intenções de interdisciplinaridade, integração e globalização e práticas fragmentadas e ancoradas nos saberes disciplinares, que ora promovem a descoberta e a participação ora recorrem à pedagogia transmissiva e promovem a passividade e a conformidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, João (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In *Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Programa Educação para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma do mito. In Teresa Ambrósio, Eduardo Terrén, Daniel Hameline & João Barroso, *O século da escola – Entre a utopia e a burocracia* (pp.63-94). Porto: Edições Asa.
- BARROSO, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BEANE, James A. (2000). O que é um currículo coerente?. In José A. Pacheco (org.), *Políticas de integração curricular* (pp.39-58). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- BEANE, James A. (2002). *Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática*. Coleção Temas Actuais. Lisboa: Didáctica Editora.
- ESTRELA, M. Teresa (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do séc. XXI* (pp.113-141). Braga: ISET.
- FERREIRA, Fernando I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.329-344). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, João (1987). “O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único”. In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. In *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, 41-50.
- FORMOSINHO, João (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In João Formosinho; A. Sousa Fernandes; Joaquim Machado & Fernando Ilídio Ferreira (orgs.), *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.307-319). Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, João (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2007a). Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In Júlia Oliveira-Formosinho; Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp.293-328). Porto Alegre: Artmed.

- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2007b). “Questões e razões. Autonomia e avaliação de escolas”. In *Revista NOESIS n.º 70 Julho/Setembro*, 26-29.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Coleção Infância 15. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, Andy (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- HARGREAVES, Andy & FINK, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 29. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Jorge Ávila de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 15. Porto: Porto Editora.
- MACHADO, Joaquim & FORMOSINHO, João (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In João Formosinho (org.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- NÓVOA, António (2005). *E vid ente mente. Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- PACHECO, José A. (2000a). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In José A. Pacheco (org.), *Políticas de integração curricular*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas (pp.7-38). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José A. (2000b). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In José A. Pacheco (org.), *Políticas de integração curricular*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas (pp.127-146). Porto: Porto Editora.
- STAKE, Robert E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (Tradução de Ana Maria Chaves). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont (Dirs.) (s/d). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉS – Editora.
- YUS, Rafael (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.