



VIVER CONSTRUINDO MUDANÇAS – A VEZ E A VOZ DO PROFESSOR

CONTRIBUTO PARA OS ESTUDOS DA APRENDIZAGEM
E DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES

Maria da Conceição Ferreira Monteiro Leal da Costa

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientadora: Constança Maria Sacadura Biscaia da Silva

ÉVORA, AGOSTO DE 2014

CONTACTOS



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA

Palácio do Vimioso

Largo Marquês de Marialva, Apartado 94

7002-554 Évora | Portugal

Telefone (+351) 266 706 581

Fax: (+351) 266 744 677

email: iifa@uevora.pt

A todos com quem, desde sempre, partilho a vida!

*Aqui, deposta enfim a minha imagem,
Tudo o que é jogo e tudo o que é passagem,
No interior das coisas canto nua.*

*Aqui livre sou eu — eco da lua
E dos jardins, os gestos recebidos
E o tumulto dos gestos pressentidos,
Aqui sou eu em tudo quanto amei.*

*Não por aquilo que só atravessei,
Não pelo meu rumor que só perdi,
Não pelos incertos actos que vivi,*

*Mas por tudo de quanto ressoei
E em cujo amor de amor me eternizei.*

Sophia de Mello Breyner Andresen, in "Dia do Mar"

Viver construindo mudanças – a vez e a voz do professor. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores

A ideia de que os contextos de trabalho estão muito relacionados com configurações da vida real, com a pessoa e a sua aprendizagem permanente, em detrimento do que tradicionalmente se tem denominado formação de professores, revelou-se uma área de estudo aliante e fonte de numerosas curiosidades. Não olvidando os interesses sobre ligações entre formação contínua e desenvolvimento profissional e, mais recentemente, entre aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, considerámos quadros teóricos em que os tempos de mudança e a complexidade atravessam os estudos sobre a aprendizagem em contexto dos professores experientes e onde a experiência tem valor.

Neste estudo teve centralidade o objectivo de **conhecer e compreender vivências em contextos concretos, dando a vez e a voz a quatro professores do Ensino Básico e Secundário**. Uma investigação, onde a narrativa e as histórias de vida profissional se encontraram, para a qual a *Grounded Theory* foi também um valioso recurso nas fases de interpretação e análise.

Construímos saberes e intersubjectividades com os professores, num trabalho interpretativo e de construção de sentidos. Mobilizaram-se as subjectividades como produção de saberes, desafiando uma hermenêutica na qual se foi produzindo um conhecimento processual da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos em contexto. No eco das suas vozes, identificámos singularidades e invariantes em contextos quotidianos, concluindo que os professores precisam de abrir um tempo novo na sua história. O estudo foi tempo e espaço de investigação e produções, onde a investigadora, caminhando com eles na escrita, foi percebendo como as experiências vão sendo transformadoras (também de si neste processo), revelando-se afinal um projecto de formação conjunta. Cruzando palavras, foi interpretação criativa e criadora de existencialidades.

As histórias escritas destes profissionais, os feedbacks que produziram no âmbito da investigação e todo o método constitutivo, revelaram experiências formadoras, evidenciando processos de profissionalização permanente e percebendo-se que os contextos vivenciais não permitem, nunca, construir-se e mudar-se por vias solitárias e sem abandonos. Não o fizeram isolados, separados de pares ou da escola como ambiente e circunstância histórica, cultural e/ou comunitária. Vivendo, aprenderam construindo as mudanças, desenvolvendo a pessoa e profissional. Assumimos o longo alcance da complexidade e da incerteza nas vidas dos professores, das escolas e das comunidades, no presente e no futuro, mas ousamos apontar que envolvimentos em construções cooperantes desafiam os professores. Produzindo conhecimentos, constituem-se agentes na formação e desenvolvimento de si e de outros, embalados no espaço-tempo por diferentes actores e contributos das várias áreas do saber.

Palavras-Chave: Investigação Narrativa; Histórias de Vida; Aprendizagem e Desenvolvimento do Professor; Vivências e Construções de Mudança.

Building up transformations — The teachers' time and voice. Contribution to the study of Teachers' Learning and Development

The idea that the work contexts are closely related to real life configurations and to lifelong learning, rather than to what has traditionally been called as teachers' training, or professional development, has revealed to be a very current field of study. Interests emerge over connections between training and professional development, and more recently with teacher's learning and development, considering the changing times and the complexity in the teachers' lives.

Educational literature highlights the currentness and thematic relevance, but simultaneously, the shortage of knowledge about the characteristics of contexts where changes are happening to one self or the others, enhancing or inhibiting the development of an experienced teacher. Following that goal, we gave the turn and voice to four teachers from public schools.

The narrative inquiry and the teachers life stories allowed us to get to know and understand formative experiences through interpretation, and in the background of their voices, we identified singularities and invariants in their development on a daily work basis. The time and a place where the researcher, walking with them, was realizing how this work was transforming itself, revealing a draft joint training that crossing words, was creative interpretation and creator of existentials.

We conclude that the stories of the person and professional proved permanent professionalization processes, realizing that did not allow them, ever, be built by a lonely road, which emphasized positive, but the permanent tension and dilemmatic pressure associated with the process, showed the their discomfort. They did not isolated, separated from peers or school as environment and circumstance. Have borne the long range of complexity and uncertainty in their lives of teachers and schools, present and future, but we dare to point out that involvement in cooperative buildings encouraged them permanently. Regroup an energy change is a huge challenge. These energies of change does not necessarily coincide with traditional divisions between teachers, expressing other settings in the XXI century we should realize. Producing knowledge constitute agents in the formation and development of self and others, packaged in space-time by different actors and contributions from the various areas of knowledge and in us lies the hope that the change of all, gradually follow our and vice versa.

Keywords: Narrative Inquiry; Life Stories; Learning and Teacher Development; Teacher's Voices; Lived Experiences.

ÍNDICE

VII DEDICATÓRIA**X RESUMO EM PORTUGUÊS****XI RESUMO EM INGLÊS – ABSTRACT****XXIII ABREVIATURAS****XXIII ACRÓNIMOS E SIGLAS****1 INTRODUÇÃO**

- 2 A.Objecto de estudo e objectivos da investigação
- 3 B.O estado da arte na literatura educacional, definição dos conceitos em estudo e quadros conceptuais
- 7 C.Opções metodológicas – Notas sobre a investigação narrativa, estratégias e opções
- 9 D.A estrutura do relatório de investigação
- 10 E.A ousadia e a sugestão: Tópicos merecedores de especial atenção do leitor...

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**CAPÍTULO 1– OS PROFESSORES E A ESCOLA – AS MARCAS DA HISTÓRIA, A MUDANÇA E OS DESAFIOS DA INOVAÇÃO****15 1.1.As marcas da História nos Professores e na Escola**

- 15 1.1.1.A riqueza dos acontecimentos justifica a História
- 18 1.1.2.A construção da profissão docente – Contextos e especificidades
- 26 1.1.3.A Crise da Escola e as implicações na profissão docente
- 26 1.1.3.1.Alterações nas crenças e nas convicções
- 28 1.1.3.2.Alterações no estatuto e nos papéis dos professores
- 32 1.1.4.A entrada no século XXI – Esbatimento das fronteiras, exigências e diversidades
- 35 1.1.5.O Estado, a Escola e os Professores – Algumas relações e interdependências
- 36 1.1.6.Ser Professor em Portugal – Entre a Herança e as Novas Realidades

46 1.2.A Mudança e os desafios da inovação

- 46 1.2.1.Perspectivas de análise
- 50 1.2.2.Mudança e inovação: A evolução de conceitos e contextos
- 55 1.2.3.A Escola e os Professores: Concorrências e coincidências nos processos de mudança
- 55 1.2.3.1.Processos de mudança: Presenças e ausências favoráveis ou opositoras
- 56 1.2.3.2.Reformas que não são solução
- 60 1.2.3.3.Resistir ou participar? Dilemas e possibilidades
- 68 1.2.4.Consolidar dinâmicas inovadoras. Algumas possibilidades
- 76 1.2.5.Gestão flexível do currículo em Portugal: Um contexto de mudança ou de inovação induzida?
- 76 1.2.5.1.Diversidade: Uma realidade exigente e com poder transformador
- 79 1.2.5.2.Alguns ideais perseguidos e acontecimentos possibilitados
- 82 1.2.5.3.Visões da realidade
- 85 1.2.5.4.Reorganização curricular: Um projecto de intenções?
- 91 1.2.6.Resumindo vamos actualizando e concluindo...

CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR – O PROFISSIONAL E AS CIRCUNSTÂNCIAS

95	2.1. Ser Professor e Aprendiz
98	2.1.1. Percepções e Cronologia – alinhando sujeitos, experiência e transformação
108	2.1.2. Aprendizagem e o desenvolvimento do professor experiente – conhecendo e compreendendo as conceptualizações
115	2.1.3. A compreensão dos fenómenos (também) por vias de complexidade – razões e opções que se afastaram dos modelos dinâmicos
120	2.1.4. Abordagens Sistémicas – interdependências e reciprocidades na aprendizagem e desenvolvimento do professor
123	2.2. Formando-se Professor – profissionalização e(m) desenvolvimento
130	2.2.1. Formação, aprendizagem e desenvolvimento de professores experientes – realidades e horizontes
134	2.2.2. Formação contínua – tradição versus transformação
141	2.2.3. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do professor – a pessoa, as relações e a instituição
144	2.2.4. A dimensão pessoal na aprendizagem e desenvolvimento do professor – experiência, reflexão e investigação
147	2.2.5. A profissionalidade em permanente construção
157	2.3. Participar e Pertencer – fazendo a profissão acontecer
164	2.3.1. Actividades de aprendizagem, influências e processos participativos
167	2.3.2. (Re)Construindo a profissão – robustecer a escola dando poder aos professores
174	2.3.3. Culturas, Comunidades e Aprendizagens – da colaboração à cooperação no desenvolvimento do professor
176	2.3.4. Relações e cultura na (e da) escola – oportunidades e constrangimentos
178	2.3.4.1. Interacções e lideranças – entre o individual e o colectivo
183	2.3.4.2. Desenvolvimento do professor - caminhando para melhorar em conjunto

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO**CAPÍTULO 3 – A INVESTIGAÇÃO E A METODOLOGIA**

195	3.1. A investigação narrativa
195	3.1.1. Notas prévias
197	3.1.2. Questões de partida, objectivo de estudo e quadro teórico para a investigação
198	3.1.3. Os colaboradores e a emergência dos dados
201	3.1.4. A investigação e os estudos sobre os professores
206	3.1.5. Metodologia – razões e opções
208	3.1.6. O posicionamento da investigadora
211	3.2. A abordagem biográfica
211	3.2.1. Esclarecimentos conceptuais
215	3.2.2. A voz do professor para conhecer as experiências formativas — fundamentos e eixos paradigmáticos
220	3.2.3. Procedimentos – conhecimento entre subjectividades, conhecimento experiencial e reflexividade
222	3.3. A recolha dos dados
222	3.3.1. As histórias de vida profissional e a opção escrita
224	3.3.2. A escolha dos colaboradores
225	3.3.3. Um guião para iniciar o processo de colaboração?

227	3.4.A análise e interpretação das histórias
227	3.4.1.....As opções estratégicas tiveram uma história!
229	3.4.2.....O recurso à Grounded Theory
232	3.4.3.....Concluindo...
232	3.5.Em jeito de epílogo à metodologia – os desafios e o ultrapassar das dificuldades
232	3.5.1.....Quadros teóricos e dados para construção de significados
235	3.5.2.....(Re)significando, categorizando e interpretando as histórias de vida
237	3.5.3.....A voz do professor, o objectivo inicial da investigação e a fundamentação – uma construção contínua entre quadros teóricos e interpretados
241	3.5.4.....Fiabilidade, viabilidade e autenticidade – opções que moveram a profunda compreensão sem procurar verdades ou explicações

EM JEITO DE PREÂMBULO AOS CAPÍTULOS INTERPRETATIVOS...

249	A.A análise de conteúdo e a interpretação – opções temáticas e cronológicas
256	B.O objectivo inicial da investigação e a voz dos professores – uma interpretação entre questões e razões em continuum de contaminação
260	C.Do plano da investigação às estratégias de interpretação – percursos e (in)certezas na construção da fiabilidade da investigação

CAPÍTULO 4 – O CASO DE ANA

265	4.1.Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa
265	4.1.1.....Um Retrato de Ana
265	4.1.1.1.....Aspectos de natureza biográfica
266	4.1.2.....Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se
266	4.1.2.1.....Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores
270	4.1.2.2.....Vivências na formação inicial
273	4.1.2.3.....Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo empenho e satisfação no trabalho
276	4.2.Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender
276	4.2.1.....Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação
276	4.2.1.1.....Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho
282	4.2.2.....Comunidades vivas na senda da mudança
282	4.2.2.1.....Contextos de trabalho e caminhos de (trans)formação
286	4.3.Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais
286	4.3.1.....Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?
286	4.3.1.1.....Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

CAPÍTULO 5 – O CASO DE JOSÉ

301	5.1.Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa
301	5.1.1.....Um Retrato de José
301	5.1.1.1.....Aspectos biográficos – a pessoa, o estudante e a profissão
305	5.1.2.....Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se
305	5.1.2.1.....Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores

306	5.1.2.2.A entrada na profissão
307	5.1.2.3.De estudante e professor a professor/estudante
313	5.1.2.4.A carreira de José
315	5.1.2.5.A formação inicial – duas universidades, dois modelos, e formação contínua
321	5.1.2.6.O entusiasmo o empenho e a satisfação na profissão
324	5.1.2.7.Conclusão
325	5.2.Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender
325	5.2.1.Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação
325	5.2.1.1.Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho
331	5.2.1.2.O retorno à escola (José, 500)
333	5.2.2.Agência e autonomia em comunidades vivas Contextos de trabalho (e) caminhos de trans(formação)
338	5.3.Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estritos) corredores institucionais
338	5.3.1.Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?
338	5.3.1.1.Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

CAPÍTULO 6 – O CASO DE FILIPA

353	6.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa
353	6.1.1.Um Retrato de Filipa
354	6.1.2.Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se
354	6.1.2.1.Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores
358	6.1.2.2.Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo, empenho e a satisfação de Filipa
364	6.2. Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender
364	6.2.1.Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação
364	6.2.1.1.Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho
371	6.2.2.Comunidades vivas na senda da mudança
371	6.2.2.1.Contextos de trabalho (e) caminhos de trans(formação)
374	6.3.Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estritos) corredores institucionais
374	6.3.1.Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?
374	6.3.1.1.Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

CAPÍTULO 7 – O CASO DE LUÍSA

381	7.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa
381	7.1.1.Um Retrato de Luísa
381	7.1.1.1.Aspectos de natureza biográfica
382	7.1.2.Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se
382	7.1.2.1.Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores
382	7.1.2.1.a)A formação inicial de Luísa – dois cursos e a escola
385	7.1.2.1.b)O profissionalismo e a pertença a um grupo profissional entre desejos e concretizações
390	7.1.2.2.Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo empenho e satisfação no trabalho

395	7.2.....	Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender
395	7.2.1.....	Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação
395	7.2.1.1.....	Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho
404	7.2.2.....	Comunidades vivas na senda da mudança
404	7.2.2.1.....	Trabalhando em Projectos e por Projectos – construindo saberes, valorizando caminhadas e partilhando destinos
409	7.3.....	Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais
409	7.3.1.....	Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?
409	7.3.1.1.....	Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

CAPÍTULO 8 – SINGULARIDADES E INVARIANTES NOS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO (PROFISSIONAL) – ECOS DA VOZ DOS PROFESSORES

422	8.1.....	Singularidades e Invariantes ou Ser Professor no Século XXI?
422	8.1.1.....	O que sabemos da literatura
425	8.1.2.....	O que os professores nos contaram
425	8.1.2.1.....	O professor é a pessoa e os contextos em que habita – conceitos de aprendizagem e desenvolvimento
427	8.1.2.2.....	O como aprenderam foi o mais importante
429	8.1.2.3.....	A Mudança de Mim é Transformação em Nós

REFLEXÕES FINAIS

439	Reflexões Finais – De uma história com histórias para contar... partilhar e aprender, projectando e questionando novamente
439	A..... Do Início ao Fim – Permanente orquestração da investigação
450	B..... Da (In)Conveniência das questões iniciais ao alcançar conclusões – Desfechos, fronteiras e periferias
456	C..... A subtileza de caminhar a par da complexidade e da incerteza para conhecer, compreender e concluir
460	D..... Conhecendo e compreendendo, interpretámos com a nossa voz as suas vozes – Respostas às questões de partida e algumas propostas
468	D.1..... Saberes construídos, subjectividades e quadros teóricos
473	D.2..... O que acrescentamos ao que se conheceu: construções e compreensão de que os professores podem aprender consigo através dos outros
476	D.3..... O que Conhecemos e o que Ficou por Conhecer – Implicações e Contributos para os Estudos sobre o Desenvolvimento dos Professores
479	D.4..... Notas em aberto para futuros trabalhos (ou não!)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

486	Referências Bibliográficas
------------	-----------------------------------

APÊNDICES

553 APÊNDICE 1 – GUIÃO DA NARRATIVA

555 APÊNDICE 2 – FASE TIPO META-WRITING NA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS

555 2.1. Questões Emergentes entre Dados Categorizados e Quadros Teóricos

555 2.1.1. Análise e Interpretação – Um Recurso à *Grounded Theory*

556 2.1.1.1. O conhecimento e a compreensão das vivências dos colaboradores em tempos de mudança – implicações nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento (profissional) – A análise temática como ponto de partida

561 APÊNDICE 3 – NOTAS DE CAMPO – RECOLHA DE FEEDBACK

561 A. Momentos de contactos iniciais/Retomar a proximidade com os professores

561 B. Os contactos telefónicos

564 C. Acções que se sequenciaram

567 APÊNDICE 4 – TABELAS DE CATEGORIZAÇÃO ABERTA DA NARRATIVA DE ANA

567 4.1. A dimensão pessoal na narrativa de Ana

594 4.2. A dimensão relacional na narrativa de Ana

605 4.3. A dimensão organizacional na narrativa de Ana

621 APÊNDICE 5 – TABELAS DE CATEGORIZAÇÃO ABERTA DA NARRATIVA DE JOSÉ

621 5.1. A dimensão pessoal na narrativa de José

692 5.2. A dimensão relacional na narrativa de José

709 5.3. A dimensão organizacional na narrativa de José

741 APÊNDICE 6 – TABELAS DE CATEGORIZAÇÃO ABERTA DA NARRATIVA DE FILIPA

741 6.1. A dimensão pessoal na narrativa de Filipa

775 6.2. A dimensão relacional na narrativa de Filipa

790 6.3. A dimensão organizacional na narrativa de Filipa

809 APÊNDICE 7 – TABELAS DE CATEGORIZAÇÃO ABERTA DA NARRATIVA DE LUÍSA

809 7.1. A dimensão pessoal na narrativa de Luísa

854 7.2. A dimensão relacional na narrativa de Luísa

871 7.3. A dimensão organizacional na narrativa de Luísa

895 APÊNDICE 8 – TABELAS DE CATEGORIZAÇÃO AXIAL DA NARRATIVA DE ANA

895 8.1. Vivências de mudança a aprender e a ensinar: trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa

917 8.2. Sujeitos, acções e relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender

928 8.3. Desenvolvimento do Professor: itinerários por (estreitos) corredores institucionais

943	APÊNDICE 9 – TABELAS DE CATEGORIZAÇÃO AXIAL DA NARRATIVA DE JOSÉ
943	9.1. Vivências de mudança a aprender e a ensinar: trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa
1002	9.2. Sujeitos, acções e relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender
1025	9.3. Desenvolvimento do professor: itinerários por (estreitos) corredores institucionais
1057	APÊNDICE 10 – TABELAS DE CATEGORIZAÇÃO AXIAL DA NARRATIVA DE FILIPA
1057	10.1. Vivências de mudança a aprender e a ensinar: trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa
1085	10.2. Sujeitos, acções e relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender
1101	10.3. Desenvolvimento da professora: itinerários por (estreitos) corredores institucionais
1117	APÊNDICE 11 – TABELAS DE CATEGORIZAÇÃO AXIAL DA NARRATIVA DE LUÍSA
1117	11.1. Vivências de mudança a aprender e a ensinar: trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa
1155	11.2. Sujeitos, acções e relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender
1173	11.3. Desenvolvimento da professora: itinerários por (estreitos) corredores institucionais
1195	APÊNDICE 12 – GUIÃO DE ANÁLISE – O CASO DE ANA
1195	12.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa
1195	12.1.1. Um Retrato de Ana
1195	12.1.1.1. Aspectos Biográficos
1198	12.1.2. Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se
1198	12.1.2.1. Representando-se – contextos e influências na auto compreensão
1201	12.1.2.2. Construindo-se Profissional – desejando e concretizando
1206	12.1.3. Entre Crenças Atitudes e Valores – itinerários e aprendizagens
1206	12.1.3.1. A pessoa e profissional em transformação – o valor dos espaços, dos momentos, acontecimentos e gente
1209	12.1.3.2. Olhando para relações, partilhas de saberes e vivências entre pares
1211	12.2. Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender
1211	12.2.1. Construindo-se profissional em diferentes ambientes e circunstâncias
1211	12.2.1.1. Aprendendo com os outros – dinâmicas e possibilidades dos ambientes informais
1214	12.2.1.2. Desenvolvendo-se como Profissional – adequação, qualidades e efeitos da formação
1215	12.2.2. Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação
1215	12.2.2.1. Comunidades Vivas na Senda da Mudança – colaborando, cooperando e trabalhando em equipa, participando e tomando decisões, identificando e resolvendo problemas
1218	12.2.2.2. Mantendo e desenvolvendo o desejo de ser professora – influência dos alunos
1220	12.3. Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais
1220	12.3.1. Acomodando Mudanças ou Refazendo Identidades?
1220	12.3.1.1. Aprendendo num Espaço “entre dois” – a centralidade da escola e a mudança
1223	12.3.2. Quotidianos Escolares Complexos e Papéis da Professora
1223	12.3.2.1. Agência e desenvolvimento – tensões e dilemas entre exigências, incertezas e inseguranças

1227 APÊNDICE 13 – GUIÃO DE ANÁLISE – O CASO DE JOSÉ**1227 13.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa**

- 1227 13.1.1.....Um Retrato de José
 1227 13.1.1.1.Aspectos Biográficos
 1233 13.1.2.Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se
 1233 13.1.2.1.....Representando-se – contextos e influências na auto compreensão
 1243 13.1.2.2.....Construindo-se Profissional – desejando e concretizando
 1256 13.1.3.Entre Crenças Atitudes e Valores – itinerários e aprendizagens
 1256 13.1.3.1.....A pessoa e profissional em transformação – o valor dos espaços, dos momentos, acontecimentos e gente
 1265 13.1.3.2.....Olhando para relações, partilhas de saberes e vivências entre pares
 1270 13.2.Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender
 1270 13.2.1.Construindo-se profissional em diferentes ambientes e circunstâncias
 1270 13.2.1.1.....Aprendendo com os outros – dinâmicas e possibilidades dos ambientes informais
 1275 13.2.1.2.....Desenvolvendo-se como Profissional – adequação, qualidades e efeitos da formação
 1281 13.2.2.....Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação
 1281 13.2.2.1.....Comunidades Vivas na Senda da Mudança – colaborando, cooperando e trabalhando em equipa, participando e tomando decisões, identificando e resolvendo problemas
 1286 13.2.2.2.Mantendo e desenvolvendo o desejo de ser professor – influência dos alunos

1288 13.3..... Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais

- 1288 13.3.1.Acomodando Mudanças ou Refazendo Identidades?
 1288 13.3.1.1.....Aprendendo num Espaço “entre dois” – a centralidade da escola e a mudança
 1295 13.3.2.....Quotidianos Escolares Complexos e Papéis do Professor
 1295 13.3.2.1.....Agência e desenvolvimento – tensões e dilemas entre exigências, incertezas e inseguranças

1305 APÊNDICE 14 – GUIÃO DE ANÁLISE – O CASO DE FILIPA**1305 14.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa**

- 1305 14.1.1.Um Retrato de Filipa
 1305 14.1.1.1.Aspectos Biográficos
 1305 14.1.2.Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se
 1305 14.1.2.1.....Representando, desejando e concretizando – Itinerários e aprendizagens entre crenças atitudes e valores
 1307 14.1.2.2.....Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo, empenho e a satisfação de Filipa

1311 14.2..... Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender

- 1311 14.2.1.Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação
 1311 14.2.1.1.....Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho
 1314 14.2.2.....Comunidades vivas na senda da mudança
 1314 14.2.2.1.....Contextos de trabalho e caminhos de trans(formação)

1316 14.3..... Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais

- 1316 14.3.1.Acomodando Mudanças (ou) Refazendo Identidades
 1316 14.3.1.1.....Aprendendo num Espaço “entre dois” – a centralidade da escola e a mudança

1321 APÊNDICE 15 – GUIÃO DE ANÁLISE – O CASO DE LUÍSA**1321 15.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa**

- 1321 15.1.1..... Um Retrato de Luísa
- 1321 15.1.1.1. Aspectos Biográficos
- 1326 15.1.1.2. Representando-se – contextos e influências na auto compreensão
- 1331 15.1.1.3. Construindo-se Profissional – desejando e concretizando
- 1338 15.1.1.4. A pessoa e profissional em transformação – o valor dos espaços, dos momentos, acontecimentos e gente
- 1343 15.1.1.5. Olhando para relações, partilhas de saberes e vivências entre pares
- 1346 15.1.1.6. Aprendendo com os outros – dinâmicas e possibilidades dos ambientes informais
- 1349 15.1.1.7. Desenvolvendo-se como Profissional – adequação, qualidades e efeitos da formação
- 1353 15.1.1.8. Comunidades Vivas na Senda da Mudança – colaborando, cooperando e trabalhando em equipa, participando e tomando decisões, identificando e resolvendo problemas
- 1358 15.1.1.9. Mantendo e desenvolvendo o desejo de ser professora – influência dos alunos
- 1361 15.1.1.10. Aprendendo num Espaço “entre dois” – a centralidade da escola e a mudança
- 1366 15.1.1.11. Agência e desenvolvimento – tensões e dilemas entre exigências, incertezas e inseguranças

1373 APÊNDICE 16 – GUIÃO INTERPRETATIVO DA HISTÓRIA DE ANA**1373 16.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa**

- 1373 16.1.1. Um Retrato de Ana
- 1373 16.1.1.1. Aspectos biográficos – a pessoa, o estudante e a profissão
- 1374 16.1.2. Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se
- 1374 16.1.2.1. Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores
- 1377 16.1.2.2. Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo empenho e satisfação no trabalho
- 1379 16.1.2.3. Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho
- 1383 16.1.2.4. Contextos de trabalho e caminhos de (trans)formação
- 1385 16.1.2.5. Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

1393 APÊNDICE 17 – GUIÃO INTERPRETATIVO DA HISTÓRIA DE JOSÉ**1393 17.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa**

- 1393 17.1.1. Um Retrato de José
- 1393 17.1.1.1. Aspectos biográficos – a pessoa, o estudante e a profissão
- 1395 17.1.2. Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se
- 1395 17.1.2.1. Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores

1409 17.2. Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender

- 1409 17.2.1. Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação
- 1409 17.2.1.1. Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho
- 1414 17.2.2. Agência e autonomia em comunidades vivas
- 1414 17.2.2.1. Contextos de trabalho (e) caminhos de trans(formação)

1417 17.3. Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais

- 1417 17.3.1. Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?
- 1417 17.3.1.1. Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

1427 APÊNDICE 18 – GUIÃO INTERPRETATIVO DA HISTÓRIA DE FILIPA**1427 18.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa**

1427 18.1.1. Um Retrato de Filipa

1427 18.1.1.1. Aspectos de natureza biográfica

1427 18.1.2. Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se

1427 18.1.2.1. Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores

1430 18.1.2.2. Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo, empenho e a satisfação de Filipa

1434 18.2. Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender

1434 18.2.1. Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação

1434 18.2.1.1. Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho

1438 18.2.2. Comunidades vivas na senda da mudança

1438 18.2.2.1. Contextos de trabalho (e) caminhos de trans(formação)

1440 18.3. Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais

1440 18.3.1. Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?

1440 18.3.1.1. Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

1445 APÊNDICE 19 – GUIÃO INTERPRETATIVO DA HISTÓRIA DE LUÍSA**1445 19.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa**

1445 19.1.1. Um Retrato de Luísa

1445 19.1.1.1. Aspectos de natureza biográfica

1445 19.1.2. Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se

1445 19.1.2.1. Representando, Desejando e Concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores

1450 19.1.2.2. Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo empenho e satisfação no trabalho.

1454 19.2. Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender

1454 19.2.1. Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação

1454 19.2.1.1. Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho

1459 19.2.2. Comunidades vivas na senda da mudança

1459 19.2.2.1. Trabalhando em Projectos e por Projectos – construindo saberes, valorizando caminhadas e partilhando destinos

1462 19.3. Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais

1462 19.3.1. Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?

1462 19.3.1.1. Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

- 1469 APÊNDICE 20**
Correio Electrónico Relativo ao Feedback Solicitado à Ana
- 1470 APÊNDICE 21**
Correio Electrónico Relativo ao Feedback Solicitado a José
- 1471 APÊNDICE 22**
Correio Electrónico Relativo ao Feedback Solicitado a Filipa
- 1472 APÊNDICE 23**
Correio Electrónico Relativo ao Feedback Solicitado a Luísa
- 1473 APÊNDICE 24**
Ficheiro Anexo ao Email Inicial onde foi Solicitado o Feedback aos Colaboradores

ANEXOS

- 1476 ANEXO 1**
Feedback de Ana
- 1483 ANEXO 2**
Feedback de José
- 1486 ANEXO 3**
Feedback de Filipa
- 1487 ANEXO 4**
Feedback de Luísa

ABREVIATURAS

Art.º	Artigo
AAVV	Autores Vários
Cit.	Citado
Coord.	Coordenação
Ed.	Editor
Eds.	Editores
N.º	Número
Org.	Organizador
Orgs.	Organizadores
p.	Página
pp.	Páginas
Vol.	Volume

ACRÓNIMOS E SIGLAS

AERA	<i>American Educational Research Association</i>
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	<i>American Psychological Association</i>
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CDT	Conselho de Turma
CE	Comissão Europeia
CERI	<i>Centre for Educational Research and Innovation</i>
CP	Conselho Pedagógico
CN	Ciências da Natureza
DPP	Desenvolvimento Profissional do Professor
DREA	Direcção Regional de Educação do Alentejo
DEB	Departamento de Educação Básica
EF	Educação Física
EM	Educação Musical
ENTEP	<i>European Network on Teacher Education Policies</i>
EVT	Educação Visual e Tecnológica
FECIES	<i>IX Foro Sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior</i>
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
GFC	Gestão Flexível do Currículo
GT	<i>Grounded Theory</i>
ISCED	<i>International Standard Classification of Education</i>
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NCME	<i>National Council on Measurement in Education</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECD	<i>mesmo que OCDE</i>
OCDE TALIS	<i>OECD Teaching and Learning International Survey</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo de Escola
PEPT	Programa de Educação para Todos
PGCF	Projecto de Gestão Curricular Flexível
PLA	<i>Peer Learning Activities</i>
PLC	<i>Professional Learning Communities</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SE	Sistema Educativo
SPZS	Sindicato dos Professores da Zona Sul
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

INTRODUÇÃO

A. OBJECTO DE ESTUDO E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Considerou-se que existem desafios de ordem diversa no que respeita a reflexão e práticas de formação, aprendizagem e desenvolvimento do professor em contexto de trabalho. Em Portugal, quer decorrente do quadro normativo que mostra sucessivas alterações no que tem sido preconizado acerca da formação dos professores experientes, sobretudo desde a saída da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986¹ passando pelos diferentes projectos e concepções que prosseguem na senda da investigação educacional, a panóplia da oferta ocorreu diversa. O elevado número de entidades formadoras creditadas, o desconhecimento da forma como se foram interpretando e concretizando os princípios legalmente veiculados, a inexistência de uma avaliação nacional do sistema de formação contínua ou de sínteses avaliativas, enquanto quadros reveladores de problemáticas interessantes e que careciam de um esclarecimento mais sistemático e aprofundado (Estrela, 2001, 2009; Esteves, 2009), foram razão de curiosidades e questionamentos que com os colaboradores buscámos responder.

Foram fonte de curiosidades e desafiantes afirmações como as de Esteves (2002) ao constatar que “o impacto da formação realizada, para a transformação das escolas e para melhorias significativas nas práticas docentes, está por conhecer e não se afigura fácil que venha a ser identificado” (p. 148). Todavia, em 2006, ano em que se pensou iniciar este projecto, retractar a formação oferecida aos professores portugueses, era reportar uma formação contínua escolarizada, descontextualizada, instrumental e adaptativa (Canário, 2008).

Foi então que nos desafiámos a conhecer e a compreender contextos quotidianos e circunstâncias, onde vida e profissão se cruzaram e o desenvolvimento do professor aconteceu (ou não) em contextos do seu trabalho. Nesse sentido, optámos pela investigação narrativa neste estudo, tendo como **objectivo inicial**:

– Identificar as características dos contextos que em tempos de mudança potenciaram (ou inibiram) o desenvolvimento (profissional) dos professores.

A abordagem que considerámos mais adequada implicou como recurso metodológico, as histórias de vida profissional escritas por quatro professores do Ensino Básico e Secundário, privilegiando a construção do conhecimento (re)construindo significados a partir da sua própria voz.

1 O enquadramento legislativo inicial da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi dado pela Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

Nos quadros analíticos e interpretativos, as perspectivas especialmente valorizadas assentaram em paradigmas de complexidade para a compreensão da profissão, da aprendizagem e do desenvolvimento do professor. Exigindo olhares holísticos, foram valiosos auxiliares as abordagens ecológicas considerando o desenvolvimento do professor como uma construção interactiva entre a pessoa que é o professor e os contextos que habita. Neste contexto, a “voz do professor” foi entendida como base de conhecimento das suas experiências formativas. Prosseguindo numa linha interacionista, assumiu-se que a realidade é uma construção social, o que justifica a hermenêutica num percurso compreensivo e de produção de significados em torno do que os professores contaram acerca das suas vivências, experiências, factos, acontecimentos ou circunstâncias quotidianas.

B. O ESTADO DA ARTE NA LITERATURA EDUCACIONAL, DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS EM ESTUDO E QUADROS CONCEPTUAIS

Iniciada a redacção deste tópico, surgiram dificuldades em assumir se a maior preocupação se situou de forma preponderante na formação, na aprendizagem ou no desenvolvimento do professor. Ultrapassando causalidades lineares, considerou-se que sendo um corpo conceptual esses membros eram inseparáveis.

Reconhecendo a necessidade de encorajar a aprendizagem ao longo da vida, privada e pública, individual e colectiva, no interesse do professor e da organização, foi tomada como premissa verdadeira que a escola é uma entidade viva, em contínuo desenvolvimento (ainda que mediante mudanças impostas). Por outras palavras, como a define Alarcão e Tavares (2003), uma escola que aprende e se desenvolve. Todavia, não pôde esquecer-se que a qualidade de um qualquer sistema de educação, não pode exceder a qualidade dos seus professores e do seu trabalho (Schleicher, 2011). Por isso, entendeu-se que a formação do professor enquanto profissional, tem que ser, inevitavelmente, contínua, o que não sendo separável da sua aprendizagem permanente será cúmplice do seu desenvolvimento ao longo da vida.

Os pressupostos socio-construtivistas que enformam as opções e os conceitos fundamentais do estudo que se apresenta, permitiram focar atenções na relação entre a aprendizagem dos professores e o respectivo desenvolvimento profissional (Borko, 2004; Crafton & Kaiser, 2011; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Hoeskstra & Korthagen, 2011; Schleicher, 2011). As influências sócio históricas da construção da profissão em Portugal em muito contribuíram para se valorizarem experiências vividas entre pares e, confundindo a pessoa do professor e

o profissional atribuir-se significado aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, num encontro com os muitos e sucessivos desafios da (re)construção da profissionalidade em permanência. Atendendo às constantes e impostas alterações do quotidiano escolar, com implicações na complexidade e exigência da profissão, reconheceu-se o impacto das lideranças e nos reptos que se lançam ao trabalho e ao conseqüente desenvolvimento do professor e melhoria das escolas (Alarcão & Roldão, 2008; Billet, 2008; Flores, 2005; Goodson, 2003; Hargreaves & Fink, 2007; Horn & Little, 2010; Nóvoa, 2009b; Kelchtermans & Ballet, 2002; Sergiovanni, 2004; Stoll & Louis, 2007; Van Veen, 2005). Assim, foi também através dos conceitos de liderança partilhada e de ambientes colaborativos que se estabeleceram conexões entre os conceitos de aprendizagem e de mudança.

Das perspectivas em torno do conceito de aprendizagem, realçaram-se aquelas que elevam o potencial das vivências em comunidade. Por isso, atenderam-se os pensamentos sobre as responsabilidades do professor na sua aprendizagem e no desenvolvimento da escola como comunidade. A centralidade da escola, isto é, o contexto em que os professores trabalham e os encontros entre os membros acontecem, foi entendido como promotor de mudanças e capaz de inovar. Proporcionando a colaboração e articulação de preocupações profissionais, a conversa assim como a concepção e desenvolvimento de projectos colaborativos com outros elementos, a escola foi vista como instituição que, perseguindo objectivos conhecidos e partilhados, poderá visar um sucesso escolar que vai para além dos seus muros (Frost, 2010; Talbert, 2010; Murillo, 2012 e outros).

Ponderando diferentes influências paradigmáticas, aceitou-se que a profissão docente pode ser entendida enquanto uma prática social, reflexiva e investigativa, através da qual o professor aprende com os outros (Sachs, 2007; Alarcão & Roldão, 2008; Doolittle, Sudeck & Rattigan, 2008; Formosinho & Machado, 2009, Frost, 2010). Desta forma, admitiu-se a influência da comunidade escolar no desenvolvimento profissional contínuo do professor (Day & Leithwood, 2007). No mesmo sentido, pensou-se que “é necessário ter em conta a preparação e a disposição dos professores para aprender, as suas necessidades pessoais e profissionais, as suas motivações e os contextos em que trabalham” (Flores, Rajala, Thornberg & Simão, 2009, p. 147).

As imposições normativas decorrentes da legislação sobre a formação contínua dos professores não se subestimaram. Em Portugal, sobretudo desde a década de noventa do século XX, os professores portugueses têm-se visto confrontados com a substituição do direito à formação pela obrigação da frequência de acções de formação contínua. As necessidades formativas emergentes, individuais e colectivas, pareceram expostas a constrangimentos ex-

ternos e à progressão na carreira. As necessidades e interesses dos professores e o que a autonomia recomenda, parecem vir a serem substituídas pelo que a obrigatoriedade contamina e que as instituições internacionais recomendam (Canário, 2008; Nóvoa, 2009b).

Apesar de se identificarem muitos aspectos que permanecem desconhecidos, dando atenção à literatura existente sobre a aprendizagem dos adultos percebemos que ela oferece amplas e variadas teorias, conceitos e modelos sobre a temática da aprendizagem e desenvolvimento dos professores. Revelando-se o gradual e progressivo discernimento do que é aprender em diversos autores, como refere Sachs (2007) por exemplo, o seu significado também aparece associado ao próprio entendimento do que é a docência e a complexidade que envolve os fenómenos educacionais. Muitas investigações, pelos consensos que reúnem e por inspirações paradigmáticas assentes na teoria do agir comunicacional de Jüngen Habermas², deixaram poucas dúvidas acerca da importância das relações interpessoais e da comunicação nos processos de aprendizagem do professor e que é a pessoa quem globalmente se desenvolve em situação e contexto (Day & Leithwood, 2007; Engeström, 2008, Hodkinson & Hodkinson, 2004; Roldão, 2007). Assim, pouco se vacilou em assumir-se a centralidade da pessoa, dando a devida atenção a influências de factores idiossincráticos e circunstanciais que reflectem efeitos das biografias pessoais e grupais, sob influência dos contextos de trabalho (Hodkinson et al, 2004; Tang & Choi, 2009; Horn & Little, 2010).

Incluindo a compreensão das influentes relações interpessoais que acompanham as aprendizagens do professor, anteviu-se a necessidade de se preverem espaços de encontro entre professores que lhes permitam o trabalho em rede e a construção de conhecimento conjunto, tendo em conta que fazem parte de uma comunidade alargada para a qual contribuem acolhendo e produzindo saberes. Como refere Nóvoa (1998), não se deve fazer “tábua rasa das dimensões subjectivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, dos momentos informais de troca e de cooperação” (p. 169), pois se assim for, “subestimam-se, quer as potencialidades da ‘pessoa’, quer os constrangimentos e os recursos do contexto organizacional” (Canário, 2008, p. 140). Deste ponto de vista, a relação entre pares aparentou ter um relevante papel. Não deixou desprezar as possibilidades

2 Num brevíssimo apontamento, aludimos à importância de Habermas e da sua Teoria Comunicacional datada de 1981. No seu texto, Habermas (1987a, 1987b) o autor analisa e faz um exercício dialéctico entre sistema e mundo de vida. Assim, defende que a linguagem exerce uma função pragmática essencial, a qual permite conferir racionalidade às dimensões subjectivas, objectivas e sociais da realidade. Através da sua teoria, pode pensar-se que a construção de um projecto educativo deverá privilegiar o diálogo, a interacção e o entendimento como formas de coordenação da acção social e pedagógica (Morrow & Torres, 1998; Libâneo, 2005)

oferecidas pela participação, pela colaboração e pelo trabalho em equipa, aspectos que se percebeu alargarem-se também ao potencial poder formativo das interações com elementos pertencentes outras instituições ou a comunidades externas à escola. As aprendizagens, vistas com origem nos professores enquanto pessoas, na escola enquanto organização social ou na aprendizagem enquanto processo dialógico (Barton & Tusting, 2005; McLaughlin & Talbert, 2006; Hargreaves, 2007; Hord & Sommers, 2008; Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009) são razões que explicam o facto do conceito de comunidade, seja de prática ou de aprendizagem, se encontre muito presente nas fases de interpretação e análise desta investigação.

Por fim, breves referências a influências de actuais paradigmas, defensores de que a aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo, caracterizado por mudanças temporais, que não podem ser decididas antecipadamente, oferecidas ou até impostas pela necessidade. Enquanto construção transformadora (Hodkinson & Hodkinson, 2005), uma metáfora que se considerou pertinente face ao que os colaboradores escreveram nas narrativas, permitiu incorporar a contribuição de teorias pós-modernas e dos paradigmas de complexidade, realçando que o contexto pode ser entendido como uma influência imprevisível nos processos de aprendizagem. Foi isso que permitiu vê-la como um processo contínuo e criativo e como apropriação através da agência do professor. Estes olhares justificam que a aprendizagem no contexto de trabalho aponta no sentido de uma caracterização em termos amplos e gerais, não se entendendo de forma determinista, como sendo algo controlável ou previsível.

Emergente em contextos complexos e em constante mudança, neste estudo afiguram-se efeitos de uma dimensão temporal na aprendizagem. Hager (2011) refere que é algo que nem é *imutável nem invariável* porque a aprendizagem pode ser entendida como um *conjunto sociocultural incorporado de práticas*. Foi neste sentido que se defendeu que os limites entre o lazer, o entretenimento e a aprendizagem aparentam ser cada vez mais ténues. Pode tirar-se prazer de uma actividade e, ao mesmo tempo, estar a aprender, defendem hoje autores como Canário (2008) ou Hager (2011). Admitindo a novidade e a controvérsia que a veiculação destas perspectivas permite, a emergência como uma característica da aprendizagem no local de trabalho foi um dos aspectos que pela sua relevância não ficou omissa no estudo, aspecto esse que as narrativas dos professores também não permitiram esquecer.

Reflectir sobre aprendizagem, incluindo a do professor, implica hoje e sem qualquer dúvida, abordagens holísticas, sistémicas e disciplinarmente abrangentes (Sachs, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012). Mais do que tentar considerar todas as variáveis que a poderão influenciar, será importante manter viva a noção de que, muito provavelmente não será fácil, ou

mesmo possível, conseguir analisar todos os factores que nela intervêm. Resta-nos esperar que, através de um trabalho sistemático e consistente, para o que esta investigação pretende contribuir, se possam identificar aspectos relevantes em cada caso analisado e que as ilações retiradas possam ser úteis, permitindo a concretização de melhorias significativas no universo global do que é “aprender”.

C. OPÇÕES METODOLÓGICAS – NOTAS SOBRE A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA, ESTRATÉGIAS E OPÇÕES

Para aceder ao conhecimento de contextos reais, envolventes do professor, enquanto pessoa e parte de um grupo profissional, priorizou-se a compreensão profunda de particularidades influentes na sua aprendizagem e desenvolvimento, elegendo a investigação narrativa com o sentido que lhe deram Connelly e Clandinin (1988) ou Elbaz (1991). Distinguindo narrativa de história, as múltiplas exigências e os peculiares cuidados na utilização da metodologia nos estudos sobre os professores e respectivo desenvolvimento profissional, são apontados por muitos autores (Elbaz-Luwisch, 2005; Clandinin, Pushor & Orr, 2007; Goodson, 2008 e outros). Aceitando que é muito mais do que contar histórias, lembrou-se a complexidade que envolvia o estudo e que deveria manifestar o cuidado com a sua qualidade científica.

Como lembrou Reis (2008), enquanto relatório de investigação não poderia consistir numa transcrição de dados, pretensamente objectiva e neutra. Rejeitou-se a ideia que dar vez e voz ao professor significasse silenciar ou expropriar “as vozes do investigador e dos investigados através da imposição de uma análise categorial afastada das palavras dos protagonistas” (Reis, 2008, p. 7). Não desvalorizando as amplas possibilidades oferecidas por este tipo de investigação, este percurso investigativo permitiu identificar constrangimentos, limitações e obstáculos que surgiram desde as opções teóricas, passando pela recolha dos registos escritos e pelas posteriores fases de interpretação e análise. Como referiu Polkinghorne (1995), os dados não deveriam ser apenas transcritos e distribuídos por categorias que ignorassem ou anulassem as diferenças individuais ou as particularidades do contexto.

Entendeu-se que se os docentes escrevessem se ultrapassariam obstáculos na passagem da verbalização oral à escrita e permitir-se-ia também a maior liberdade temporal e narrativa, estimulando a reflexão profunda sobre a vida e a profissão. Todavia, não se esqueceu a complexidade associada aos escritos dos professores sobre o seu trabalho, respectivos contex-

tos e, sobretudo, o que neles vivenciaram. É conhecido que, nesses escritos, é a pessoa total quem aparece comprometida dos desejos aos afectos (Temple, 2008). Por isso, percebeu-se a demora, as ausências e os contactos mantidos (cujo ambiente profundamente informal “não permitiu” registar). Assume-se pois, que não se aproveitou o potencial desses diálogos, mas o mesmo não se diz da permanente interacção entre colaborador e investigador, entre proximidades e afastamentos.

Admitiu-se que o professor, não sendo um especialista em escrita, é um profissional altamente qualificado, oferecendo a credibilidade necessária para escrever com qualidade e, nalguns casos, com gosto. Apesar de se compreender que a escrita poderia revelar protecções em descrições e eventuais efabulações, valorizou-se muito mais outra das suas vertentes: o contributo que teve para a estruturação do pensamento. Aceitou-se que a reflexão exigida para passar das vivências profissionais à escrita seria para estes professores, uma manifestação do conhecimento de si e das condições do seu pôr em acção (Alarcão & Tavares, 2003). Foi esse aspecto que permitiu à investigadora atribuir-lhes sentido e apropriar-se do conteúdo de forma particular, isto é, através dos filtros dos seus conhecimentos e vivências fazer ressaltar das histórias, os aspectos considerados mais significativos (Reis, 2008). Foi efectivamente permanente a preocupação de produzir conhecimento, sem que tal significasse qualquer uma apropriação de identidade ou que se transformasse a realidade vivida após interpretada e quando recontada (Lopes, 2002; Clandinin, Push & Orr, 2007).

O inicial processo de categorização envolveu as três dimensões que Day (2001) aponta como fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores e que Sachs (2007) reforça e esclarece: a dimensão pessoal, a dimensão relacional e a dimensão organizacional. Assim se incluiu a pessoa, a profissão e a instituição. Nem sempre imperaram as certezas no decurso da investigação. Da produção à fase final da escrita deste relatório, embora se tenham construído inicialmente as três categorias com base em núcleos de significado, uma categorização aberta, cada narrativa não contribuiu igualmente para todas elas, as subcategorias emergentes diversificaram-se e a redução dos dados tornou-se necessária. Estabelecendo relações temáticas através de uma categorização axial, agruparam-se unidades de significação e foi com base na Grounded Theory (Charmaz, 2006) que se elaboraram e reconstruíram sub-categorias de análise que deram origem aos guiões de análise temática na primeira fase. Seguiram-se os guiões interpretativos na segunda fase e por fim a interpretação de cada um dos quatro casos.

Sucessivamente, re(construíram)-se interpretações, significações e produções escritas, das quais se solicitou um feedback escrito aos colaboradores. Mantendo viva a necessidade

de uma expressão científica e afastando a exteriorização de um efeito “Hollywood”, o que assumidamente não foi fácil e exigiu a gestão das emoções, permitiram alcançar os objectivos e dar por terminada a investigação.

D. A ESTRUTURA DO RELATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO

Dar vez e voz ao professor. Não foi apenas a questão metodológica ou querermos dar-lhe poder de participação que levou ao título deste relatório. Englobou quem é a investigadora, as suas motivações e emoções. Alterou-se o título cerca de um mês antes da entrega da tese, tendo presente o como deveriam ser cautelosas as expressões utilizadas. Cada palavra teve significado!

Na verdade este estudo com quatro professores do Ensino Básico e Secundário, fez sentido na medida em que professores experientes integraram o processo de aprendizagem da docente e investigadora para com eles podermos trabalhar melhor na formação de professores. No entanto, enquanto realização académica e científica deveria seguir uma estrutura de um estudo interpretativo e cumprir alguns requisitos. Nesse sentido, para além desta Introdução e das Reflexões Finais, está organizado em duas partes às quais correspondem oito capítulos.

Na Parte I deu-se especial atenção ao estado da arte no âmbito das temáticas que envolveram este estudo sobre os professores. Nesse sentido a revisão bibliográfica apontou em duas direcções complementares. O Capítulo 1 foca-se nos processos de construção socio-histórica da profissão e na problemática da mudança que os os tem acompanhado no âmbito dos estudos educacionais que abrangem as propostas reformistas, nomeadamente as de pendor curricular. O Capítulo 2 deteve-se em diferentes perspectivas e abordagens acerca da aprendizagem e desenvolvimento dos professores, em especial as que contabilizam os contextos do seu trabalho e a vida nas escolas.

A Parte II é constituída por seis capítulos. O Capítulo 3 dedicou-se à metodologia seguida na investigação e respectivas opções, procedimentos e estratégias metodológicas. Os capítulos de quatro a sete correspondem aos casos de Ana, José, Luísa e Filipa, respectivamente e configuram-se como capítulos interpretativos. O Capítulo 8 assentou numa discussão horizontal dos casos, em busca de singularidades e invariantes nas características contextuais em que estes professores habitaram durante o período a que reportaram a narrativa.

Por fim, nas Reflexões Finais encontramos um espaço de conhecimento do percurso investigativo e respectivos processos que o permitiram. No seu conjunto, as palavras escritas traduzem também um encontro com a investigadora, com os saberes produzidos, com algumas fragilidades e com questões decorrentes do estudo que ficaram por desvelar.

E. A OUSADIA E A SUGESTÃO: TÓPICOS MERECEDORES DE ESPECIAL ATENÇÃO DO LEITOR...

Já vai longa a introdução. No entanto, achando que são merecedores de especial atenção dos leitores alguns dos seus conteúdos e abordagens, ousamos acrescentar alguma orientação da leitura textual. Promovendo a ideia de que o discurso elaborado no seu conjunto pretendeu realçar a compreensão dos aliciantes elementos particulares em cada história contada, não se negligenciaram os elementos comuns. Serão aspectos a reparar, a pertinência e coerência das opções analíticas, das estratégias metodológicas e dos formatos de apresentação, porque foram igualmente convenientes para a investigação e não aconteceram por acaso.

Desde logo as tabelas de categorização aberta e axial que constam nos Apêndices. Uma vez que não colocámos as narrativas originais, escritas pelos próprios professores, consideramos que será útil perceber os procedimentos analíticos dessa fase. Permitirá reconstruir a primitiva história de vida profissional que cada um deles contou, compreendendo simultaneamente as dificuldades inerentes a uma redução de *dados*, que foram simultaneamente *interpretados*. As brevíssimas notas da fase de “meta-writing”, mostram como não se considerou uma fase cumprida e são um bom exemplo de dificuldades que não tendo sido ultrapassadas também não impediram a continuidade do estudo.

Em segundo lugar, solicitamos a dedicação de algum tempo e cuidado na leitura dos casos. Nos capítulos a eles dedicados privilegiou-se a construção do conhecimento a partir da voz dos próprios sujeitos da acção, pelo que uma leitura cruzada permitirá acompanhar o processo compreensivo da investigadora. Orientados para o objectivo da investigação, esses capítulos de quatro a sete enquanto construção interactiva, ou melhor dizendo, intersubjectiva, não revelam apenas uma (re)interpretação de cada história de vida profissional. A compreensão de causas, objectivos, intenções ou acções dos professores, poderá deixar perceber também que a investigadora, conhecendo melhor os docentes se conheceu melhor a si própria por rotas e destinos da investigação.

É nesse preciso sentido que aconselhamos vivamente a ler os Apêndices de 16 a 18, correspondentes aos guiões interpretativos dos casos. Neles se (re)construiu cada história, permitindo ao leitor conhecer a globalidade de cada vida profissional, assim compreendida pela investigadora após recorrentes, exigentes e demorados, procedimentos analíticos, que também por isso foram igualmente fascinantes.

O Capítulo 8 e, sobretudo, o feedback dados pelos colaboradores pela importância que teve para cada um deles, para a investigadora e para a qualidade da investigação, ditam a sua íntegra leitura.

Apontam-se dois aspectos que foram significantes na investigação e enquanto percurso compreensivo. O primeiro refere-se ao conteúdo em si. A autenticidade, a generosidade e a simplicidade dos discursos agradecidos, denunciaram o seu agrado pela colaboração numa investigação, que se fez com olhares atentos, dando-lhes vez e voz. Nas histórias de vida profissional encontramos os testemunhos originais das vidas e aprendizagens constantes, as quais pareceram desvelar adaptações às sucessivas, céleres e profundas mudanças que têm marcado a escola, mas também a formação dos professores e até o país, no final da segunda metade do século XX e no início deste novo milénio. Mas deparámo-nos também com tensões e rupturas que têm assinalado processos entre normativos e práticas, projectos e tradições, expectativas e condições para trabalharem, instituições do Ensino Superior, escolas e preparação para a docência, razão, percepção e sentimentos, etc. Enfim, entre a vida na (e da) escola e a sua própria vida. Estas foram razões que possibilitaram a escrita de um capítulo em que identificámos singularidades e invariantes face à emergência de alguns padrões. Foram os rasgos comuns que permitiram estruturar o capítulo acima mencionado, explorando em simultâneo como as particularidades encontradas na compreensão de cada caso também se podem compreender segundo linhas centrais, por intermédio das quais se uniram as experiências e vivências profissionais e identitárias de quatro docentes.

Por sua vez, a honestidade que lhes sugeriu a interpretação exterior da sua história de vida, após alguns anos de a terem escrito, permitiu aos professores fazerem outras pontes entre o passado, o presente e o futuro, tornando bastante evidente o carácter formativo da narrativa, quer nos emails e nas conversas que fomos trocando³, quer no feedback escrito

3 Referimo-nos ao que no Apêndice 3, página **561**, podemos ler nas Notas de Campo, as quais fomos registando nesse período, e aos sucessivos feedbacks que a leitura do correio electrónico poderá sugerir para além do que escreveram respondendo às questões em si. Aliás, mais uma vez, alongando em muito o seu discurso face ao que lhes solicitámos. Recordamos, que estes documentos apenas se encontram em formato digital, uma vez que Apêndices e Anexos não foram impressos, constando somente no CD.

que escreveram⁴. É por isso que, de forma similar, apelamos a um segundo momento de leitura. Um regresso aos casos permitirá compreender porque Luísa e Ana enviaram dois textos como feedback, porque o fizeram em momentos distintos e as consequências do primeiro. No primeiro, embora em formatos diferentes, ambas solicitaram para alterarmos algumas expressões. Consideramos que foram aspectos muito focados no esclarecimento de ideias para elas próprias, na imagem e representação de si, mas não encontrando razões para alterar os processos de significação perseguidos pela investigadora. Todavia, ressaltou que para Ana o reencontro com a sua escrita a incomodou muito e Luísa alterou aspectos formais da escrita que denotaram a firmeza da professora que conscientemente se “vai tornando” profissional em contexto escolar. Cumpru-se o que se considerou ser honesto perante os seus pedidos, uma vez que nada alterou a interpretação mas sim os apêndices. No segundo feedback confirmaram identificarem-se com a interpretação, depois de verem afastadas as leituras que as inquietaram e querendo reforçar aquilo em que se reviram.

Sugerimos igualmente a cuidada leitura das Reflexões Finais, desejando que seja possível a quem ler, conviver com o processo investigativo no seu todo e reconhecer uma construção pessoal e profissional da professora-investigadora por caminhos que a levaram ao objectivo da investigação.

Encerrando esta oportunidade, partilhamos que nos pareceu bem passar a imagem de que neste estudo nos coube estarmos atentos às oportunidades imperdíveis de conhecer dando vez e voz aos professores, considerando que também devemos atender aos escolhos que poderão emergir na nossa rota investigativa a partir de outros olhares.

4 Nesses relatos lemos, por exemplo, que entre a confirmação do que a investigadora interpretou, explicitações de aspectos que os inquietaram e propostas para trabalhos futuros, Ana estranhou-se na forma como escreveu, mas sentiu-se reconfortada por poder aclarar ideias e evitar mal entendidos (ler palavras de Ana nas páginas **1477** e seguintes); Luísa reviu-se e reafirmou o permanente investimento no seu ser interior contando a sua vida mais anterior (pode ler-se o que disse Luísa nas páginas **1487** e seguintes); José confirmou a sua postura crítica, ideológica e inconformada, mas ao mesmo tempo com novos projectos em mente e vontade de participar em projectos com a Universidade de Évora, instituição de Ensino Superior a que nunca ficaria alheio (palavras de José nas páginas **1483** e seguintes). Filipa verbalizou o enriquecimento resultante da participação numa investigação que a valorizou e lhe deu voz (ler palavras de Filipa na página **1486**).

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 OS PROFESSORES E A ESCOLA – AS MARCAS DA HISTÓRIA, A MUDANÇA E OS DESAFIOS DA INOVAÇÃO

*Ante tamanhas mudanças,
que cousa terei segura?
Duvidosas esperanças,
tão certa desventura...*

*Venham estes desenganos
do meu longo engano, e vão,
que já o tempo e os anos
outros cuidados me dão.*

*Já não sou para mudanças,
mais quero ùa dor segura;
vá crê-las vãs esperanças
quem não sabe o qu'aventura!*

*Bernardim Ribeiro,
in 'Cancioneiro Geral' de Garcia de Resende*

1.1. As marcas da História nos Professores e na Escola

1.1.1. A riqueza dos acontecimentos justifica a História

Os estudos educacionais evidenciam, nos dias de hoje, uma necessidade de repensar a conceptualização do que é ser professor. A evolução marcada pelas mudanças nas sociedades faz-se sentir nos mais variados aspectos, sectores e actividades, e os olhares sobre a escola e sobre o trabalho dos professores são múltiplos e cada vez mais pluridisciplinares. Em Ciências da Educação, os estudos sobre a escola enquanto organização, a sua qualidade e respectiva liderança, o sucesso dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores são hoje conceitos muito trabalhados. Com posturas e visões diferentes, mais ou menos optimistas, esses conceitos aparecem bastante inter-relacionados em muitos trabalhos e por vários autores.

Por sua vez, as reformas educativas em variados países, evidenciam nas últimas duas décadas, a necessidade de melhorar o desempenho dos professores tornando-os mais eficazes, quer enquanto membros de uma organização, quer enquanto elementos chave no que respeita à aprendizagem dos alunos e aos resultados obtidos. Aprendizagem e desen-

volvimento organizacional aparecem sistematicamente interligados e relacionados e sempre com o objectivo subjacente de tornar a mudança possível (Middlewood et al, 2005).

Certo é, então, que diferentes perspectivas e abordagens continuam hoje a pôr os professores no centro dos processos educacionais. Simultaneamente, a crença no valor educação escolar parece ser assumida universalmente, e a celeridade dos processos de mudança parece impor, cada vez mais rapidamente, o abandono de práticas e crenças assumidas pelos professores, escolas e sistemas educativos, durante muito tempo (Darling-Hammond & McLaughlin, 1996).

Pelo que dissemos, ter o professor como objecto de estudo através da abordagem que nos propomos no decorrer desta investigação, exige contextualizar a profissão docente implicando simultaneamente conhecer a sua génese, o seu desenvolvimento e, ainda que parcialmente, a situação actual. Concordando com Ariés (1986), assumimos que a perspectiva sócio – histórica dos fenómenos educacionais, pode ajudar-nos a compreender porque é que o presente é o que é. É nosso entender que, tal como diz (Sousa, 2000), um estudo em profundidade exige uma visão histórica dos contextos na medida em que estes são modelados pelas suas raízes históricas, impossibilitando a abstracção do tempo em qualquer explicação ou interpretação das realidades educativas. A história encerra a possibilidade de encontrar nas raízes ancestrais alguns sentidos para o presente e abrir portas à reflexão sobre possíveis caminhos para o futuro.

Buscando num passado mais ou menos distante algumas ajudas para analisar e interpretar situações presentes, considerámos olhar para alguns momentos e especificidades do processo evolutivo da profissão de professor em Portugal. Mediante tal enquadramento julgamos poder enriquecer a análise e a compreensão do que os professores colaboradores contaram acerca das suas vivências profissionais em tempo de mudança. Tal abordagem permite-nos, em simultâneo, conhecer aspectos profissionais que tendo por base experiências quotidianas, naturalmente se podem relacionar com os processos transformacionais em que os professores se foram vendo envolvidos no decorrer das suas carreiras (Champion & Stretcher, 2002). Também aqui encontramos razão para justificar a apresentação de uma resenha histórica da profissão tal como a expomos. Reconhecemos ainda a importância e contribuição das representações dos professores acerca dos fenómenos em que estiveram envolvidos, assim como dos significados que lhes vão atribuindo ao longo das suas vidas.

Não sendo alheio ao seu próprio passado, nem a toda a herança social e cultural que pode exercer influência sobre uma prática profissional presente. Na verdade, tal herança parece in-

fluenciar directamente o conhecimento do corpo docente. A base no vivido e experimentado, não aparenta requerer validação mas influencia claramente posturas e actuações em tempo de mudança (Finnegan & Viswanath, 2002).

Apontando para a metodologia utilizada neste estudo, narrativas de vida, ela não pode ser indiferente a contextualizações das acções dos actores. Só tendo em conta esses contextos ela pode contribuir para esclarecimentos importantes no domínio da vida profissional dos professores. Reflectir e compreender aspectos vivenciais que envolvem as escolas e os professores, implica ter em conta uma enorme variedade de situações, actividades e experiências que aí se experimentam no tempo e no espaço.

Muitas das coisas que vão acontecendo nas escolas relacionam-se, directa ou indirectamente, com o ensino e a aprendizagem de todos os que frequentam as organizações educativas. Porém o emaranhado e complexo mundo escolar onde os professores realizam diariamente o seu trabalho, é muito mais do que este aspecto. Questões de natureza burocrática e assistencial estão também bastante presentes. Nas suas vidas quotidianas, os professores experimentam uma série de relações, de domínios diversos, com todos os elementos que com eles habitam o espaço escolar. As trocas de sentimentos, as significações e valores atribuídas à vida passada e presente e expectativas futuras, em conjunto com as circunstâncias, histórias, ilusões e projectos de quem se cruza no meio escolar, são de uma imensa riqueza, tornando estes aspectos muito relevantes em qualquer estudo sobre os professores e a escola.

Algumas teorias do domínio educacional são até hoje questionadas, argumentando-se exactamente, o facto de serem historicamente desadequadas ou parcimoniosas (Goodson, 2008). Procuramos pois dar um sentido de verdade ao nosso trabalho, evitando enviesamentos na compreensão de crenças e significações, e até no sentido de missão dos professores.

Revisitemos agora, e em primeiro lugar, alguns acontecimentos que ao longo da história, e até aos nossos dias, são apontados como marcantes para a profissão docente em Portugal. Entenda-se ainda, e ao longo de todo o texto do nosso trabalho, que a nossa perspectiva de interpretação e análise pretende ter presente o que concordamos com Nóvoa (1991c): “o passado serve para compreender o presente, não para se reproduzir nele” (p. 61).

1.1.2. A construção da profissão docente – Contextos e especificidades

Tal como hoje a entendemos, a docência data do século XVI. Nóvoa (1989), ao fazer alusão à sua génese na sua configuração actual, reporta-a a esse século, num período conturbado entre a Reforma e a Contra-Reforma. Nesse tempo, já distante, imperava uma diversidade de situações e práticas educativas, facto que era acompanhado por uma total subordinação religiosa da “profissão”⁵, se é que assim se podem nomear aquelas actividades de ensino.

Ao longo do século XVI, as notórias limitações das catedrais e dos mosteiros para o ensino das primeiras letras terão levado a que “pessoas oportunistas se tenham aproveitado da situação para se alçarem a mestres sem a necessária competência” (Carvalho, 2001, p. 271). Estes mestres exerciam a actividade de docentes como complemento de outras actividades paralelas. Estabelecendo contratos com as próprias famílias das crianças ou com os municípios, asseguravam praticamente todo o ensino das primeiras letras deixando os níveis mais avançados a cargo, fundamentalmente, das congregações religiosas (Nóvoa, 1989; Carvalho, 2001).

Ao longo dos séculos, algumas congregações religiosas tinham o domínio da docência e a ela dedicavam grande parte da sua vocação. Até meados do século XVIII, a situação permaneceu inalterável: “a educação é sobretudo uma empresa religiosa” (Nóvoa, 1989, p. 436), onde os jesuítas desempenhavam um papel fundamental. O público alvo era na sua maioria eclesiástico no que respeitava à frequência do ensino nos níveis mais avançados e a função docente ainda permanecia com contornos pouco especializados. As primeiras reformas do ensino datam do mandato de Marquês de Pombal. A expulsão dos jesuítas (1759) marca a primeira dessas reformas e a constituição de um corpo laico de professores (1772), a segunda. Estavam criadas as condições para substituir o controlo do ensino pela Igreja, pela progressiva tutela do Estado.

Os professores desse tempo, pouco ou nada intervieram na definição de qualquer aspecto ou função ligados à sua ocupação “profissional”. Tornados funcionários públicos, ficaram totalmente submissos a um conjunto de regras formais impostas e normalizadas pelo Estado. Estes acontecimentos marcaram, na opinião de Nóvoa (1991a), o início do domínio estatal

5 É também por esta altura que as exigências marcadas pelos descobrimentos mostram que o latim não é um bom veículo de transmissão de informação. Surge assim em 1536 a primeira gramática de língua portuguesa e com ela algumas cartilhas para aprender a ler. Embora sem grande relevo para este estudo pensamos ser de referir que o primeiro autor de uma gramática portuguesa foi Fernão de Oliveira ao qual se seguiu em 1540 o ilustre João de Barros também autor de uma cartilha de aprender a ler e ainda de um Diálogo em louvor da nossa linguagem (Carvalho, 2001).

da educação, do poder centralizado e da burocratização. Estes aspectos, que hoje facilmente identificamos na caracterização da profissão docente por vários autores, são dados como adquiridos por herança e tradição cultural.

Por essa altura, os professores apresentavam um perfil que, segundo Nóvoa (1987), lhes exigia que funcionassem entre o sacerdócio e o funcionalismo público. As principais características das práticas profissionais, apontavam no sentido da virtude, da piedade, da caridade, da pureza dos costumes, do desprendimento das coisas materiais, no fundo, de uma manifesta religiosidade.

Tais transformações ocorridas no campo da educação não foram desprovidas de sentido ou alheias a conflitos. Geraram alguns problemas, sobretudo entre os professores e as comunidades locais. Elas sentiram a sua perda de poder a favor da total alçada do Estado sobre o sistema de ensino da época. Daí decorreu que a dinâmica reformadora também foi considerada por alguns autores como tendo sido uma fonte de tensão entre os agentes,⁶ admitindo que existia uma diversidade de grupos que assumiam o ensino como principal ocupação. Esses grupos iam muito além das congregações religiosas que a ele se dedicavam tal com atrás referimos. Nos finais do século XIX o modo de ensino individual era ainda uma realidade. Mais de metade dos professores, numa relação directa com os alunos exerciam a actividade deixando cair em desuso o ensino mútuo⁷ (Barroso, 1995) para o qual nunca tiveram a formação adequada. Todavia, Nóvoa (1989) defende que este processo de estatiza-

6 É interessante tomar nota que apesar do afastamento do nível local imposto pelo Estado, as comunidades locais continuam a pressionar os professores ao nível do tempo de presença na escola, comportamento moral e capacidade para ensinar (Nóvoa, 1989). Os professores por sua vez, entendem a sua própria funcionarização como garante de alguma independência profissional.

7 O ensino mútuo ou monitorial system foi introduzido por Andrew Bell a partir da publicação de um livro de aparente pequena visibilidade no Reino Unido em 1797. Nele escreve sobre a experiência pedagógica que tinha desenvolvido na Índia explicando o “novo” sistema que aplicou, designando-o por ensino de si mesmo (“self-tuition”) ou o modo de ensinar os meninos por eles mesmos. Na época, a obra editada sem protecção e sobre um tema, aparentemente vulgar, poderia ter passado despercebida. Todavia, assim não aconteceu. Com base nos princípios descritos por Bell, Joseph Lancaster, nos finais do século XVIII e princípios do século XX desenvolve este modo de ensino no Reino Unido. O êxito e projecção foram tão grandes que muitas vezes aparece descrito como método Lancaster (Conde, 2005). Gomes (1980), Fernandes (1994) e Carvalho (2001) apontam o início dos anos de 1800 para a chegada deste tipo de ensino a Portugal. Destinado a formar militares, é utilizado nas escolas regimentais (Conde, 2005). As escolas normais, em especial a de Lisboa, encarregaram-se da formação dos mestres necessários e habilitados para a prática do ensino mútuo que se deveria estender ao ensino público na generalidade do território. Contando com muitas atribuições, tal formação de professores teve uma adesão pouco numerosa e sem entusiasmo. Pode afirmar-se que, durante a primeira metade do século XIX, os professores não utilizaram senão modos mistos para ensinar (Nóvoa, 1987), em geral ensinaram “de uma forma empírica e sem formação adequada” (Conde, 2005) e que o ensino simultâneo ganhou forma proeminente na segunda metade do século XIX.

ção do ensino correspondeu também a uma tentativa do Estado em homogeneizar, unificar e hierarquizar as funções à escala nacional. Assim, pode considerar-se que o estatuto dos professores foi simultaneamente imposto pelo Estado e reivindicado, por negligência, pelos agentes educativos.

Tomando como certo o mencionado contexto, podemos pensar que a profissionalização docente exigiu, por essa ocasião, um suporte legal para o exercício da profissão. Esse facto veio a acontecer no final do século, quando deixou de ser permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. Estes documentos, obtidos mediante um exame, eram atribuídos apenas a candidatos que reunissem determinados requisitos e assim, permitiam uma selecção qualitativa dos mesmos.

Quanto à formação destes profissionais, referir-nos-emos apenas à sua necessidade vista pelo lado que veicula o carácter especializado da acção educativa⁸ num contexto social. Foi na segunda metade do século XIX que emergiram as instituições de formação de professores. As então denominadas escolas normais eram “instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância crescente no quadro da expansão do sistema educativo” (Nóvoa, 1992b, p. 58). No fundo, parece ter existido uma coincidência entre a aquisição de um estatuto de funcionários públicos e a profissionalização dos professores (Nóvoa, 1990).

O ensino era também uma actividade marcada pelo domínio do género. Apenas era acessível aos homens. Foi no início deste século que as mulheres tiveram acesso à profissão (Araújo, 1993) e certo é que, rapidamente, as condições políticas e sociais fizeram ascender o trabalho feminino na profissão.

No que respeita a formação inicial, por essa altura já se fazia sentir “uma clivagem muito nítida entre os professores e os mestres régios. Dito de outro modo, havia diferenças entre os professores do ensino secundário e os professores do ensino primário” (Nóvoa, 1989, p. 438).⁹ Julgamos pertinente referir que apenas os mestres fizeram do ensino a sua principal ocupação. Tinham uma autorização estatal para o exercício da sua actividade e eram recrutados, remunerados e controlados directamente pelo Estado.

8 Como refere Nóvoa (1991a, p. 15), “O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa.”

9 Segundo o mesmo autor esta diferenciação entre níveis na mesma profissão contribuiu para as dificuldades em emergir entre os professores um espírito de corpo e até mesmo de solidariedade entre as categorias profissionais.

Constatamos ainda, acentuadas diferenças na formação inicial e no tempo dedicado à profissão. Foram sempre realidades diferentes entre os grupos dos profissionais do ensino o que, por sua vez, foi influenciando aspectos relacionais entre os membros da mesma profissão. A hierarquização no seio dos professores, evidente na altura, mostrava claras divisões estatutárias entre os professores dos diferentes níveis. Porém, não era atribuída qualquer importância ou influência ao saber pedagógico em tal divisão.

Assente nas perspectivas e interesses comuns dos seus membros, mas esvaziados de uma participação própria na construção dos conhecimentos a transmitir, juntamente com a distância entre os professores e os saberes, foram desde o início problemas por resolver. A formação de professores não encerrava em si mesma critérios de constituição da profissão em torno de um saber pedagógico “criando uma situação ambígua de relação entre os “profissionais do ensino” e o “saber pedagógico” entendido mais como uma técnica instrumental de intervenção do que como um conhecimento científico fundamental” (Nóvoa, 1988a).

A convivência entre professores e Estado em finais de século e, pelo menos, até à primeira República é mais um aspecto merecedor de alguma atenção. Parece ter tido as suas bases na “crença comum nas potencialidades da escola enquanto factor de progresso social e económico” (Nóvoa, 1989, p. 440). Ainda que o Estado tenha imposto desde sempre o seu poder centralizador e normativo, deixando pouco espaço ao exercício da autonomia por parte dos professores, este parece ter sido um tempo forte na história desta profissão e dos seus profissionais. Segundo Nóvoa (1990) “os professores não vão apenas responder a uma necessidade social da educação: eles fomentarão esta necessidade, criando as condições para a existência de uma maior procura de educação.” (p. 79).

Com pressões externas e internas, a profissão era, em Portugal, uma realidade que entrosava tarefas de promoção dos valores da educação, intencionalidades políticas, expectativas sociais dos “clientes”, promessas de um futuro melhor, etc.

Admitimos que a consolidação do estatuto dos professores se fez a par da consciencialização de que era necessário alfabetizar o maior número de pessoas possível para tornar viável o progresso social e económico. Assim, “até à primeira República a aliança entre o Estado e os professores vai-se consolidando graças a uma cumplicidade e a uma reciprocidade de interesses que ninguém ousa contestar” (Nóvoa, 1989, p. 440). O primeiro surto de alfabetização no nosso país surge entre 1850 e 1914 com a expansão do sistema escolar primário. Como consequência da abrangência do sistema escolar, são também criados os liceus por volta de 1840 (Carvalho, 2001).

Submetida à tutela estatal, o que levava a margens de autonomia muito curtas, nos finais do século XIX e princípios deste século, a classe docente evidenciava expectativas muito elevadas e um sentimento de pertença à profissão. De facto, estes profissionais com origens variadas e tendo a docência como ocupação principal, aglutinaram progressivamente um conjunto de práticas especializadas e um reconhecimento e expectativas sociais, quer por parte do Estado, quer por parte das populações.

Os estudos que falam de formação contínua, partilhas de experiências ou algo semelhante desse tempo, situam-nas na realização de conferências e congressos. Nesses encontros, tecia-se “uma solidariedade colectiva e um espírito de corpo fundamentais para a afirmação dos professores como profissionais”. (Nóvoa, 1990, p. 110). É importante sublinhar que por esta altura o espírito de grupo, a solidariedade profissional e o sentimento de pertença a uma profissão resultaram de esforços associativos entre professores. Nóvoa (1990), explica esses acontecimentos como decorrentes de uma geração cuja formação fomentava esse tipo de acções e valores. Porém, foi fora do quadro associativo que aconteceram alguns dos encontros mais importantes os quais, tendo começado por serem ocasião de trocas de experiências, ganharam progressivamente um carácter formal. Acabaram por ser espaços sujeitos a regulamentação externa, os debates deram lugar a exposições teóricas e a carácter de frequência obrigatório (Lopes, 2001). Todavia, a conquista de uma formação comum e obrigatória para o desempenho da mesma actividade, resultou no reforço da identidade social e profissional dos professores do início do século XX.

As associações de professores assumem características sindicais e entram em decadência nos finais dos anos vinte. As organizações de professores são proibidas nos anos trinta enquanto outras associações profissionais evoluíram para ordens. Contudo, a existência de uma mutualidade de interesses entre os docentes de então era realidade. Embora sem procederem a uma codificação formal em termos deontológicos, deixavam transparecer a adesão a um conjunto de valores e práticas que os caracterizava como conjunto profissional (Nóvoa, 1987).

Diremos então que a transição do século XIX para o século XX pode ser considerada um dos períodos mais ricos na história educacional portuguesa (Nóvoa, 1993). Foi por essa altura que, afirmando o seu sentido de classe, os professores reivindicaram a melhoria do seu estatuto, a definição de uma carreira e alterações ao controlo da profissão. Cabe aqui dizer, que os seus salários sempre foram baixos (Nóvoa, 1993) e que à carreira equivalia sempre uma promoção através da aquisição de tempo de serviço.

A participação nas tomadas de decisões ficou sempre aquém da que os professores desejavam. Assim, e ainda segundo o mesmo autor:

“Ao longo do ‘século da escola’ consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, à devoção, ao apostolado, e mesmo ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades da relação e da compreensão da pessoa humana.” (Nóvoa, 1991b, p. 522)

Ao período da primeira República correspondeu a total institucionalização do modelo escolar como grande sistema estatal de ensino. As potencialidades da escola, “como um espaço privilegiado de transformação colectiva e de promoção individual” (Nóvoa, 1989, p. 447), estiveram na base de uma visão muito linear do progresso e desenvolvimento de Portugal.

Chegados aos anos vinte, os tempos eram de certezas e optimismo entre os professores. Apesar de não passarem de modestos funcionários públicos mal pagos e totalmente submissos às regras do Estado, os professores eram vistos como sacerdotes e apóstolos do alfabeto. Esse período “foi um tempo de crenças, algo ingénuas, algo simplistas, sobre o papel da escola e dos professores” (Nóvoa, 1988b, p. 9).

No decorrer do tempo a associação do ensino ao sacerdócio é quase sempre notória em muitos aspectos. Apesar de sempre ser o Estado a ter o monopólio da educação, o professor carregou na sua actividade diária uma ética prescrita pela sociedade em geral, com valores que devia assumir como seus com o espírito de os perpetuar. Admitimos que foi assim, que um espírito de missão assente na exemplaridade do pessoal e na delegação social que lhe era confiada, possibilitou a instigação dos professores a assumirem os papéis que eram chamados a desempenhar (Estrela, 1991).

Em sequência, admitimos que apesar da legislação impor limites à sua própria conduta e imagem social, gerando uma indefinição estatutária e um relativo isolamento social, podia observar-se entre colegas uma certa solidariedade interna na qual se manifestava de alguma forma um gérmen de uma identidade profissional (Nóvoa, 1991a). As necessidades pareciam estar satisfeitas. Existia uma adesão a um sistema normativo e ético exterior à classe por um lado, e por outro havia uma especial atenção à missão social de alfabetizar a população portuguesa. Não parece pois, ter sido nos limites internos da sua actividade que os professores definiram a sua profissão e estabilidade (Nóvoa, 1991a), mas sim em valores sociais comuns e resultantes de processos históricos de escolarização.

Reforçando posições anteriores, e como está patente na afirmação do autor, na história podemos ler que os professores alinharam ao longo dos tempos pelas posições políticas e

ideológicas dominantes. Por esse motivo, Nóvoa afirma ainda, nesse texto, que a identidade profissional dos professores pode ser vista como tendo sido construída através da adesão a uma certa imagem do que deve ser professor.

A autonomia profissional, ou a sua falta, é assunto recorrente e pouco abonatório no decorrer da história da profissão de professor. Para ilustrar este facto socorremo-nos das palavras de Nóvoa (1989) que refere num dos seus textos:

“[...] num Estado em que a escola vai passar a funcionar como espécie de garante ideológico de uma ordem económica baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado, a autonomia dos professores não poderia obviamente passar de uma quimera, quimera de que de resto ninguém alimentava, nem mesmo os próprios professores.” (p. 437).

Todavia, parece ter sido nos anos 20 do século XX, que os professores se sentiram pela primeira vez confortáveis no que repetava ao seu estatuto sócio-económico. Embora dependentes de um Estado empregador, a sua imagem social era forte e o seu estatuto encontrava-se envolvido pela certeza da sua contribuição para um progresso constante.

A condição, de base educacional, necessária para o progresso e desenvolvimento do país foi posta em causa nos finais dos anos 20. Os tempos começaram a denotar a necessidade de formação de elites ao invés da massificação da escolarização. Mas, apesar do discurso de então, era consensual que Portugal tinha uma elevadíssima taxa de analfabetismo, geradora de necessidades a colmatar.

Se autores há, cujos olhares sobre os sistemas de ensino resultam em entendimentos sobre eles como meios de reprodução das desigualdades e das hierarquias entre as classes sociais (Bourdieu, 1984), outros reconhecem a diferenciação das influências ao longo de certos períodos da história (Petitat, 1982). Assumindo a última possibilidade, a escola, tal como hoje a entendemos, terá contribuído em alguns momentos para o desenvolvimento da sociedade, mas outros momentos houve em que privilegiou a estabilidade. Foi certamente o que aconteceu no período do Estado Novo. O privilégio foi para a estabilidade e perpetuação das tradições, em desfavor da escola como um espaço de transformação colectiva e de promoção individual (Carvalho 1996). Admitimos que o contexto internacional impelia à alfabetização massiva, mas em Portugal era prioritário seguir uma política de contenção económica e, quiçá, de controlo ideológico.

Entendemos que a profissão de professor foi algo desvalorizada neste período. São merecedores da nossa atenção alguns factos que nos levam a justificar que a escolarização do povo foi posta em causa e, com eles foram também minorizados o estatuto e os papéis dos

professores apesar de muitas vezes parecer o contrário. Acreditamos que muitas marcas da desvalorização do professor se arrastam até aos nossos dias

As inflexões, no que respeita a orientações para o sistema de ensino, traduziram-se em mudanças significativas para a profissão de professor. Anotamos o retroceder do processo escolar com a redução do número total de anos de escolaridade e a redução imposta aos programas ministrados no período de escolaridade obrigatória; a extinção ou remodelação profunda das instituições de professores ligadas à defesa da classe profissional¹⁰; o descorar da formação de professores uma vez que para ministrar conhecimentos de amplitude limitada se considerou não ser necessária uma formação específica alargada, aparecendo então a figura das regentes escolares no ensino primário por um lado e por outro lado a reestruturação da preparação dos professores do ensino liceal¹¹; aumenta a dificuldade de acesso aos liceus, etc.

Resumindo, de uma situação em que se arrogavam ao Estado as condições facilitadoras do exercício da profissão com vista a uma aposta no progresso, os professores, em boa medida, passaram a ser vistos como uma via de adesão aos ideais do Estado. Nesse período apelou-se novamente aos conceitos de vocação, sacerdócio e missão no trabalho docente.

A formação de professores alterou-se. Tendo em conta todo um projecto de transformação social estes tempos podem ser considerados como degradantes do estatuto e papel dos professores (Carvalho, 2001). Após 1926 os professores mantiveram a sua situação de funcionários do Estado com uma agravada desvalorização profissional e sucessiva perda de autonomia.

Embora os mandatos do Estado Novo tenham marcado algumas alterações no seio da profissão, no que dizia respeito à missão dos professores, ela parece ter continuado aliada a uma missão social. Entendemos ainda que a concepção centralizadora e estatizante desse sistema impôs sempre todas estas mudanças a partir do exterior, sem qualquer tipo de auscultação aos profissionais. Foram tempos calmos, mas de reduzida autonomia. O mesmo de sempre!

10 Em Carvalho (2001) podemos lêr que os professores beneficiaram, no período da I República de “instituições e órgãos de imprensa de existência activa onde defendiam os seus interesses de classe. Eram, entre essas instituições, a União do Professorado Primário Oficial, de estatutos aprovados em 1918, também detentora de um semanário de grande audiência, O professor Primário, e o Instituto do Professorado Primário Oficial Português, fundado em 1915 e destinado a proporcionar educação e ensino a filhas, e depois também a filhos, de professores primários em situações de certas carências (...)” (p. 733). A par destas organizações, havia outras, sobretudo de carácter associativo, que abarcavam professores oficiais dos diferentes graus de ensino.

11 Estes elementos (os regentes escolares) não possuíam qualquer habilitação específica, sendo que, eram escolhidos pela sua reconhecida idoneidade moral e intelectual. Segundo Carvalho (2001) era mesmo “a destruição, em grande escala, de boa parte da obra republicana no ensino.” (p. 747)

Nóvoa (1989) chama-nos à atenção para um entendimento algo complexo da funcionarização dos professores portugueses, bem como da sua relação com a autonomia profissional. Utilizando as palavras do autor diremos que “é fundamental perceber que os professores são funcionários públicos de um tipo muito especial, pois a profissão docente está intimamente articulada com uma prática e um discurso sobre as finalidades e os valores da sociedade”. Também importa ter presente que “os professores são solidários na defesa do estatuto de funcionários públicos” (p. 441). Embora aspirando a alguma autonomia, o controlo político, ideológico e profissional durante o período do Estado Novo impuseram um estatuto aos professores. Este é por isso, também um dos períodos a que Nóvoa (1991a) atribui tendências desprofissionalizantes:

“é possível identificar tendências de desprofissionalização em momentos muito distintos: durante o Estado Novo, por via de uma política de desvalorização do professorado, mas também no pós-25 de Abril, onde as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais, e no âmbito da reforma de 1986 com o acentuar do fosso que separa os actores e os decisores.” (p. 18)

Pelo que fomos constatando das leituras desenvolvidas, conjuntamente com a reflexão que nos proporcionaram, podemos perceber também um processo de construção de uma profissão docente, para o qual o saber pedagógico parece ter sido muito pouco relevante. O sistema normativo e ético, ao qual os docentes foram aderindo ao longo do tempo manifestou-se em boa medida, e quase sempre, externo à classe. As finalidades e a missão da escola pouco foram postas em causa apesar da variabilidade dos contextos ao longo de muitas décadas. Contudo, a adesão possível a algumas normas e valores, permitiu aos professores que em alguns momentos auferissem de suportes identitários.

1.1.3. A Crise da Escola e as implicações na profissão docente

1.1.3.1. Alterações nas crenças e nas convicções

A partir de meados do século XX, a realidade escolar tendeu a ser repensada e interrogada dando início a um período que muitos autores identificam de crise no quadro educativo, quer da instituição escolar, quer da profissão docente.

A visão linear do progresso social e económico a que correspondeu até aos anos sessenta, uma situação mais ou menos cómoda para os professores em Portugal, alterou-se. Essa década veio trazer algumas interrogações. Tais inquietações no campo educacional prolongam-se até aos nossos dias apesar dos variados e diferentes contornos que têm tomado.

As duas Grandes Guerras terão sido marcos importantes para estes factos, talvez pela sua origem. Exactamente, nos países mais alfabetizados do mundo! Preconizamos, suportados nas palavras de Nóvoa (1989), que abalados os princípios semeiam-se a incerteza e a dúvida.

Foi então “dado o alarme” de que o modelo escolar tradicional se estava a revelar inadequado às necessidades sociais. Portugal não ficou alheio a tais observações. Os estudos nesta área tornaram-se crescentes internacionalmente nos países ocidentais, embora fossem notoriamente reduzidos em Portugal¹².

Algumas mudanças sociais, por si só, parecem ter feito estremecer as bases da profissão de professor nessa década. O carácter indeterminado de muitas situações de ensino veiculavam a resolução de problemas em contextos de incerteza e de urgência (Perrenoud, 1983).

Não se definindo a profissão de professor simplesmente pela capacidade que os seus agentes têm para a executar, tal significa que ela integra as componentes de capacidade crítica e de responsabilidade moral dos actores (Rayou & Van Zanten, 2004). Parece certo que o contexto social de que falamos deixou de favorecer tais aspectos. Canário (2007), admite também o carácter ético da profissão por definição e pressupõe a existência de um compromisso com as realizações colectivas da cultura humana quando fala dos professores. Tais pressupostos manifestaram-se obscurecidos a partir dos anos sessenta e por isso podemos ler em vários autores o mesmo tipo de preocupações com o ensino e com os professores. Nóvoa descreve-os da seguinte forma:

“Hoje em dia, a esmagadora maioria das crenças e das convicções que serviram de alicerce à construção dos sistemas de ensino encontram-se seriamente abaladas e postas em causa. E, o que é pior, os professores não foram capazes de construir um outro universo de referência, um universo que desse um novo sentido ético e social à sua intervenção quotidiana junto das crianças e dos jovens.” (Nóvoa, 1989, p. 447)

12 Só nos finais da década de cinquenta, a investigação em Educação começou a ser reconhecida como instrumento de busca de alternativas inovadoras às políticas e às práticas de ensino (Fernandes & Esteves, 1995). Até então os estudos carecem de sistematização e de metodologias aceites como científicas. Assim, são tomados apenas como contributos dispersos para o conhecimento no campo da Educação. Durante a década de sessenta, organizaram-se vários grupos de trabalho que procederam a estudos relevantes na área educacional. Apesar de se terem realizado verdadeiros trabalhos de pesquisa, os seus contributos para o desenvolvimento da investigação educacional foram diminutos uma vez que as equipas que os produziram não se reconheceram como especialistas neste campo (Campos, 1993). Muitos têm sido os trabalhos de investigação Educacional realizados à margem de quaisquer instancias oficiais ou privadas. A década de setenta marca a viragem neste domínio, impulsionada que foi pela necessidade de transformação das escolas dos Magistério Primário em Instituições do Ensino Superior (Fernandes & Esteves, 1995).

Estes profissionais que ao longo da sua história existencial nunca tinham sido obreiros numa codificação deontológica, sentiram-se então bastante desprotegidos por esse facto. No dizer de Nóvoa (1991a):

“Os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos; os grandes ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados, pois já não servem de norte à acção pedagógica e à profissão docente. Por outro lado, o enquadramento normativo fornecido pelo Estado foi-se esvaziando progressivamente e, hoje em dia, só restam tentativas caricaturais de regressar a um tempo passado.” (p. 26)

Apesar do pouco investimento em investigação educacional nesse período, o nosso país não ficou alheio a estas atenções e às mudanças respeitantes às crenças nas verdadeiras possibilidades da educação escolar.

Considerando as transformações sociais ocorridas desde aí, é nossa opinião que os valores pelos quais a profissão se pautou até meados do nosso século têm vindo a ser abalados, sendo que, alguns deles, são hoje em dia praticamente inexistentes. Contudo, a crença nas potencialidades de um sistema nacional de ensino parece-nos nunca ter estado em causa. Podemos mesmo afirmar que na década de noventa, sustentando céleres mudanças num período de construção da União Europeia e da adesão de Portugal, muitas foram as directrizes externas que sucumbiram às necessidades e desejos nacionais.

1.1.3.2. Alterações no estatuto e nos papéis dos professores

Se é um facto que o clima social existente permitiu aos professores, durante muitos e longos anos, assumirem papéis que lhe eram destinados, a verdade é que, em poucos anos, foi deixando de ser assim. A crítica aos professores e à escola generalizou-se e embora o Estado não fosse abrindo mão da regulamentação, diferentes elementos comunitários foram prescrevendo orientações. A escola, no decorrer do tempo, foi sendo atravessada por múltiplas correntes de áreas diversas que a foram fazendo viver. Simultaneamente, foi fazendo solicitações contraditórias formuladas por ela própria enquanto organização, por pais ou por alunos sendo, ao mesmo tempo, uma testemunha da distância entre práticas e expectativas de normas mais ou menos distantes.

De facto as mudanças quantitativas e qualitativas que os professores e as escolas experimentaram nos últimos cem anos, não são passíveis de explicitar em pouco espaço e em pouco tempo. Merecem porém a nossa referência, alguns aspectos que se revestem da maior

importância na compreensão de vivências profissionais de professores em contextos de mudança mais actuais. O Relatório Braga da Cruz¹³ (1988) dá-nos uma visão sistemática desses processos. Na segunda metade deste século assistiram-se a modificações no próprio conceito de professor (Estrela, 1991; Canário, 2007; Roldão, 2007a). Como já tivemos oportunidade de referir, a evolução da sociedade e dos estudos de âmbito educacional, tenderam a afectar à escola um conjunto de funções cada vez mais alargado com uma progressiva sobrecarga de tarefas para professor e escola (Lopes, 1991). “A função docente perde seu carácter sacerdotal e o professor o seu carisma, ao mesmo tempo que novos papéis sociais, requeridos pelo exercício profissional contribuem para uma nova identidade profissional” (Estrela, 1991, p. 584).

A pluralidade de dimensões, perante o alargamento das missões da escola e dos domínios em que o professor foi sendo chamado a intervir, complexificaram a profissão. Tal complexidade traduziu-se em exigências contraditórias que foram alimentando um sentimento de indefinição profissional, num quadro de crescentes níveis de sofrimento no trabalho (Canário, 2007). Para Nóvoa (1991a) parece ser evidente que associada à alteração de papéis existiu também uma perda de prestígio social:

“os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento passa cada vez menos por critérios escolares. E é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais.” (p. 27)

A própria identidade profissional¹⁴ tem sido questionada por diversos autores.

13 Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação, cujo título é: A situação do Professor em Portugal. Pode ser consultado em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032742EghPK9juzHw89SX2.pdf>

14 Identidade é um conceito que pode ser visto em duas perspectivas. A primeira que focaliza um conjunto de características que permitem a identificação do sujeito a partir do exterior. Relaciona-se assim com os grupos a que pertence. A segunda uma identidade pessoal que traduz a percepção subjectiva que o sujeito tem de si próprio. É de realçar o facto da identidade profissional ser plural, integrando multidimensionalmente as diferentes interacções dependentes dos grupos em que os indivíduos estão inseridos e, cujo significados diferentes deles dependem (Machado, 1996). Admite-se que a identidade, tal como a acção profissional, ocorre num quadro de interacção social em sistemas de acção social colectivos e mais ou menos formais. Pode, por isso, afirmar-se que a construção e a vivência da identidade profissional dos professores ocorre no contexto das escolas enquanto organizações (Canário, 2007). Hoje é necessário entender o processo de construção de identidades profissionais em contextos de trabalho fazendo passar a sua conceptualização por modos de colaboração que permitam a reconstrução de colectivos (Nias, 1996). Lopes (2001), falando da identidade profissional dos professores e da sua construção, aponta para o necessário deslocamento de recreação de novas relações sociais fundadas em novas subjectividades como uma questão de fundo em tempos de modernidade.

Tal como diz Correia (1998):

“as identidades profissionais dos docentes são contingentes e envolvem (-se) (n)um processo complexo de relações do grupo profissional com um conjunto de espaços sociais através dos quais este grupo produz e reproduz determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua especificidade profissional, com os contextos sócio-técnico-organizacionais do exercício do trabalho, bem como a natureza das relações que ele mantém com a instituição empregadora – o Estado – e com os utentes directos ou indirectos dos sistemas educativos – pais, alunos, comunidades, etc.” (p. 150)

A relação com a entidade empregadora implicada no entendimento dos docentes como grupo profissional, e a relação com outros grupos sociais, perdeu o equilíbrio outrora confortável (Lopes, 2001; Nóvoa, 1991a).

Tendo em conta o enquadramento histórico exposto, somos em crer que os principais factos conjunturais apontados como conducentes à profissionalização dos professores nos finais do século XVIII e século XIX, noutros contextos históricos, tornaram-se, a partir da segunda metade do século XX, próximos dos que podem ser consideramos desprofissionalizantes.

Emergiram, entretanto, muitos estudos educacionais que hiper-responsabilizaram e transmitiram uma exigente imagem do que é ser professor. Porém, a esperança de um futuro melhor, bem como, o recrutamento de elites, tenderam a passar cada vez menos por critérios escolares (Nóvoa, 1991a, Hargreaves, 2003).

A diversidade de visões, no que respeita ao seu trabalho, o que deles se espera, estatuto sócio-económico, prestígio e imagem social, quer por parte dos observadores externos, quer por si próprios, tem afectado a vivência do quotidiano docente (Perisset, 2008). Entre outros, estes podem ser tomados como alguns dos possíveis factores que nas últimas décadas contribuíram para a alteração de alguns aspectos que até à década de sessenta marcavam a situação profissional dos professores.

Os desafios lançados à escola e aos professores não se compadeceram com a manutenção de atitudes pessoais e institucionais face à profissão docente. Repensar a profissão docente, surgiu como uma necessidade sentida pelos professores e ditada por investigações e políticas educativas. Queremos com isto dizer, por exemplo, que desde meados do século XX tornou-se premente “pensar a profissão docente para além de um ‘mero emprego público que se exerce no quadro das instituições escolares submetidas à tutela estatal’ ” (Nóvoa, 1990, p. 119).

Professores e investigadores têm vindo, sucessivamente e em diversas vertentes, a desmistificar os objectivos da escola, a questionar o verdadeiro sentido das reformas, a apontar novos rumos no campo das técnicas pedagógicas, no plano político e nas estruturas organizacionais (Perrenoud, 1983; Mollo, 1979; Nóvoa, 1998; Canário 2005, 2007; Barroso, 2005; Lessard, 2007; Roldão 2007b; Périsset, 2008).

Estudos que procuram sustentar a organização do trabalho docente e os entendimentos do que é ser professor continuam até hoje na ordem do dia. Porém, a adopção de boas ideias não tem sido, de modo algum, suficiente. Assume-se que a transformação da realidade educativa tem passado, sobretudo, pela reconstrução das representações, das atitudes, dos projectos, da própria identidade e pelos valores dos actores (Canário, 1993).

Urge repensar maneiras de elevar padrões de formação e de prática, e exigências individuais e institucionais, em tempos que continuam a ser de célere mudança e onde as actividades solicitadas aos professores são cada vez mais diversificadas (Nóvoa et al, 2001; Maroy, 2007; Canário, 2007; Roldão 2007; Périsset, 2008b).

Não esqueçamos que apesar da centralidade dos professores ser para nós uma evidência, a permanente evolução da realidade educativa tem sido acompanhada de diferentes visões e valores atribuídos a tais personagens nesse processo. Facto é, que nos dias de hoje os professores passaram a ser vistos como elementos imprescindíveis esperando-se a sua actuação pró-activa e como agentes de mudança, no seio das suas escolas.

Em muitos debates educativos, lamenta-se a sua relutância dos docentes face à mudança. Noutros, advoga-se que a sua centralidade exige o desenvolvimento de competências empreendedoras. Neste caso, o foco situa-se na necessidade de desenvolvimento de conhecimentos partilhados nas comunidades de aprendentes, impondo aos docentes uma visão sistémica de forma a permitir-lhes transformar novos conhecimentos em estratégias e implementações curriculares eficazes (Snoek, 2007).

As directrizes internacionais foram apontando necessidades formativas e foram apelando, e dando indicações, para o investimento em aprendizagens próprias com e entre pares. As interdependências de confiança mútua, são agora um pressuposto de base nas sucessivas directrizes internacionais sempre que se fala de educação e, conseqüentemente, de professores.

Verificamos ainda que se enfatiza em alguns relatórios internacionais sobre educação, como por exemplo no da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2005a), nos da Comissão Europeia, ou sejam por exemplo, European Commission (2005) Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications

e European Commission (2006), Operational Guide for Clusters and Peer Learning Activities (PLAs) in the context of the Education and Training 2010 work programme, ou ainda, o mesmo acontecendo noutros sucessivos relatórios da mesma comissão, European Commission (2007, 2007a) ou do European Council (European Council, 2007). No fundo, percebemos uma premente necessidade de competências de liderança, de competências de investigação baseada na sala de aula e no desenvolvimento de conhecimentos profissionais.

No seu conjunto, as sucessivas exigências nas qualidades e papéis dos professores tornaram-se evidentes, muito sentidas pelos próprios e pelas comunidades educacionais em geral. A importância da escola tornou-se um ponto assente. Uma vez assumida a centralidade dos professores, conta-se com eles, e com o seu investimento em contínua qualificação, para todos os processos de mudança.

Todavia, a definição conceptual no campo educacional permanece bastante variada. Entre muitos outros conceitos, quando se fala de qualidade dos professores, da sua profissionalidade ou do seu desenvolvimento pessoal e profissional os entendimentos, interpretações, significados, etc, permanecem múltiplos e dissonantes.

Decorrente das ambiguidades e contradições, que se jogam no campo educacional, da própria actividade docente e da sua natureza reiteramos a premissa de que o papel dos professores é bastante amplo e complexo. Na sua arena de actuação, a escola, admitimos, enfim, que se conjugam factores de variadíssimas ordens, numa teia de relações interpessoais e organizacionais onde a própria história da profissão parece ter deixado herança.

1.1.4. A entrada no século XXI – Esvatimento das fronteiras, exigências e diversidades

Embora o nosso olhar tenha especial incidência sobre a situação portuguesa, devemos entender que as mudanças no campo educativo, tal como em outros assuntos de âmbito territorial, passaram a transcender largamente o âmbito nacional. A evolução dos sistemas educativos fez-se, nas últimas décadas, em contextos de acelerada mudança que acompanharam a nossa integração na União Europeia. As naturais directrizes, e pressões externas que afectam diferentes sectores de actividades nacionais, implicaram importantes transformações no campo da educação a partir de sobreposições da racionalidade supranacional à racionalidade nacional (Habermas, 2010).

Assim, e com especial incidência a partir dos anos oitenta, não devemos alhear qualquer reflexão na área educacional da intervenção geral do Estado e das políticas públicas de educação. Os contextos dos diferentes países manifestam, desde então, características marcadas pelos efeitos da internacionalização. As relações entre a globalização e a educação, eminentes nas últimas décadas, foram-se manifestando em diferentes aspectos e características dos actores intervenientes. Todavia, é um facto que escolas e professores continuam a ser chamados a participar na construção de mudanças, no desenvolvimento das escolas e na consecução de reformas.

A influência da comunidade internacional, inegável no sector educativo, fez desenvolver profundas reflexões. As perspectivas destes estudos são variadas sendo que, as evidências empíricas permitem verificar modificações nos processos de regulação dos sistemas educativos como resultado de um processo mais abrangente de regulação transnacional que de diferentes maneiras se revela ao nível dos diferentes países (Canário, 2006).

Admitimos a existência de duas perspectivas que se evidenciam quando se fala de educação em tempos e espaços de globalização. Alguns trabalhos partilham a ideia de uma cultura educacional mundial comum, traduzida num conjunto de recursos disponíveis e partilhados internacionalmente. Com este sentido, Afonso (2003) aponta que os Estados-Nação tendem “a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas” (p. 41). Como argumento central, os defensores de tais posições afirmam, e consideram determinantes, as orientações externas de organizações internacionais como a OCDE ou a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) entre outras (Meyer, 2000; Teodoro, 2001). Colocando em questão a própria autonomia do Estado, afecta-se um desenvolvimento das instituições nacionais á influência do contexto supranacional, pelo efeito de uma ideologia (ocidental) dominante.

Defendendo outra perspectiva, com base em pressupostos diferentes, outros autores acaentam a ideia de uma agenda estruturada para a educação. Tais explicações dão consistência à ideia de imposição de autoridade por parte de alguns Estados sobre outros. Deste ponto de vista, a natureza económica impera sobre os sistemas educativos “constituindo a sua força principal de globalização” (Afonso, 2003, p. 41). Dale (2000) salvaguarda efeitos de mediação que vão acontecendo nos territórios nacionais por influência da situação global aos quais não são alheios o lugar e a situação relativa de cada país. Apesar de tudo, considera-se que o sector da educação não é o mais profundamente afectado ou sensível aos efeitos da globalização pois não existem exigências de total uniformização para os diferentes países (Teodoro, 2001).

Não perdendo de vista as ideias que podem envolver a realidade dos contextos sociais e educacionais e o pensamento que sobre eles se tem desenvolvido, admitimos, como atrás já referimos por outras razões, que existem múltiplas tensões e contradições inerentes às políticas de educação nas sociedades democráticas. Na procura de alguma compreensão do que se espera da educação em tempo de globalização, concluímos que permanece uma pertinente questão para reflexão. A ela juntamos o que se pensa hoje sobre o papel do Estado na melhoria das escolas, na qualidade da educação e na qualificação dos professores.

Vários estudos, de diferentes índoles, denotam a multiplicidade de formas e significados de muitos conceitos educacionais. Isto é válido também quando pensamos ou falamos sobre a sua implementação. Esta variabilidade compromete a sua consecução de diferentes formas entre diferentes países (Perry, 2007).

Variadíssimos aspectos podem ser apontados como exemplo. Altos níveis de participação podem ser vistos como um comprometimento à igualdade de oportunidades (Guttman, 2001; Beane & Apple, 1999; Mcneil, 2002). A descentralização pode ser vista como um impedimento a uma real participação (Bean & Apple, 1999). Ela pode ir contra os princípios da igualdade de oportunidades e permitir, simultaneamente, a participação¹⁵ de grupos privilegiados (Perry, 2007). A integração da diferença, seja ela, cultural, racial, sócio-económica etc, é entendida por muitos como um valioso contributo na promoção da coesão entre os diversos indivíduos e grupos. Todavia, a ampla possibilidade de opção pela escola por parte das famílias, pode favorecer mecanismos de segregação, o que gera a necessidade de compreensão dos benefícios da participação dos diferentes grupos em termos de diversidade cultural, da selectividade ou da oferta de escola (Noreich, 2007). A existência de um currículo nacional nuclear pode ser entendido enquanto garante do acesso de todos os alunos aos mesmos conhecimentos ou pode ser tomado como entrave à participação local no que respeita a pressupostos de construção participada e adequada ao meio e à comunidade.

Entender a escola enquanto organização democrática envolve pois, compreender, para além de muitos outros aspectos, uma teia de relações nas quais podemos encontrar muitas contradições. Não cabe neste texto um olhar reflexivo profundo sobre o assunto. Todavia, e de acordo com o exposto, constatamos que as práticas e as estruturas podem ser argumento e contra-argumento à sua democraticidade. Certo é também que os contextos históricos

15 A participação é um conceito que, em Educação, gira em torno das noções de poder, de controlo, auto-determinação e tomada de decisão. Os instrumentos e mecanismos de participação têm sido variados e adaptados no que respeita às realidades nos diferentes países. Daqui derivam, também, múltiplas tensões e contradições inerentes às políticas de educação nas sociedades democráticas (Perry, 2007).

e culturais, únicos em cada país, têm influenciado a adopção das respectivas políticas educativas e a democraticidade da educação. Assim, o conjunto de variáveis que convergem para esta problemática, são um impedimento adicional a qualquer abordagem que neste campo pretenda ser aplicável aos vários contextos dos diferentes países.

Admitimos que o processo de formulação das políticas educativas pelos estados é complexo e dinâmico. Assim, ao focar a nossa atenção fazemo-lo apenas sobre intencionalidades e papel do Estado na promoção da qualidade da Educação. Situar-nos-emos no plano das definições curriculares e atentaremos, em especial, o que respeita a preocupações estatais com a formação dos actores de quem se espera intervenção na sequência das mudanças decorrentes da implementação das sucessivas reformas em Portugal.

1.1.5. O Estado, a Escola e os Professores – Algumas relações e interdependências

Enquanto ouvimos falar, cada vez mais, das necessidades de protagonismo das escolas e dos professores para que seja notório o seu desenvolvimento, constatamos, em simultâneo, evidências da intervenção dos estados. Eles vão afectando domínios que se estendem às salas de aula, às experiências dos estudantes e ao desenvolvimento profissional dos professores (Dutro, Fisk, Koch, Roop, & Wixson, 2002 ; Louis, Febey, Gordon, & Thomas, 2008).

Defende-se a falta de capacidade de influência dos estados em áreas como as práticas locais e os resultados dos alunos (Leithwood & Prestine, 2002). No entanto, aceitamos as evidências empíricas de que a intervenção do Estado pode ser bastante forte, como defendem Youngs (2001), Swanson e Stevenson (2002) ou Malen (2003).

Estamos conscientes da existência de algumas necessidades de intervenção, bastantes vezes, relacionadas com resultados (inter)nacionais desejados para os alunos (Carnoy & Loeb, 2002).

Sendo globalmente uma temática educacional de grande complexidade, a verdade é que permanecem obscuras as relações entre as normas emanadas superiormente e a melhoria real do funcionamento das escolas, ainda mais quando pensamos nas consequências que têm nos resultados das aprendizagens (Hanushek & Raymond, 2004).

Rogers (2014) denuncia o prejuízo resultante de políticas centralizadas. Referindo perturbações no que diz respeito aos processos de liderança participada e à participação dos

diferentes actores nas escolas, assinala a intervenção estatal como um factor de risco na implementação de reformas educativas.

No caso português, muitas especificidades nacionais permanecem ainda inalteráveis, sendo que o poder central continua a fazer sentir a sua intervenção. Advogando esta ideia alguns autores, como é o caso de Afonso (2000), defendem que em alguns períodos, como por exemplo entre 1985 e 1995, a ambiguidade e a heterogeneidade das decisões foram características bastante marcantes da década no que respeita ao sector da educação em Portugal. Os processos educacionais de âmbito nacional e global, estabelecem entre si encontros e desencontros legislativos que perduram até hoje.

1.1.6. Ser Professor em Portugal – Entre a Herança e as Novas Realidades

A forma como se tem encarado o conhecimento dos professores e todos os processos relacionados com ensino e aprendizagem em contexto escolar, têm variado ao longo da história. Naturalmente tem variado também o valor atribuído à escola, ao papel do professor e ao aluno. Isto tem permitido que, no que respeita aos professores, muito se tenha escrito até hoje sobre a indefinição de papéis, diversidade de tarefas, ampliação de responsabilidades em diferentes domínios de actuação nas escolas e desvalorização social do seu trabalho. Sobre estes aspectos incide a reflexão a que passamos em seguida.

Para a representação da actividade docente convergem um conjunto de aspectos que, parecendo evidentes, “ajudam a tornar difuso o seu perfil e acentuam percepções de senso comum enraizadas ao longo do processo histórico de afirmação e desenvolvimento da profissão” (Roldão, 2007b, p. 40). No entanto e no que respeita às últimas décadas, alguns estudos específicos apontam que a história acumulada ajuda a prever tanto a dinâmica como os resultados práticos das reformas e da legislação (Sacken & Medina, 1990; Mazzoni, 1993; Lee, 1997). Confirmando algumas ideias atrás expressas, na história da construção da profissão, podemos encontrar, repetidamente, as dependências profissionais do exterior actualmente visíveis, embora dispares, ao longo dos anos, do actual quadro de complexidade.

Os estudos em torno da evolução da educação escolar e da profissionalidade docente, quer ao nível imagem social da profissão e suas relações com o respectivo estatuto dos professores enquanto funcionários do Estado, quer ao nível do perfil e papéis exigidos aos professores, têm sido uma constante. Para aqui terão contribuído de forma similar recentes e oportunas reflexões que alinham referências sobre os eixos condicionantes das políticas

educacionais tendo como pano de fundo uma redefinição do papel do Estado. Neste mundo em mudança, padrões e standards são novos desafios para as escolas e para os professores. A confiança e o reconhecimento da actividade dos professores, tem delimitações cada vez mais latas e exigências cada vez mais pluridimensionais. As tarefas docentes traduzem-se em inquietações resultantes do impacto do seu trabalho. Reduzir números de insucesso ou abandono escolar, classificações médias, posições em rankings, etc, são impactos que em nada os podem deixar tranquilos.

As progressivas alterações na organização e administração dos Sistemas Educativos e que em Portugal tanto se tem feito sentir, assim como as sucessivas reformas e alterações legislativas, podem ser tomadas como evidências de necessidades adaptativas do Estado. A luta contra a concorrência desenfreada das mudanças e aliciantes externos que foram afectando, de uma forma célere e diariamente, os professores e o seu local de trabalho tornaram-se uma realidade inabalável. Sentem-se as dificuldades de um sistema educativo que ainda não encontrou a diversidade e flexibilidades necessárias a um ensino que de elites passou a ser de massas, associado ao abandono da ideia de educação enquanto promessa de um futuro melhor. Encontrar o equilíbrio entre factores pessoais e contextuais tem sido difícil e a satisfação no trabalho permanece distante da desejável (Seco, 2002).

Na pessoa do professor foi-se concretizando o descontentamento de uma sociedade que modificou o seu apoio ao sistema educativo. O desencanto e cepticismo parece ter-se generalizado entre o próprio pessoal docente, ao que se tem vindo progressivamente a associar uma atitude de desilusão e de renúncia, substitutos de entusiasmo e encanto com a profissão que outrora a caracterizaram.

A expressão mal-estar docente¹⁶ parece assim adequada para descrever a situação actual de muitos professores em geral, e que em Portugal não parece ser diferente (Mota-Cardoso et al, 2002; Lessard, 2002; Lantheaume, 2006; Canário, 2007). Não se podendo estabelecer uma relação linear entre as situações de tensão existentes e as suas repercussões na pessoa do

16 Segundo Esteve (1991) há anos que a expressão mal-estar docente entra em estudos de investigação no que respeita aos professores no âmbito das ciências da educação, tendo vindo a crescer, nos últimos anos, a preocupação com esse aspecto. Entendemos por mal-estar docente o que passamos a descrever com palavras próprias do autor referenciado: “a expressão mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (Esteve 1991, p. 98). Têm-lhe dedicado inúmeros estudos: Fuller & Unwin (2003), Coats & Thorensen (1976), Pettegrew & Wolf (1982), Vonk (1985), Kyriacou & Sutcliff (1987), Vila (1988), todos referidos por Esteve (1992).

professor, certo é que condições negativas afectam os docentes de diferentes formas. Assim, é necessário ter em conta aspectos pessoais, características organizacionais e contextuais e até momentos de carreira quando se estudam situações de stress ou de mal-estar destes profissionais. Indo mais longe Machado (2000) defende a vulnerabilidade dos docentes em início de carreira e as suas dificuldades e necessidades de formação e apoios adequados para uma resposta positiva a tal desconforto. Falar do professor implica falar no singular e de singularidades que inúmeras vezes ficam esquecidas em directrizes e em estudos que não lhes deram voz.

Ao desempenho de diferentes papéis que lhe têm vindo a ser atribuídos, acrescem muitos outros aspectos a ele associados que têm a ver com questões políticas e sociais às quais o Estado e a internacionalização da educação dos últimos anos também não são alheios. É um bom exemplo a entrada de muita gente sem habilitações para o ensino (Cruz, 1989) contribuindo para a ideia de que quem mais nada podia ou sabia fazer, ia ensinar. Mas crescente foi também o número de investigadores e investigações no domínio educacional que marginalizaram o professor nas suas reflexões e concepções. A expansão do número e do período de permanência dos alunos nas escolas, ou o conceito de inclusão, adoptado e transferido para a escola nos anos noventa são igualmente de referir. O alargamento da escolaridade obrigatória trouxe às escolas inúmeros problemas e conflitos sociais iniciados com a expansão da escolarização na década de 70 e agudizados na década de noventa. Na verdade, a rápida evolução social e as alterações constantes no sistema educativo, processos estes impostos pelo Estado e inúmeras vezes desprovidos de uma formação aos profissionais que os acompanhasse, trouxeram propostas e novidades perante as quais os professores foram manifestando sucessivas dificuldades e inseguranças para as enfrentar.

Como exemplos de situações problemáticas podemos ainda acrescentar o apelo à total integração de crianças com necessidades educativas especiais, a existência de muitas crianças e jovens de várias etnias a frequentar a escola, experiências e origens dos alunos muito diversificadas, multilingues e multiculturais, o apelo à utilização de alternativas metodológicas e tecnológicas, etc. A severa selectividade dos alunos que assegurava a qualidade do ensino, sem atribuições directas aos professores, é hoje inexistente. O professor vivência no seu quotidiano, dilemas e contradições, que têm origem em toda a variedade social que chega às escolas (Hargreaves, 1980; Tomlinson, 2003; Humphrey, 2006; Leeman, 2006; Loughran, 2007; Smith, 2007; Canário 2007; Zgaga, 2007). Ele vê a sua profissão socialmente partilhada (Lessard, 2002) pois toda essa variedade social, partilha o espaço escolar. Não raras vezes, qualquer um se arroga o direito de fazer exigências e críticas ao trabalho dos professores. Por essa e outras vias, os diferentes actores sociais, pretendendo algumas respostas

da instituição, contribuem para o acréscimo de responsabilidade que, se vem imputando à escola e conseqüentemente aos professores. Aquela que faz o contexto no qual situamos o nosso trabalho, ou seja a flexibilidade curricular¹⁷, foi uma das imposições estatais que lançando muitos desafios aos professores procurou que o trabalho docente chegasse com qualidade a toda a diversidade de alunos e recursos que preenchem cada escola.

Acresce ainda, que à diversidade de orientações sócio-culturais correspondem várias prescrições no papel do professor, sendo este facto apontado como uma das razões que têm estado na base de uma hiperdosagem de papéis contraditórios. O corpo docente encontra hoje dificuldades, quer em assumir o seu papel, quer mesmo em compreendê-lo. Assumir, porque tal como dizem Hargreaves (1998a) ou Berger e Luckman (1991) os docentes encontram-se inúmeras vezes em contradição consigo próprios. Numa tentativa de cumprir as imposições externas, quer estatais quer dos experts em educação, que vão sendo impostas ao desempenho deles esperado, a sua actuação permite-se ser contrária aos seus princípios pessoais. Por outro lado, compreender o seu papel passa por compreender e assumir algumas no todo ou em parte tais contradições o que compreendemos não ser fácil!¹⁸

A complexidade do acto educativo, associada à função docente definida em nome da pluralidade, parece trazer conseqüências ao nível da imagem que o professor tem de si próprio e do seu desempenho. Como lembra Lopes (1991), o professor no seu trabalho é colocado no centro dos conflitos de uma sociedade adversa a consensos e, uniformidades, procurando assumir funções em nome dela. Tendo margens de autonomia muito curtas, os professores parecem refugiar-se na sala de aula, enquanto espaço, onde a sua exposição fica atenuada

17 A legislação envolveu nas últimas décadas um leque bastante amplo e diversificado em assuntos educacionais. A incessante regulamentação que cobre estas e outras áreas, foi sendo sucessivamente emanada e revogada num emaranhado legislativo do qual destacamos a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, como ponto de partida e de chegada, e os Decreto – Lei n.º 6 de 2001 e Decreto – Lei n.º 7 de 2001 que definem a revisão curricular no contexto que enquadra os presente estudo. Neste momento, a legislação do Ministério da Educação português está online, acessível a todos os que a queiram conhecer ou consultar. Tal justifica a nossa opção de não elencar a panóplia legislativa que foi, e vai, definindo e reorientando as práticas diárias dos professores nas escolas ao longo das últimas décadas e nos mais variados domínios de actuação.

18 São limitações da instituição escolar ao trabalho dos professores, quando deles tanto se exige. São disso exemplos, exercer autoridade sobre os alunos mas exercer simultaneamente um comportamento afectivo ou, estar sujeito a uma acumulação de responsabilidades desproporcionada em relação ao tempo e aos meios de que dispõe. Tudo isto quer esteja ou não de acordo com as directrizes estatais. Neste sentido Nóvoa (1988a) refere que no entretanto: “Os professores transformaram-se em autênticos ‘bombeiros’ da sociedade, instados a apagar todos os focos de incêndio que se vão detectando. Quando surge um problema sociológico de difícil resolução requisita-se a intervenção da escola, exigindo-se-lhes uma disparidade de funções nos domínios mais diversos.” (p. 13)

pelo estatuto dos alunos. No fundo, uma concepção de autonomia enquanto individualismo profissional.

Desde Lortie (1975), muitos têm sido os trabalhos que apontam a relevância deste aspecto no quotidiano dos professores. Sacristan (1991) manifesta-se neste campo referindo que, “o individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes” (p. 71). Desde temerem as críticas, evitando situações de sofrimento, à importância dada ao que se faz no imediato e a um certo conservadorismo das práticas, os professores parecem preferir trabalhar de porta fechada. Perante situações problemáticas que o quotidiano profissional contempla, o professor está muito sozinho. O mesmo amplo sentido de liberdade no seu trabalho, dá ao professor um consequente isolamento perante os problemas e as dificuldades em trabalhar em conjunto não beneficiam correcções e aprendizagens em contexto escolar. Simultaneamente de costas viradas e com difícil reconhecimento pelos pares, o isolamento dos professores conduz facilmente a competências não reconhecidas e a incompetências ignoradas (Fullan & Hargreaves, 2000).

O professor, apanhado entre contrariedades e contradições quotidianas, tende a ultrapassar sozinho dificuldades inerentes à situação didáctica, à falta de recursos, à falta de tempo para o desempenho de uma multiplicidade de tarefas, etc. Alguns estudos, como o de Sanches (1984) ressaltam esse isolamento em que se realiza o trabalho didáctico do professor e a relação negativa que teimam em manter com a escola que tantas vezes consideram impessoal. Na relação com os alunos encontram a satisfação no seu trabalho assumindo-se adultos mais perante os alunos do que perante os colegas (Feinman-Nemser & Floden, 1986). Os professores vivem isolados, raramente observam os colegas a trabalhar o que também é encorajado pela própria organização escolar, os seus espaços e os seus tempos.

A importância do grupo de pares, dos espaços de partilha e do trabalho em equipa são hoje uma verdade aceite (Lacey, 1985; Hess, 2000; Feinman-Nemser, 2001; Imants, 2002; Hargreaves, 2003; Canário, 2007; etc). Contudo, as políticas educativas neste âmbito parecem teimar em fazer “tábua rasa das dimensões subjectivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, dos momentos informais de troca e de cooperação (Nóvoa, 1998, p. 169). Subestimam-se, enfim, as potencialidades da pessoa, os constrangimentos e os recursos do contexto organizacional (Canário, 2007). A escola enquanto espaço de trabalho deverá ser lugar de encontro e de trocas interpessoais onde a autonomia deve permitir o reinvestimento da pessoa e da sua experiência, da profissão e dos seus saberes. Os novos caminhos para a profissão passam na opinião de alguns especia-

listas educacionais, pela quebra desse isolamento no trabalho do professor que tantas vezes contribui para sentimentos de frustração e de ambientes de escola em que o confronto e a agressividade imperam. Ultrapassar sentimentos de impotência em relação a tantas dificuldades que acercam o professor no seu dia-a-dia, remete para investimentos pessoais que contribuam para a existência de um clima organizacional de escola que favoreça o trabalho em comum (Canário, 2005), o apoio mútuo, o prazer em estar na escola e faça os professores sentirem-se reconhecidos enquanto pessoas (Alves & Canário, 2001; Caetano, 2003, 2004; Dupuy-Walker, 1988; Ferreira, 2012; Machado, 2000; Nóvoa, 1992, 2008, 2009b)

Consciente das imposições exteriores e das necessidades de mudança, e assumindo as dificuldades de organização do pessoal docente em torno de objectivos profissionais comuns, o Estado tem vindo a implementar sucessivas reformas em busca de resposta á diversidade. Mas tal como anteriormente referimos elas teimam manifestar um denominador comum: uma concepção centralizadora impondo as mudanças a partir do exterior. Tal como diz Estrela (1991), “é o Estado que se arroga o direito de estabelecer os direitos profissionais e ao fazê-lo estabelece uma pluralidade de regras” (p. 582). Mas, contrariamente ao que se verificava há alguns anos atrás, hoje reina a dispersão e a vulnerabilidade no exercício da profissão. Há um conjunto de condutas esperadas no desempenho das funções docentes, que levam a que a autonomia do professor se situe apenas no estreito espaço que medeia entre o que o Estado define e o que todos esperam que seja o seu comportamento em contextos de incerteza e de urgência (Perrenoud, 1983).

Não duvidamos que os fins e os ideais da profissão, deverão ser pilares base na construção e reconstrução da profissionalidade. Não sendo esses, neste momento claramente existentes, e quando a leitura dos normativos é, pelo menos e em boa parte das vezes, ambígua e inconclusiva, a função docente¹⁹ aparece oculta no emaranhado da legislação vigente. A gestão do trabalho, a sua concepção, reflexão e prática dificilmente são tarefas tuteladas pelos professores. Muito embora, o licenciamento estatal para o exercício da profissão tenha sido em termos históricos relevante, na constituição deste grupo profissional, os professores

19 O quadro normativo fixado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), parece ter surgido num momento de expectativa e ansiedade simultâneas a uma nova contextualização do estatuto, papéis e funções dos professores. A característica da multiplicidade, que envolve a profissão, encontra nesta lei um conjunto de disposições que pretendem introduzir as condições necessárias à dignificação e valorização da função educativa (Amaral, 1995) embora sob a forma de princípios gerais que as condições de exercício impelem a condicionar e tornam ambígua a sua concretização. Há portanto apenas um modelo educativo preconizado, disposto através de vários artigos e pretendendo fazer emergir as funções do professor em associação a um determinado exercício profissional.

têm hoje necessidade de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua profissão para além da autonomia na sala de aula (Nóvoa, 1991a). Este facto acentua, mais uma vez, a necessidade de um corte com uma presença estatal permanente que permita respostas eficazes por parte do pessoal docente, aos sucessivos desafios profissionais.

Ao invés, tem-se tornado mais difícil reclamar recursos ou formação adequada no sentido de os alunos aprenderem melhor. As competências de alto nível que se exigem aos professores no desenvolvimento de actividades cada vez mais complexas, deixam-lhes simultaneamente menores margens de autonomia nos desempenhos e mais vulneráveis perante os resultados obtidos. A um controlo cada vez mais apertado, face a resultados esperados, corresponde um menor número de possibilidades de actuação perante normas cada vez menos precisas relativamente ao seu trabalho com os alunos e na escola (Périsset, 2008).

O desfasamento entre as condições reais e as concebidas nos processos reformadores, parece ir contribuindo para desafios que os professores sentem dificuldades em enfrentar. A transformação inovadora acompanhada de práticas concretas fica assim limitada, e muitas vezes atrofiada, por resistências e inseguranças do professor. Separar a concepção da aplicação das reformas tem sido contribuir para o seu próprio fracasso (Canário, 1993). Tornou-se realidade que a exigência da resposta que é pedida ao professor fica muitas vezes fora do seu alcance.

A não existência de um perfil tipificado para os professores, é mais uma base abalada da profissão enquanto tal, e da própria identidade dos profissionais de ensino. No contexto educacional português, as regras que enquadram a realidade do trabalho do professor encontram-se definidas, em boa parte, antes até dele começar a desempenhar os seus múltiplos papéis. A crise de identidade e mal-estar sentidos passam pelas contradições encontradas entre essa realidade e as expectativas pessoais. Parece-nos compreensível que neste momento seja muito difícil falar do professor como pessoa que desenvolve com autonomia e responsabilidade o conjunto de papéis que lhe estão cometidos. Na verdade, não se podem agarrar à existência de uma função globalizante que envolva tal pluralidade.

Segundo Chamby (2009), perceber pressões profissionais pressupõe, nos dias de hoje, ter em conta pressões e interdependências dos fenómenos externos que as afectam. Desafiados constantemente e de forma crescente pela dimensão europeia, a profissão docente não é alheia a um novo controlo, mais ou menos aceite, tácito e supranacional. Global e globalizante, esse controlo abarca as diferentes dimensões da actividade docente e os diferentes intervenientes educativos (Périsset, 2008).

Por seu turno, os professores em Portugal vêem e sentem a sua situação profissional posta em causa uma vez que, do actual contexto, sobressai também um carácter laboral e reivindicativo relativamente a um carácter deontológico e a uma manifestação de identidade profissional. Parece ser verdade que: “os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente” (Nóvoa, 1991a, p. 13). Este enquadramento estatal prolongado, hoje internacionalizado, contribuiu ao longo do tempo para a perda de controlo dos professores sobre a própria profissão, bem como para uma indefinição na carreira e para a sua inquietação permanente.

Alonso (1999) faz uma interessante descrição do que se pede ao professor, utilizando uma metáfora para o concretizar, recorre à expressão de “elástico indefinido”. As ligações ao controlo burocrático também podem ser vistas como contributos para a desqualificação profissional dos professores (Formosinho, 2000). Sem controlar os meios, os processos e os objectivos que subjazem ao seu trabalho e a sua intensificação, as dependências do Estado têm permitido suportar a ideia da funcionarização dos professores. As preocupações em torno da definição da docência como profissão²⁰ tornaram-se assim muito pertinentes. Utilizando a expressão de Sikes (1992), ousamos referir que a “proletarização” é hoje mais uma preocupação no quotidiano docente, associada nalguns casos à ideia de progressiva feminização do ensino enquanto sintoma de desprofissionalização.

Entendemos que, encontrando-se os professores numa encruzilhada, “os tempos são necessariamente para refazer identidades” (Nóvoa, 1991a, p. 27) numa escola que, em Portugal, se pode considerar como tendo sido quase sempre pertença do Estado (Perrenoud, 2002). A adesão a novos valores é uma proposta que pode permitir ultrapassar em parte, as ambiguidades que envolvem e afectam hoje a profissão docente. Essa adesão terá, no entanto, que partir dos próprios profissionais. Deverão ser eles a definir, em boa parte, as regras do seu jogo.

Como referimos atrás, ao longo do desenvolvimento de um longo projecto histórico de escolarização, os professores não se podem dissociar, em termos identitários, da construção da sua própria profissão (Nóvoa, 1991a). De uma forma complexa e não linear, nos finais da

20 Adoptando a definição de profissão, em sentido geral, proposta por Sá (1996):
“Uma profissão é, no sentido mais geral, uma actividade reconhecida socialmente para cobrir necessidades sociais. Neste sentido, são profissionais de educação todas aquelas pessoas cuja actividade está reconhecida socialmente para satisfazer a necessidade social da educação.” (p. 167)

década de oitenta, o próprio Estatuto da Carreira Docente²¹, com sucessivas alterações até hoje, foi tendo definições e desenvolvimentos alheios à classe. Subvertendo a componente deontológica, os documentos parecem continuar a deixar cada docente entregue a si próprio, demasiado só entre as exigências e a crise social, a diversidade de papéis que lhe são consignados, as responsabilidades que se espera que ele assuma, e uma progressão na carreira que se faz à custa de uma valorização pessoal e profissional geradora de conflitos.

Enquanto profissão de relação, afirma Canário (2007), ser professor é “por definição uma profissão ética” (p. 140). Por isso, “a inexistência de um código deontológico da profissão vem agravar mais a situação de autêntica carência verificada, com raras excepções, no campo da reflexão e formação deontológicas e vem tornar mais premente a necessidade de se considerar mais seriamente a formação moral do professor” (Estrela, 1991, p. 585). Segundo esta autora o correcto exercício e a legitimação da profissão são postas em causa, quando se deixa cada um, entregue à sua própria consciência encontrando por si uma conduta que, revestida de dúvidas, é também ela perturbadora de satisfação pessoal e profissional nos desempenhos.

Na sequência destas ideias, podemos considerar que “a interpretação tão diferente das tarefas e o comportamento, são, em grande parte, o resultado das representações subjectivas e divergentes dos professores quanto às suas próprias responsabilidades” (Thurler, 1994, p. 44). É assim, que perante o tal emaranhado de papéis que lhes são atribuídos, os professores adoptam comportamentos diversificados e até inesperados.

Ainda que de uma forma bastante breve não queremos, por fim, deixar de fazer algumas referências às sentidas e reais necessidades de formação de professores. Porque a consideramos como pilar de suporte para a saída desta crise identitária, ou seja, como potencial criadora de novas legitimidades no terreno educativo, apesar da quantidade da oferta duvidamos da sua actual qualidade e eficácia. Não sendo o momento presente para grandes optimismos em relação ao bem-estar dos professores enquanto profissionais, existem no entanto opiniões manifestas de que a formação contínua pode, de alguma forma, aliviar o desconforto que entre eles se vem fazendo sentir. Bell e Day (1991), Borko (2004) ou Desimone (2009), Fullan e Hargreaves (2012), entre muitos outros advogam firmemente que o estímulo à emergência de uma cultura profissional entre os professores e de uma cultura

21 O Estatuto da Carreira Docente data de 1989 e é traduzido pelo Decreto Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril e pode ser consultada em <http://www.sec-geral.mec.pt/index.php/educacao-e-ciencia-em-portugal/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo>

organizacional nas escolas, do desenvolvimento das escolas e do sucesso dos alunos pode passar pelo importante papel desempenhado pela formação contínua.

Para terminar, acrescentamos que apesar de tudo, e ao longo dos últimos anos, temos vindo a assistir a uma progressiva modificação da concepção de escola e da formação dos seus actores. Com esta modificação tem-se vindo a implicar ou pelo menos a fazer apelo à intervenção plena dos professores. Desde meados dos anos oitenta que os professores portugueses têm vindo a ser chamados ao protagonismo de papéis relevantes no decurso das sucessivas alterações e reformas. Porque considerados importantes elementos das reformas, pensamos que deverá ser dada uma atenção especial aos profissionais do ensino:

“Os professores são chamados a desempenhar o papel de “agentes da reforma”, mas fazem-no numa situação bastante crítica: por um lado, carregam sobre os ombros os pesos dos insucessos dos sistemas educativos e uma suspeição generalizada quanto às suas competências e capacidades; por outro lado, vêem-se submetidos a um controlo cada vez mais apertado, tanto das instâncias estatais como dos actores locais, mas simultaneamente detêm uma menor liberdade de acção individual e colectiva. Neste contexto a formação contínua assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores.” (Nóvoa, 1992b, p. 67).

Neste contexto tornou-se imperiosa alguma ajuda que lhes vá permitindo ultrapassar dificuldades pessoais e profissionais inerentes aos profundos e desgastantes processos de mudança. Contando com as suas respostas, muitos estudos apontam para a aprendizagem em contexto de trabalho e ao longo da vida, como fundamentais ao desenvolvimento da escola e de si próprio enquanto pessoa e enquanto profissional. No fundo, pretende-se que os professores passem por requalificações que lhes abram portas a novas capacidades e competências de modo a fazerem face às reais condições de exercício da profissão (Demailly, 1987).

Pensamos que se os professores não reivindicarem e assumirem para si muitas das directrizes do seu trabalho, partindo das suas necessidades e reflexões pessoais e colectivas o controlo, sobre si próprios e sobre a escola, será cada vez mais distante mas simultaneamente mais exigente nos níveis de proficiência. Servir melhor os alunos e a si próprios, aprendendo todos de forma mais eficaz passando por renovações do seu profissionalismo no decorrer das suas actividades profissionais, são percursos que defendemos.

Recorrer à formação continuada e à colaboração pode constituir mais um meio auxiliar que contribuirá, em grande medida, para os processos de inovação na escola. Oliveira e Santiago (1991) propõem nesse sentido, princípios fundamentais para a organização da formação con-

tínua²². A sua aplicação vai no sentido de facilitar “o equilíbrio na formação entre a aquisição de novos conceitos, e a construção de novas atitudes e representações sobre os diferentes aspectos da escola e da intervenção educativa do professor” (p. 580).

Tais procedimentos acompanhados por uma supervisão que os sustente, podem ser a base da reclamada intervenção lúcida dos professores (Prost, 1981; Fullan & Hargreaves, 2000; Canário, 2001a; Sá Chaves, 2002; Roldão, 2007a; Alarcão & Roldão, 2008). Nas perspectivas que abordam a escola como organização aprendente, valorizando o espaço local e os actores, encontramos soluções fundamentadas e credíveis que podem contribuir verdadeiramente para uma dinâmica autónoma e permanente de mudança. Acreditamos que passa por aqui o entendimento dos processos reformadores enquanto “processos de inovação contínua baseada na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para continuamente recriarem e rectificarem objectivos e modalidades de acção” (Canário, 1993, p. 110). Estamos certos que relativamente ao desempenho docente e consequentes investimentos na sua formação, estamos perante um quadro de ruptura paradigmática. “Uma ruptura de paradigma conceptual da docência mais do que uma simples melhoria nos recursos e planos formativos e sua organização” (Roldão, 2007a, 2007b, p. 40).

Merecedores de uma especial e pormenorizada atenção, estes aspectos constituirão os principais temas de uma reflexão aprofundada no capítulo seguinte deste trabalho.

1.2. A Mudança e os desafios da inovação

1.2.1. Perspectivas de análise

No centro da reflexão a que nos propomos, teremos em conta, sobretudo, os estudos sobre os padrões de vida e de trabalho dos professores em contextos de transformação e de reforma. Iremos abordar as principais teorizações em torno das questões da mudança e dos factores que para ela convergem ou tendem a inibi-la. De acordo com a evolução dos estudos desta temática, focaremos as perspectivas que contam com os professores enquanto pessoas e agentes de mudança pessoal e profissional, cujo trabalho na escola contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os membros e da própria organização.

22 Os Princípios apontados pelos autores são: “– enraizamento da formação nas diversas situações escolares vivenciadas pelos professores; – participação progressiva dos professores na definição e selecção de conteúdos e na organização da formação; – reelaboração dos conteúdos a partir do confronto com as práticas e realidades sócio-institucionais.” (p. 580)

No nosso estudo, onde relacionamos experiências vividas em contexto de mudança curricular na escola, sentimos a necessidade de compreender melhor tais relações e interações. Nos estudos sobre a mudança, encontramos conceptualizações que fazem uma boa parte da história a saber e da teorização do tema. Uma visão do professor enquanto pessoa é essencial para compreender o que é ser professor, o que é o ensino e o que é todo o seu trabalho (Goodson, 1991, 2008). No autor encontramos diferentes aspectos e dimensões do fenómeno que servem o suporte teórico que consideramos adequado a este trabalho. Também consideramos adequado e importante, como refere o autor, “conceder à transformação pessoal um lugar de destaque na análise da mudança” (Goodson, 2008, p. 57). Assim sendo, a reflexão a que nos propomos procura sempre estabelecer pontos de encontro entre as questões da mudança e do desenvolvimento profissional deixando um espaço reservado a outras perspectivas de análise. Pensamos, pois, que compreender as formas como um contexto de mudança pode influenciar o crescimento do professor, é compreender o próprio processo de mudança em si mesmo por um lado e formas de aprendizagem profissional por outro. É ao primeiro aspecto que agora dedicamos a nossa atenção, ficando para o Capítulo 2 a reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos professores.

Com enfoque nos docentes, o nosso trabalho também não deve perder de vista considerações sobre como um conjunto de experiências, valores e significados que envolvem o seu trabalho num contexto que assumidamente é de mudança célere e contínua. Como afirmam Gordó e Aubarell (2010) tais aspectos, partilhados, têm origem e recriam-se por interação social na organização escolar influenciando a riqueza cultural da mesma e a sua dinâmica. O desenvolvimento da escola e a sua melhoria estarão por isso associados ao protagonismo dos professores, aos seus valores e subjectividades e conseqüentemente ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, partimos do princípio que os processos de mudança dinâmicos e continuados cruzam dimensões biográficas e contextuais e associam um carácter pessoal e colectivo na profissão docente (Canário, 2007).

No que diz respeito à investigação educacional, a facilidade das comunicações e as mudanças científicas e tecnológicas aceleradas e rápidas que afectam as sociedades contemporâneas, têm em larga medida dado a sua contribuição para que a problemática da mudança se tenha vindo a tornar cada vez mais relevante. Tratando-se de um assunto em que os factores que para ela convergem são bastante diversos, os estudos no campo da mudança e inovação tiveram visibilidade a partir dos anos 60, o que aliás aconteceu à semelhança das mais variadas temáticas educacionais e se compreende perante o exposto em pontos anteriores nos quais contextualizamos a época.

Sendo verdade que a maneira dominante de abordar os problemas educacionais se tem articulado com as diferentes abordagens de complexas realidades, podemos identificar nos estudos sobre a mudança diferentes e sucessivas fases com características específicas de cada época (Thurler, 1994; Bolívar, 2003; Goodson, 2008). Em especial na última década, os estudos educacionais apontam no sentido de profundas transformações das condições da mudança, da sua velocidade e da sua própria natureza (Goodson, 2008) o que faz, com que neste trabalho, procuremos dar uma atenção redobrada no que respeita à sua conceptualização e definição, procurando abarcar diferentes aspectos e pontos de vista.

Abrangendo um conjunto de realidades muito diversas, os termos reforma, autonomia, inovação, mudança e melhoria, fazem parte de uma rede de significações flutuantes (Cardoso, 2003; Ferreira, 2012). Na procura da explicitação das condições em que deles se pode falar, apontamos para uma conceptualização e respectiva definição não generalistas mas sim que contribua para dar às experiências contadas pelos professores e que nós analisamos um sentido e uma legitimação. Com esta reflexão teórica procuramos bases de sustentação e apreensão dos fenómenos de mudança, de forma que a nossa análise interpretativa possa considerar o sentido que cada professor assumiu para si naquilo que viveu, em contexto de mudança curricular na escola, e nos contou.

O conceito de mudança, muito trabalhado pelas ciências sociais, tem sido entendido genericamente como um conjunto de transformações ocorridas nas condições e modos de vida de uma comunidade ou ainda, como uma alteração das estruturas do sistema social, suas formas de acção e interacção entre sociedade e cultura.

Inicialmente os estudos apontavam a mudança num plano oposto a ordem e equilíbrio. O conceito de mudança aparecia, por isso, associado a desvio social. Com o desenvolvimento da sociologia e, conseqüentemente, dos estudos desta temática, a mudança tornou-se uma área de análise independente passando a conotar-se com a dinâmica dos sistemas sociais (Thurler & Perrenoud, 1994).

O contexto de mudança que se vive nas sociedades contemporâneas tem, ao longo dos anos, manifestado os inevitáveis reflexos nos seus sistemas educativos. A escola parece ser um local privilegiado das acções da mudança e os professores, membros activos nesse processo como encontramos em diferentes estudos e relatórios internacionais (por exemplo UNESCO, 1998; ou OCDE, 2006).

Juntamente ao conceito de mudança, aparece o conceito de inovação tornando-se ambos aspectos que têm grande importância no panorama educativo. Progressivamente, têm vindo

a tornar-se os dois, elementos catalisadores para gerar novos processos, novos caminhos e novas vias, para impulsionar novas ideias e métodos em educação (Serrano, 1989).

As mudanças, o desenvolvimento da escola e o seu entendimento enquanto organização, situam-se entre as diversidades e ambiguidades para o papel dos professores, a teia de relações que os envolvem e as sucessivas exigências. As mudanças dos cenários de actuação e as investigações educacionais levaram a que tomemos como certo que o processo de mudança educativa e da própria cultura escolar é dinâmico e em boa parte imprescindível. Não depende apenas de vontades individuais nem de alterações estruturais de maior ou menor controlo administrativo (Bolívar, 2003). Tal como se afirma: “deve implicar todos os membros da escola em dinâmicas de trabalho e compromissos que a tornem capaz de se auto-renovar, com a esperança de que essas mudanças se possam institucionalizar, passando assim a fazer parte da cultura organizativa da escola” (p. 49). Mas de facto nem sempre foi assim. Abrangendo um conjunto de realidades bastante diversas, falar de mudança implica assumir que nem sempre se utilizou este termo e o respectivo conceito com idênticos sentidos e significados.

Todavia, em termos educacionais os conceitos de mudança, inovação e reforma, embora com significados diferentes aparecem relacionados em inúmeros estudos. Os contributos teóricos da investigação nesta área permitem-nos dizer que a concepção e a concretização das sucessivas reformas que os sistemas educativos têm vindo a experimentar, fundamentam-se em diferentes modelos teóricos de mudança e a sua eficácia em termos de inovação ou melhoria da escola parece ser-lhe correspondente.

Hoje parece ser consensual que os sistemas educativos se devem orientar no sentido da inovação. Enfrentar e antecipar desafios resultantes das céleres e profundas transformações nos mais variados domínios que afectam as pessoas nas sociedades deste tempo. Trabalhos marcantes e pioneiros afirmam que hoje a velocidade da mudança e a sua própria natureza merecem ser revistas. O que se tem designado por inovação sustentando transformações geradas no interior das escolas, ou pela administração educativa em geral, devem ser deixadas para trás sem que porém, sejam esquecidas (Goodson, 2008). As actuais condições e velocidade da mudança em educação parecem, segundo o autor, pressupor ter em conta vários aspectos. Até hoje realizados de forma bastante isolada, os estudos individualmente parecem não responder às necessidades da teorização efectiva deste fenómeno na actualidade do século XXI. Não esqueçamos porém, que os termos e conceitos associados à problemática da mudança manifestam no decorrer do tempo e nos variados estudos de diferentes autores, o seu carácter evolutivo associado a uma permanente necessidade de repensar a problemática.

1.2.2. Mudança e inovação: A evolução de conceitos e contextos

Proseguimos pois com uma abordagem teórica sobre a mudança. Os trabalhos pioneiros dos teorizadores da mudança em educação remontam à década de sessenta. As vagas de estudos que sugerem formas de conseguir ou de gerir a mudança têm sido sucessivas. Elas passam por compreender evolutivamente as conotações do conceito de mudança em educação e a escola e os professores como elementos de mudança e inovação.

Na literatura, encontramos facilmente os conceitos de mudança, inovação, evolução, melhoria ou reforma, de forma mais ou menos indiscriminada. Não obstante têm sido assinaladas, sob várias perspectivas de análise e incidências variadas, diferenças conceptuais que importa referir brevemente. Gonzalez e Escudero (1987) distinguem mudança e inovação com base no seu grau de amplitude e profundidade. O termo reforma, nesta perspectiva, reporta a mudanças de índole mais estrutural limitando a conceptualização. Na realidade, existem evidências de que se existirem mudanças significativas ao nível da sala de aula, elas podem efectivamente desencadear alterações ao nível da estrutura organizativa da escola.

Considerado insuficiente, este critério levou a que alguns autores utilizassem o termo inovação para designar mudanças no sistema educativo quando elas apresentam um carácter mais interno e qualitativo. “Se a reforma se situa ao nível da estrutura superficial, a inovação actua penetrando na estrutura profunda, em âmbitos mais específicos da prática educativa”, esclarece Bolívar (2003, p. 51).

Desta forma, vemos conferido um realce educativo à inovação, valorizando-a. Muitas vezes identificada como melhoria, os seus atributos e carácter valorativo, levaram a que inovação em educação fosse muitas vezes associada a fazer coisas melhor e se distinguisse da simples mudança. Nalguns momentos foi assumida como um fim em si mesma, e como a solução para problemas educacionais estruturais complexos. Daqui decorreu, em nome da inovação, a legitimação de propostas políticas e práticas que pouco ou nada consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais (Messina, 2001).

As várias perspectivas de análise e as incidências variadas têm condicionado mais algumas diferenças conceptuais que importa ainda referir. O conceito de mudança aparece na literatura, muitas vezes ligado ao de evolução gradual, provocada por agentes internos ou externos e concretizado de forma progressiva. Por seu turno, quando associado a inovação facilmente encontramos a ideia de novas situações que surgem por ruptura com situações anteriores. Miles (1971, citado por Correia, 1989), referindo-se à educação já nessa altura,

reconhece “ser útil definir a inovação como uma mudança deliberada, original específica, que se supõe contribuir para aumentar a eficácia de um sistema na prossecução dos seus objectivos” (p. 31). Assim entendida, a inovação educativa destaca como características fundamentais o seu carácter intencional e a sua associação à promoção de objectivos que visam aumentar a eficácia do sistema. Esta concepção permitiu salientar que inovação transporta a intenção de mudança, mas de facto nem toda a mudança introduz necessariamente inovação (Fernandes, 2000).

No fundo, em educação, entende-se que a maioria das inovações tem influência directa sobre as relações sociais. Huberman (1980) preconizou inovação como sendo um “melhoramento sensível, mensurável, deliberado e duradouro, e pouco susceptível de produzir-se com frequência” (p. 26). Assim vista em relação à mudança, ela é mais planificada, mais deliberada, mais regular e voluntária.

Parece então que, no campo educacional se foi falando de mudança quando algo se produziu entre dois momentos diferentes, na estrutura do sistema escolar, num dos seus processos ou nos seus objectivos (Huberman, 1973). Mas inovação pode ser por sua vez, “uma operação completa em si mesma cujo objectivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança” (p. 17).

Ressaltamos, no entanto, que a ideia de inovação pressupõe, em geral, uma mudança qualitativa das práticas. Este critério de profundidade permite supor mudança e inovação como complementares e nunca mutuamente exclusivas.

Com uma opinião afim, Patrício (1990) diz que a inovação “não é uma mudança qualquer, mas a produção intencional e, num certo sentido, consciente, da novidade por um produtor humano, individual ou colectivo” (Patrício, 1990, p. 26). Também nesse sentido, Glatter (1995) definiu mudança como “um conjunto de alterações deliberadas e planificadas que poderão afectar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidas, bem como os auto conceitos dos indivíduos e dos grupos” (p. 145).

Daqui realçamos identificações temporais na terminologia conceptual dos diferentes autores que terá resultado de um percurso evolutivo na sua conceptualização. Durante algum tempo “produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula” (Nóvoa, 1992a, p. 40). Nos últimos anos, conotou-se, cada vez mais, a inovação a processos de mudança deliberada e restrita com carácter sectorial e/ou pontual e nota-se a dada altura a

emergência relevante e exigente do papel dos actores quer ao nível da sua formulação quer da implementação.

Observou-se ainda que sem um compromisso moral e marcadas pelo carácter superficial de acções subjacentes, mudança e inovação dificilmente se mantêm de forma permanente e individual. Assim, vários autores apontaram que inovação deveria ser entendida como acção coordenada ao nível de escola e cujas alterações resultantes fossem visíveis e duradouras. Com base nesta perspectiva e distinguindo mudança de inovação, Rudduck (1991) explicou o paradoxo de inovação sem mudança e como muitas vezes se muda alguma coisa para que tudo fique na mesma. Afectar a estrutura profunda da escola ou impelir compulsivamente a alteração das práticas, é efectivamente distinto de mudar o modo como as pessoas, dentro da organização, pensam a escola e o seu trabalho e mudam convicções e princípios assumidos.

Os seus atributos e carácter valorativo levaram a que inovação em educação possa ter sido associada a fazer coisas melhor. A categoria inovação parece ter sido tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional. Messina (2001), consultora da UNESCO, inclui a inovação como um tipo de mudança nas reflexões que faz sobre esta problemática. Contudo, inserindo a mudança num campo interdisciplinar, sem a reduzir ao campo educacional e menos ainda ao espaço escolar, procura lançar luz sobre diferentes significados que podem ser atribuídos ao conceito de inovação. A autora defende por isso um conceito de inovação aberto e abrangente, que pode adoptar múltiplas formas e significados quando relacionada com os respectivos contextos onde vai acontecendo.

Em perspectivas de abordagem de índole cultural, a inovação aparece muitas vezes associada ou mesmo correspondente à fase inicial dos processos de mudança. Certo é que os conceitos de inovação e reforma tenderam a distanciar-se, falando-se em inovação sempre que se referem processos de mudança com origem nas escolas e com a participação dos professores. Reforma, reserva-se para quando se fala “em mudanças prévia e centralmente planeadas e que se pretendem aplicadas ao todo nacional” (Fernandes, 2000, p. 49).

Resultados minimalistas e até contraditórios no decorrer das reformas educativas em diferentes países, foram colocando em causa conceptualizações e impelindo a sua evolução conceptual e as práticas. Tendo em conta os diferentes autores, podemos, falar de inovações e mudanças educacionais existentes ou não, no âmbito de reformas educativas, correspondendo a cada termo um significado específico. As abordagens sistémicas têm proporcionado aos investigadores algumas ferramentas que têm ajudado os interessados a manter ou até a incrementar o sucesso das escolas e a sua eficácia em contextos de rápida mutação nos mais

variados aspectos. Temática de grande complexidade e convergindo para os estudos sobre a mudança uma enorme diversidade de factores, ressalta o seu carácter multidimensional e necessidades pluridisciplinares para as investigações nesse domínio. Parecem constar no âmbito educativo, alguns aspectos por todos considerados como prioritários entendendo que, no fundo, o que está em causa “não se trata tanto de inovar, mas de criar condições para que a mudança aconteça” (Nóvoa, 1992a, p. 41). Os estudos evidenciam que distinguir os termos de mudança e inovação deixou de ser o mais importante. Quando se pretende levar a cabo qualquer experiência inovadora, é necessário despertar capacidades de orientação, estimular iniciativas, propiciando uma atmosfera em que todos os participantes se sintam estimulados, a indagar, descobrir, reflectir e fomentar a mudança (Serrano, 1989; Nóvoa, 2009b; Ferreira, 2012).

A década de noventa, marcada pelos efeitos da globalização, fez conhecer novas variáveis para os estudos sobre as escolas, sobre os professores, e consequentemente sobre os ambientes de mudança que envolvem os quotidianos desses profissionais. Fez-se saber que as profundas transformações das condições de mudança, a sua velocidade e a sua própria natureza se tinham alterado radicalmente (Goodson, 2008). Até então o fenómeno que se havia designado de inovação, embora com diferentes matizes e definições, era entendido enquanto fenómeno de transformação gerada nas escolas pelos seus próprios membros e internamente. Guardava-se a expressão “agentes externos” para referenciar elementos exteriores às escolas mas, ainda assim pertença dos sistemas educativos. Nesses estudos podíamos encontrar ideias comuns referentes a etapas de implementação e a resultados, mais ou menos bons mas avaliáveis.

A integração europeia, ou mesmo a globalização, trouxeram à ribalta crescentes necessidades de mais amplas e complexas visões sobre os fenómenos de mudança que envolvem as escolas, os professores e quiçá, os sistemas educativos dos diferentes países. Goodson (2008) procurando dar resposta a tal realidade admite a ideia, derivada de Fullan e Parks (1981)²³, de inovação como processo e não como acontecimento. A Fullan (1987) devemos, um dos quadros interpretativos da mudança educacional. Para o autor mudar é um processo de aprender novas ideias e tarefas que simultaneamente deve implicar mudanças na conduta e nas convicções dos actores. Assim, deu-se lugar a uma definição de inovação “como processo multidimensional, tomando-a como capaz de transformar o espaço no qual habita e a transformar-se a si própria” (Messina, 2001, p. 226).

23 Goodson (2008) propôs que as reflexões sobre os processos de inovação focalizem três aspectos: a sua dimensão sócio-política, a sua dimensão contextual e o seu entendimento enquanto condição ao invés de produto. Alia assim uma outra dimensão que denomina de “personalidade da mudança”.

A necessidade de englobar dimensões pessoais e contextuais nestes estudos tornou-se crescente. Vida profissional e trabalho, entroncando projectos pessoais, deixaram de poder ser vistos de forma isolada. Passou a considerar-se que as mudanças geradas interiormente e/ou mandatadas externamente certamente sofrem mútuas influências. Falar de mudança e de inovação foi então passar a falar da escola enquanto organização e dos professores enquanto pessoas e seus agentes. Acreditamos porém que urgindo recolocar os professores no centro dos processos de mudança num mundo em globalização também exigiu que se compreendesse melhor o que podiam ir dando a conhecer, sobre si, sobre a escola e sobre os alunos. Foi, neste sentido, valorizar a boa vontade, o cuidado pessoal e o empenhamento e ter em conta a actividade docente investida de sentido e integrada em projectos de acção colectiva. Em termos de investigação educacional tem sido deixar fazer eco das vozes dos professores sobre si próprios e sobre o seu trabalho através de metodologias cada vez mais pluridisciplinares.

A mudança enquanto processo neutro que foi sendo facilitado em nome do progresso e da melhoria, parece-nos arriscado e não parece servir o que efectivamente a voz dos professores quis entoar para o nosso trabalho. Como tal, pensamos que as propostas de concretização da mudança deverão contar com as necessidades de assentimento de cada sujeito, pela sua participação activa e reflexiva e pela colaboração possível entre os membros da organização e outros intervenientes no processo (Cardoso, 2003).

Assim, podemos reparar que na literatura que reflecte sobre o tema, denota o aumento dos estudos com tónica nos aspectos pessoais e emocionais da mudança, ao longo da década de noventa. Vários têm sido os estudos que vão contemplando nas suas investigações uma reconceptualização da mudança e da inovação em educação. Os trabalhos de Gardner (1993) sobre mentes criativas, Goleman (2007) sobre inteligência emocional, Hargreaves (1998a, 1998b) sobre as emoções na educação, Fullan (2003) ou Thurler (2001) sobre os próprios significados da mudança, Huberman (1988), Goodson (1999, 2008), Darling-Hammond (2006) ou McLaughlin (2001), sobre a vida e o trabalho dos professores, Sergiovanni (2004a, 2004b) sobre a liderança, Wenger (1998) ou Senge (2000) sobre o trabalho e a aprendizagem nas organizações, Munro (1998) ou Elbaz-Luwisch (2005) sobre histórias de vida, são poucos exemplos para a panóplia de muitos e valiosos contributos para esta temática. Sem menosprezarmos tantos outros mas não ousando a exaustividade, reconhecemos que o panorama nacional em muito tem ganho com os trabalhos de Nóvoa (1991), Canário (1993, 2005), Alarcão e Tavares (2003) ou Roldão (2005a, 2005b, 2008).

A teorização da mudança não pode agora negligenciar dimensões que tocam paixões e projectos pessoais, ou seja, a “personalidade da mudança” prefigurada em Goodson (2008).

Assumindo o professor como figura central dos processos de mudança foi-se acentuando a dimensão pessoal do processo. Este, aliás é um aspecto entendido hoje como sendo crucial em qualquer dinâmica inovadora. Tivemos uma clara percepção desta questão quando solicitámos a colaboração dos professores para este estudo. O seu entusiasmo foi notório ao perceberem que, com interesse para alguém, poderiam escrever tudo o que lhes ia na alma. O que fizeram, o que gostariam que fossem as suas escolas e a flexibilidade curricular, o que achavam das suas próprias actuações e do que delas se poderia esperar, etc. Temos ideia que foi como se lhes estivéssemos a oferecer uma oportunidade de investimento pessoal, a qual iríamos utilizar com estima e consideração, para um fim que lhes era grato. Ficaram satisfeitos e colaboraram!

E para terminar, depois de todos os estudos e autores que lemos, do que reflectimos e escrevemos, estamos cientes que falar de inovação em educação é também falar da adversidade dos contextos que, no caso dos professores, envolve “a sua condição de humanidade e a possibilidade de transformar os silêncios em possibilidades” (Cunha, 2003, p. 151). Dedicaremos a este tema alguma atenção em seguida.

1.2.3. A Escola e os Professores: Concorrências e coincidências nos processos de mudança

1.2.3.1. Processos de mudança: Presenças e ausências favoráveis ou opositoras

As condições políticas e económicas do pós-guerra foram favoráveis ao poder profissional e interno dos professores nos países de tipo ocidental. A valorização e promoção dos sistemas educativos, enquanto veículos de objectivos que se pretendiam comuns a todas as pessoas, foram uma realidade. Embora apenas aparentemente, e iremos perceber porquê, os professores possuíam graus de autonomia elevados.

É de facto assumido, que as iniciativas estavam deveras dependentes das instituições educativas, com algum campo de intervenção deixado a cargo da investigação educacional. No entanto era, sobretudo, no terreno que se definiam os rumos da mudança, embora sempre envolta em normativos de âmbito estatal que lhe davam cobertura. Neste quadro era possível, de alguma forma, assumir a existência de boas vontades e sentidos de paixão e propósito entre o pessoal docente (Hargreaves & Fullan, 1998).

As alterações ocorridas nos diferentes países no decorrer dos processos de integração europeia, e mesmo de globalização em muitas nações, incluiu uma intervenção e interesse

crescentes do Estado pela educação. Ignorando investimentos pessoais na mudança, os professores começaram a “reagir às mudanças em vez de as iniciarem” (Goodson, 2008). De empenhados, os professores passaram a ser adjectivados como conservadores ou oponentes dessas transformações com origem externa às escolas e a eles próprios. O corpo docente via assim arredado o seu sentido de propósito pessoal e institucional. As grandes reformas, que entretanto iam procurando assegurar uma boa generalização e um amplo alcance de generalização, efectivamente enfrentavam problemas vários de sustentabilidade (Fullan, 2003). Na verdade, pelo que lemos e conhecemos, as grandes reformas, a que Portugal não ficou alheio, conheceram sucessivas dificuldades e os professores sentiram-se progressivamente desligados, desvalorizados e desmotivados. Os enquadramentos normativos e prescritivos foram privilegiando orientações técnicas e conformistas sobre a profissão docente deixando pouco espaço ao professor para controlar a sua vida e a sua profissão (Nóvoa, 1992b).

Verificamos que mesmo ao nível, a investigação educacional, que contempla as questões pessoais, tem ficado circunscrita, sobretudo, ao domínio profissional e ao que respeita à sua influência no processo transformador. Esses estudos, embora preocupados com a dimensão pessoal da mudança, mostram que as histórias de vida e os propósitos pessoais, apesar de muito deles se falar, facilmente podem ficar omissos.

1.2.3.2. Reformas que não são solução

Assumimos a fluidez das fronteiras entre os diferentes paradigmas evidentes nos estudos sobre a mudança e a inovação em educação e naturalmente em investigações sobre as escolas e sobre os professores. Na história encontramos a diversidade conceptual e explicativa destes fenómenos o que ajuda a compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem. Diferentes aspectos e características tiveram primazia no decorrer das investigações, nas práticas políticas e conseqüentemente no dia-a-dia das escolas. Mas, a verdade é que como diz Canário (1993), “as reformas passam e os problemas ficam” (p. 98).

Fullan (1993) ao constatar o generalizado fracasso de variadíssimas reformas educacionais nas últimas décadas chama a atenção para a multiplicidade de forças que intervêm nos processos de mudança e respectiva previsibilidade de seu desenvolvimento. Colocando a tónica na análise dos processos teceu duras críticas à forma como foram implementadas e defendeu que podem apontar-se algumas condições que, sendo exigências para alavancar com sucesso qualquer mudança educativa, nem sempre se terão visto cumpridas.

Da sua análise ressaltamos a importância da intenção moral que deverá acompanhar a mudança no campo educacional. Mais tarde Goodson (2008) referindo novamente os insucessos dos processos de mudança reforça a ideia anterior afirmando: “desprovidas de paixão e de um sentido de propósito, muitas reformas e mudanças, embora fortemente financiadas, estão a definhir, produzindo muitas vezes, resultados mínimos ou até contraditórios” (p. 130).

Ter em conta aquilo que Fullan denominou por *change agency* e que entendemos como Fernandes (2000) por “envolvimento na produção de mudança” (p. 47) tornou-se um imperativo. Partindo da literatura, e das reflexões que desenvolvemos, reafirmamos que “a mudança exige, portanto, conhecimento, sensibilidade, adesão e empenhamento, condições estas que devem apoiar-se numa justificação moral que lhe dê sentido” (Fernandes, 2000, p. 47).

A falta de adesão às reformas, ou as oposições a elas feitas, são muitas vezes apontadas como razão para a sua fraca ou nula concretização. Mas, na verdade não se podem negligenciar os aspectos pessoais subjacentes a estes processos e muitas vezes esquecidos nas diferentes abordagens. Colocar os professores no centro dos processos de mudança, implicou revalorizar o seu papel no que respeita ao ensino e à inovação. Passa hoje, quiçá, por desvalorizar imposições abrindo espaços à valorização da vida escolar, interpelando e colocando os docentes no centro de tais processos educacionais (Suarez, Dávila & De La Fuente, 2010). O mesmo se pode dizer do empenhamento e da vocação, outrora tão em voga, e que hoje parecem muito desvalorizados. Em tempo de múltiplas e rápidas mudanças e lembrando Sennet (1999), Goodson (2008) transpõe a ideia de que a não consideração de um trabalho a longo prazo para os professores dificilmente apela ao seu empenho e sacrifício dificultando percursos de mudança permanente e continuada.

Julgamos que de facto a escola, e os que nela vivem, pouco ou nada mudarão contra a vontade dos seus actores e, verdade seja, que procedimentos não se mudam por decreto. Por isso, pensamos também que nenhuma mudança mais importante e profunda é realizável apenas alterando as normas, processo que muito tem sido utilizado pelos reformadores. Se os actores de quem depende a reforma no terreno, não se identificarem com as decisões impostas, “sentem-se no direito de pegar ou largar, de aderir frouxamente, de resistir passivamente e, por vezes de reprovar publicamente” (Perrenoud, 2002, p. 146). Deste ponto de vista, os docentes parecem ter um campo de acção alargado no que respeita aos bloqueios que podem fazer à mudança. Mais até do que para as provocar. Esta visão exige, todavia, uma reflexão um pouco mais alargada pois não pode ser vista de forma tão linear. Tenhamos pois

em conta, como disse Canário (1996), que por vezes “as reformas tendem a criar mais problemas em vez de os resolver” (p. 62).

Não podemos olhar os professores como meros implementadores de mudança e funcionários do Estado. Deste modo estaríamos a comprometer o seu profissionalismo com esta perspectiva de intervenção. Limitar as razões e os fracassos das reformas imputando culpas apenas aos professores, seria esquecer uma boa parte da problemática reduzindo-a a uma única variável. Fullan (1993) relembra-nos neste sentido, que a sua complexidade exige soluções enérgicas e rápidas, anotando dificuldades na sua concepção e na sua prática. O autor afirma por isso, que as formas e direcções que vão sendo utilizadas nas estratégias de implementação, merecem toda a atenção.

Acrescentamos a assumida complexidade do profissionalismo docente num mundo em mudança. Esse que hoje se julga ser aprendido, construído e necessariamente sustentado no ambiente de trabalho no quotidiano da escola. Esta perspectiva que enfoca que a mudança pessoal está relacionada com a mudança do sistema e com uma visão do professor enquanto agente de mudança, não nos permite esquecer a influência dos aspectos emocionais e pessoais ao falar de alguma forma de receptividade ou de oposição à inovação. Será, no fundo, contar com os professores como pessoas que vivem, pensam e sentem dentro e fora da escola. Considera-los agentes de mudança, num mundo global, onde os contextos são multiculturais e de transformação rápida, e em que as próprias condições de mudança se alteram sucessivamente, implica contar com uma vasta complexidade de intervenientes e intervenções.

Também neste assunto encontramos vários autores que em diferentes perspectivas e abordagens têm procurado argumentar e justificar o insucesso reformador (Bolívar, 2012; Canário, 1996, 2007; Darling-Hammond & McLaughlin, 1999; Lieberman, 2008; Little, 2002; Horn & Little, 2010; Nóvoa, 2008; Randi & Zeichner, 2005). Consoante o tipo de investigação assim vamos encontrando factores de diferentes naturezas que explicam a infeliz constatação. Note-se, no entanto, que as questões organizacionais, políticas e económicas são todavia, sempre as mais apontadas.

Pensamos que, a pressão de reformas burocratizadas e centralmente concebidas e emanadas, dificilmente ofereceram, até à data, oportunidades de incrementar padrões de qualidade contando com os próprios recursos e a partir de dentro das escolas. Pelo contrário, as iniciativas governamentais acarretaram consigo a conotação de serem a principal fonte de descontentamento que tem conduzido os professores ao abandono da sua actividade profissional (Goodson, 2008). Está visto que não incorporando a paixão e o sentido de propósito

da esmagadora maioria dos professores, “a direcção e definição externa das grandes reformas não garantem nem as melhorias implementadas internamente, nem a sua sustentação” (Goodson, 2008, p. 154).

Incluir as perspectivas de projectos pessoais e os contextos, e restabelecer equilíbrios entre questões internas e relações externas tornou-se uma evidente necessidade para alavancar a mudança educativa neste novo milénio. Assim, compreendemos que se os espaços de acção pessoal e profissional forem limites à própria pessoa e acção profissional do professor, a tendência para atrair para o ensino “os obedientes e dóceis e inversamente, repelir pessoas criativas e que gostem de aplicar os seus recursos pode tornar-se uma realidade (Goodson & Hargreaves, 1996). Com este e outros estudos, aprendemos e compreendemos que, deixar emergir no século XXI um profissionalismo em que as personalidades se destacam pela procura e pelo esforço de aprendizagens continuadas, num trabalho pessoal e em grupo, que vai relacionando saberes específicos e qualidades profissionais não tem ficado indiferente às “enervantes obrigações da mudança incessante exigida por outros” (Goodson & Hargreaves, 1996, p. 21).

Por fim, das leituras que fizemos, depreendemos que mais se tem estudado e falado acerca dos motivos pelos quais muitos projectos de mudança têm fracassado do que se tem pesquisado para alcançar efectivas melhorias para as escolas, para os alunos e para tudo o que envolve a pessoa e o trabalho do professor, individualmente e em grupo. Notando-se, porém, um interesse crescente pelo tema e admitindo que a mudança pessoal está intimamente relacionada com a mudança do sistema, procuramos contribuir com o nosso trabalho para tal conhecimento.

Por tudo o que até aqui foi dito, somos em crer que abordar a questão das reformas e de mudanças efectivas passa, necessariamente pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências. Nelas “imbrincam objectividade e subjectividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas” (Cunha, 2003, p. 150). Nos contextos de mudança mais actuais, parece exigir-se aos professores uma reconfiguração de saberes que favoreçam o seu reconhecimento e necessidade de trabalhar no sentido de transformar e de, permanentemente, gerir relações sociais. Assim, as escolhas dos professores tendem a depender da sua própria experiência, do contexto e do tempo de realização das acções, das suas convicções e crenças que suportam o seu trabalho e de todas as situações quotidianas, que sendo únicas e irrepetíveis, exigem diversidade nas respostas (Cunha, 2003).

Por tudo o que dissemos, achamos que reconstruir ambientes vivenciais, propícios, ou não à aprendizagem e construção continuada do profissionalismo docente no próprio ambiente de trabalho, fazem parte do quotidiano de cada docente e enformam o que cada um vai sendo. Estas novas perspectivas teorizadoras da mudança, servem o nosso propósito de, no decorrer desta investigação, encarar os processos reformistas e inovadores como a envolvente integradora de projectos participados de desenvolvimento pessoal e profissional do professor na escola.

1.2.3.3. Resistir ou participar? Dilemas e possibilidades

Consideremos que, quer com a tónica na escola quer nos professores, os agentes da mudança são sempre pessoas ou grupos de pessoas. São estes elementos que participando na mudança, a apoiam ou se lhe opõem. Podem ser constituídos por professores, ou grupos de professores, associações, membros do estado ou outros, de forma individual ou colectiva. O que é certo é que a sua acção é condicionada pelos seus próprios objectivos, interesses, valores, ideologias, etc. Consoante forem entendidos e envolvidos, assim os realizadores da mudança podem ser mais ou menos intervenientes no processo, e a sua acção também pode ser no sentido positivo ou negativo.

A pluralidade de expectativas, de imagens, funções, papéis, etc., acerca da escola, dos professores e da sua profissão, quer por imposições vindas do exterior, quer tendo origem nos próprios profissionais, tem, no que respeita a mudança, trazido dificuldades várias ao pessoal docente. Decidir que atitudes tomar e que responsabilidades assumir, na aula, na escola, com os colegas e com a comunidade, convenhamos que é manifestamente difícil. Assim, a ideia de empreender a mudança na escola, melhorando-a e tornando-a mais eficaz, continuam a ser grandes desafios. Não duvidamos que os professores deverão ser considerados fundamentais na sua introdução, no apoio que lhe podem dar, no seu desenvolvimento e sustentabilidade mas também na oposição que podem fazer.

Não sendo os professores impermeáveis à mudança certo é que a experiência humana não é de imediatismos. Pelo contrário, é preciso tempo para que as pessoas façam uma construção do sentido, uma reflexão, ordenem e perspectivem as ideias. Esta realidade complexa e em contextos de urgência, permite-nos afirmar ainda que não é difícil aos actores educativos e portanto aos professores, terem motivos facilmente entendíveis para resistirem à mudança, sobretudo quando esta se traduz em moldes impositivos.

Não nos podemos esquecer que por vezes há muito boas razões para resistir. No caso português, as últimas décadas viram chegar às escolas e aos professores mudanças que nem sempre, ou mesmo quase nunca, tiveram em conta os seus desejos. A idealização, concepção e planificação da mudança, tem permanecido sempre muito afastado daqueles para quem os planos foram sendo traçados. Tememos, que em tempo de globalização o afastamento corresponda a mais e maiores inconvenientes!

Implementar a mudança apesar das crenças e dos sentidos de missão dos professores, parece ter sido até hoje o que a história mais nos contou e repetiu. Os professores têm obrigatoriamente de lidar com a mudança que é imposta do topo e que têm por trás profundas transformações nas raízes do trabalho dos professores. À medida que as mudanças vão surgindo, isto é, sendo impostas, os professores podem adoptá-las, adaptá-las, resistir-lhe ou rodeá-las. É portanto natural que o seu valor, qualidade, importância e até exequibilidade possam ser postas em causa, em especial num primeiro embate legislativo.

Para Hargreaves (1998) “paralelamente a estas mudanças de raiz, existe ainda o próprio impacto cumulativo de inovações múltiplas, complexas e inegociáveis, relativas ao tempo, à energia, à motivação, às oportunidades para reflectir e à própria capacidade de os professores lidarem com tais transformações” (p. 7). O caso Britânico é um exemplo largamente apontado como o caso extremo da mudança múltipla imposta. Mas é um facto assumido que a mudança educativa acelerada é um fenómeno global. Ainda assim e ainda com base nas palavras do autor supracitado, “as velhas e as novas ondas de reforma criam confusas correntes de mudança que se cruzam e que podem ser difíceis de negociar correndo mesmo o risco de arrastar consigo os próprios professores” (p. 8).

Porém, poucas têm sido as reformas e os estudos em torno da mudança que focalizam desenvolvimento e transformações pessoais nesses processos. Assim, também as dimensões pessoal e contextual, aparecem muitas vezes mais ligadas a oposição e resistência do que como elementos essenciais à construção da mudança em educação ou como garante da sua continuidade. Todavia, não percamos de vista, que por aqui passa o objectivo da nossa investigação e daí a reflexão.

As evidências empíricas a favor de factores de ordem pessoal, relacionados com a receptividade à inovação e com a possibilidade da sua adopção e continuidade, têm estado ligadas a diferentes linhas de investigação. A sua evolução conceptual acompanhou as diferentes teorizações da mudança no campo educacional.

Num tempo em que os professores foram centro das atenções, encontramos autores como Rogers (1962, 1983) a identificar pessoas mais resistentes à inovação e uma imagem dos professores inovadores. Miles (1964) descrevendo as suas principais características associa-as à personalidade dos sujeitos: “pessoas arrojadas, amam o perigo, a impetuosidade, o que é avant-garde e arriscado” (citado por Morrish, 1981, p. 137). De uma forma algo simplista, outras condicionantes foram negligenciadas. As influências políticas e culturais ficaram, várias vezes, esquecidas. Huberman (1973) vem propor a distinção entre pioneiros e adoptantes posteriores, segundo a credibilização das acções inovadoras e a influencia que fariam sentir com o seu prosseguimento. Marmoz (1979) indexa inovação a traços de aventureirismo dos seus actores.

Verdade seja que variadíssimas contribuições de outras áreas científicas vieram comprometer estas visões e a sua simplicidade. Druker (1989), por exemplo, rejeita ideias até então estabelecidas e admite que no mundo empresarial as oportunidades inovadoras se identificam muito mais com minimização de riscos. No domínio da sociologia, Crozier (1990) acrescentou que os inovadores são, em geral, pessoas com ideias originais e vontade persistente para as concretizarem com sucesso. Mais tarde o mesmo autor encara-os enquanto pessoas que “têm o sentido do poder e das relações humanas, como indivíduos profundamente empenhados e capazes de se orientarem” (Crozier, 1990, p. 36).

Na década de 70, Bourdieu e Passeron (1970) gritaram bem alto, que os sistemas de ensino reproduzem as desigualdades sociais. Interrogamo-nos se de facto terá sido sempre assim. Pensamos que não. Se é verdade, como diz Perrenoud (1994) que “em certos períodos da história a estabilidade importa mais do que a mudança, e as sociedades esperam do seu sistema escolar a perpetuação das tradições, a herança feita de valores e de conhecimentos” (p. 12) também é verdade, como mostrou Petitat (1982), que noutros períodos a escola desempenhou um papel de motor na emergência de uma sociedade renovada, novas classes sociais e qualificações. Certo é que entre outros, estes autores trouxeram à ribalta as necessidades de focar a escola como centro das atenções das problemáticas educacionais, passando esta a ser considerada unidade básica de mudança. Na prática, esse facto deu lugar a que o professor fosse como que relegado para segundo plano.

O papel do professor passa a ser visto como implementador ou como mero executor de propostas de mudança. Quando abordámos a construção da profissão e as novas realidades com que se confrontam professores e escolas, falámos de funcionarização como uma ameaça à profissionalidade docente. Se é certo que alguns autores chegam a utilizar o termo “proletarização” ao falar de características da profissão docente, quando se fala de contextos

de mudança e professores da aplicação dos conceitos isso torna-se ainda mais evidente. Entender o ensino como um emprego, em que o profissional é gerido e mandatado, tornou-se claramente ameaçador para os professores e respectiva profissão.

Com a tónica na escola e na procura e identificação das suas características que favorecem ou inibem processos de mudança, diferentes autores encontraram factores que, permanecendo constantes no tempo se mostraram comuns nas diversas investigações e até hoje. Dito de outra forma, “configuram uma estrutura mais ou menos rígida que opõe resistência a mudança” (Fernandes, 2000, p. 89). Com incidência na análise do funcionamento e organização da escola podemos ler em Cuban (1984) ou Hargreaves (1996), aspectos como a estrutura hierarquizada das disciplinas, os grupos e hierarquias disciplinares ou percursos de formação inicial e continuada que vão prejudicando esforços de desenvolvimento do pensamento crítico de professores e alunos.

Aparecem também como desfavoráveis, padrões uniformes de desenvolvimento de actividades, a sobrevalorização de resultados de avaliação, ou a incidência de sistemas de ensino dirigidos para o desenvolvimento de competências básicas (Fernandes, 2000). É nos estudos que procuram tais regularidades que se inscrevem os que foram em busca desses factores na própria cultura da escola. Desde Sarason (1971) muitos têm sido os investigadores que buscam na organização, relações, crenças, pressupostos e representações, que vão regulando comportamentos e esforços, encontrando regularidades opostas com as quais qualquer processo de mudança parece dever contar.

Novas, céleres e contraditórias as mudanças mandatadas externamente parecem ser, no mínimo, uma ameaça ao empenho e aos ideais dos professores, o que não sendo bom para os próprios também não o tem sido para a escola enquanto organização que se quer em desenvolvimento. Apesar de ainda muito ter ficado por estudar nesta área em que a escola é o principal eixo da mudança, identificaram-se algumas características dos professores que influenciam a sua receptividade à inovação (Guskey, 1989).

Marca-se então a passagem para outro cenário, onde o professor volta a ser o foco de atenções reclamando-se o seu papel activo nesses processos. Falou-se em crise da escola e simultaneamente em professores como agentes de mudança. Projectos de desenvolvimento curricular e iniciativas da escola para o desenvolvimento pessoal proliferaram em muitos lugares, em vez do desenvolvimento imposto ou iniciado de fora. O papel atribuído às variá-

veis pessoais nos processos de mudança foi reclamado, e permanecendo até hoje, não foi minimizado (Hargraves, 1998b)²⁴.

Afirmava Fullan (1997) que os sistemas não se mudam a eles próprios, as pessoas é que os tornam diferentes. Mas, não tem sido fácil assumir desafios de mudança quando o controlo sobre as condições do trabalho dos professores continua a parecer escorregar-lhes entre os dedos. Na verdade o desejo de inovar depara muitas vezes com barreiras que se prendem com um sistema educativo vincadamente burocratizado, pelas mãos de um poder centralizado e quando, mais recentemente, de dimensões internacionais.

Uma atitude favorável por parte dos docentes tem que ser considerada indispensável. É necessário que os professores compreendam previamente o seu alcance e que os princípios e valores que lhe são subjacentes coincidam de alguma forma com os seus. Tal será possível se, dentro de condições materiais e humanas favoráveis, for criado um espaço de participação e de discussão e até mesmo de intervenção na concepção do projecto de inovador. A imposição exterior é, por si só, uma ameaça à autonomia profissional e fonte de receios e inseguranças.

Quando a mudança é imposta e submetida a esquemas exteriores, a acção (reacção e ajustamento aos novos esquemas) dificilmente é acompanhada da tomada de consciência dos esquemas que a sustentam. Este facto sugere uma necessidade de improvisação dentro e fora da sala de aula e quanto mais abrangentes forem as mudanças impostas maior será essa improvisação. A prática julgada adequada surge então multifacetada sem que se revelem em grande parte os princípios que a orientam. Fazendo fé no facto de que as percepções, atitudes e pensamentos dependem de toda a experiência vivida, isto é, que como pessoas integramos as novas experiências num corpo de conhecimentos em construção

24 Vários são os estudos que ao longo dos anos têm procurado encontrar relações entre características de personalidade dos indivíduos, atitudes face à inovação e receptividade à mudança. Cardoso (2003) enumera alguns desses autores dos quais destacamos os trabalhos de Fullan (1982), Stein e Wang (1988) ou Guskey (1988). Características de personalidade, crenças e atitudes são correlacionadas entre si e com a inovação, o desejo de mudança, a abertura a novas ideias e acções. As variáveis pessoais vão desde o seu valor preditivo em relação às atitudes dos docentes face à inovação, em Goldsmith (1984), por exemplo, ou carácter inovador em Jardel (1996) ou ainda relacionados com a motivação ou a satisfação profissional. Desde finais da década de noventa o interesse por estudos que envolvem os professores, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento em contextos de mudança tem sido crescente. Ampliou-se a análise e, cada vez mais, várias temáticas se relacionam entre si renovando ideias das funções e papéis dos professores, da própria natureza do seu trabalho, da influencia da mudança no desenvolvimento da escola e dos professores e nas aprendizagens etc. Os trabalhos de Senge (1990), Wenger (1998), Mc Laughlin e Talbert (2003), DeLong (2004), Smylie e Miretzky (2004), Goodson (2008) são disso exemplo entre muitíssimos outros.

permanente, não nos é difícil assumir que, perante situações de mudança imposta, as reacções dos professores sejam bastante diversificadas.

Pode mesmo fragilizar-se “o sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (Bourdieu, 1984, p. 178-179). Então, não esquecendo essa importância que o conhecimento adquirido pela experiência, em toda a vida e percurso profissional, podem ter nos processos de mudança que entendem os professores como seus agentes, pode afirmar-se que a herança cultural e a continuidade do saber têm sido, por vezes, postas em causa (Estevão, 2006; Ferreira, 2012; Goodson, 2008). Em nome da qualidade e da eficiência da educação a renovação exacerbada pode ter efeitos perversos. Entre outras, sentem-se dificuldades várias em muitos países, em recrutar novos docentes, persuadir os mais experientes a não antecipar o abandono do ensino, motivar os mais jovens a permanecer na carreira, etc (Rayou & Van Zanten, 2004).

Do que se conhece, é certo que as estratégias de qualquer mudança parecem funcionar melhor quando integram propostas das escolas em vez de serem impostas a partir de instâncias centrais. Citando Bolívar (2003):

“As mudanças educativas que visam ter uma incidência real na vida da escola, terão que ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao redesenhar, ou seja, ao apresentar uma nova concepção dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, ao potenciar a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional ou organizativo, como objectivo de implicar os professores numa análise reflexiva das práticas” (p. 22).

Hoje sabemos que considerar os professores como trabalhadores que apenas põem em prática procedimentos sem os modificar com o seu cunho pessoal sem estarem intelectualmente comprometidos no processo e sem qualquer motivação, é com toda a certeza um desafio ao fracasso de qualquer tentativa de inovação. Subestimar as potencialidades da pessoa enquanto tal, os constrangimentos e os recursos do contexto organizacional, será vincar problemas que têm marcado negativamente políticas e práticas educativas.

Estando tão dependentes das pessoas, a concretização da mudança depende seriamente das suas expectativas, dos seus valores, do seu universo simbólico, etc. Assim, tal como diz Teixeira (1991):

“Ninguém é por definição um “bom condutor” de projectos de mudança desenhados à margem, ou instituídos por decreto. Cada vez mais os sujeitos são os produtores das

suas próprias utopias. Qualquer processo de mudança que desconheça este facto, torna-se desviante, perverso, sem sentido.” (p. 31)

Pelo contrário, sendo os professores um suporte fundamental de projectos de mudança, há que implicá-los prevendo sempre a sua capacidade e possibilidade de intervenção a vários níveis de uma forma séria e duradoura. Se a participação for um dos lemas do caminho inovador leva-nos a pensar que tal só é possível quando as pessoas se envolvem. São exemplos disso a sua participação crítica, tomar decisões, reflexão pessoal, espírito de entreatajuda, trabalho colectivo, etc. Enfatizar a melhoria das escolas a partir de dentro, é dar relevo às escolas enquanto lugar de aprendizagem dos alunos, dos professores enquanto pessoas e enquanto profissionais e da própria organização enquanto entidade social (Alarcão & Tavares, 2003; Canário, 2007, 2008; Nóvoa, 1992, 2009).

Os processos de mudança envolvem os professores ao ponto de exigir “a compreensão do quê e o porquê do que estão a fazer, o que exigirá provavelmente uma alteração a nível das crenças” (Schwartz, 1979, p. 15). Este carácter tão pessoal da mudança, que faz depender o seu sucesso de características e experiências individuais, é um dos aspectos que faz com que a dificuldade da sua implementação seja enorme. Tudo está dependente dos professores, que enquanto pessoas, intrinsecamente, têm elas próprias que mudar. Como diz Benavente (1987), “ninguém pode mudar outra pessoa; o processo de mudança individual tem que ser vivido por cada pessoa e esse processo será sempre diferente numa pessoa para a outra” (p. 25).

Assim, “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente” (Thurler, 1994, p. 33). Admitimos que sendo a escola uma organização complexa,²⁵ a mudança não se impõe por si própria pois “é inevitavelmente mediatizada pelas representações, pelas análises, pelas decisões dos actores no quadro do seu funcionamento ordinário no interior da organização” (Perrenoud, 1994, p. 143).

25 Podemos encontrar em muitos estudos sobre a escola quer de natureza mais administrativa quer mais sociológica a perspectiva da escola como organização. Reconhecendo a dificuldade das definições, a escola é, no entanto, retratada como uma construção social que se justifica e apresenta a si mesma como um meio para atingir objectivos determinados. Os quadros de referência são muito diversos nesta temática. O paradigma burocrático como paradigma explicativo da escola, parece-nos porém, ser aquele que tem servido de base a um maior número de estudos. Encontram-se neste campo autores como Crozier (1963), Bidweel (1965), Formosinho (1987) e Fernandes (1992). Ainda com assento noutras perspectivas paradigmáticas, quicá mais actuais, podemos referir Rosnay (1981), Bell (1988), Tyler (1988), Lima (1991), Cohen, March e Olsen (1972), Griffiths, Hart e Blair (1991), entre outros.

A heterogeneidade de pensamentos e compreensão das situações de mudança são no fim de contas, também devidas ao facto de serem “uma experiência muito subjectiva, na medida em que os investimentos e os benefícios de uns e de outros dependem do seu estatuto na organização, das suas expectativas, dos seus projectos” (Thurler, 1994a, p. 39). A autora, ao constatar as enormes disparidades no comportamento profissional dos professores refere ainda: “a interpretação tão diferente das tarefas e o comportamento, também completamente diferente, que daí decorre, são, em grande parte o resultado das representações subjectivas e divergentes dos professores quanto às suas responsabilidades” (p. 44). As representações que os professores têm da realidade são, por tudo isto, mais um aspecto fundamental a ter em conta para que a mudança seja possível e desejável.

Hargreaves, Earl e Ryan (1996) ao sublinharem a centralidade da cultura da escola nos processos de mudança distinguiram também o seu conteúdo e a forma²⁶. Na abordagem integrada dos processos de mudança em Fullan (1993) defende-se, com muito sentido, o desenvolvimento individual a acontecer em simultâneo com o desenvolvimento institucional. Assim também podemos ter em conta o desenvolvimento dos professores como projecto que envolve os contextos do seu próprio trabalho. Citando Cardoso (2003):

“como um projecto emancipatório que promove um comprometimento destes com o desenvolvimento dos contextos profissionais e da profissão, mas também com o contínuo desenvolvimento de si próprios enquanto profissionais”. (p. 31)

Por tudo o que dissémos, olhando a escola como local de permanente dinâmica inovadora e os professores assumidamente seu agentes, sentimos no decorrer deste trabalho uma intensa necessidade e desejo de entender os constrangimentos e possibilidades de desenvolvimento profissional do professor em contexto de escola e simultaneamente de mudança permanente. Não duvidamos que o actual quadro de mudança, cada vez mais global e globalizador, coloca desafios nunca antes postos de forma tão intensa, aos níveis organizativo e curricular.

Assumindo que a escola possui capacidade crítica e é lugar de confluência de diversos grupos sociais e culturais acreditamos que a escola pode e deve utilizar a pluralidade de situações educativas daí decorrentes. Este pode ser um caminho que, se utilizado em favor de projectos de formação mais autónomos, emancipadores e críticos, que tenham em conta contradições e distancias, entre os discursos e as agendas políticas e as condições reais e

26 Para os investigadores o conteúdo organizacional é constituído pelo que os membros de uma determinada organização pensam, dizem e fazem. Este aspecto refere-se assim às atitudes, crenças, valores e formas de vida das pessoas que fazem parte da organização. A forma guarda-se para os tipos de relação e modos de associação dos membros entre si. Isto vai traduzir-se em 4 formas de cultura profissional identificadas pelo autor: Individualizada, colaborativa, balcanizada ou artificialmente colegial.

locais da mudança (Macedo, 2005), permitirá ir substituindo oposição por participação activa e construção de mudança.

1.2.4. Consolidar dinâmicas inovadoras. Algumas possibilidades

Nos últimos anos, a natureza individualista das culturas dos professores tem sido vista, sobretudo, como um obstáculo ao empreendimento da mudança educativa (Lima, 2002). De há alguns anos a esta parte, verificamos que os estudos, incluindo os mais recentes confirmam a ocorrência. Verifica-se que na última década os estudos educacionais têm procurado abrir caminhos que procurem despertar vontades de interacção e de trabalho conjunto em cooperação colaboração e em comunidade. Entre outros, estes são alguns termos representativos de conceitos que, associados a mudança e a inovação, estão bastante na ordem do dia.

Ser professor faz parte das profissões onde uma lógica de trabalho solitário e isolado acompanha a sua história da profissão. Trabalhar sozinho, na sua sala, com os seus alunos, tem conduzido a encontrar fontes de satisfação que, pouco ou nada, ousam o abrir as portas das salas de aula e muito menos as da escola. Parece-nos que uma sensação de liberdade e independência, associada ao gozo de contribuir para o crescimento dos alunos enquanto pessoas, são por si só suficientes para compreendermos que o individualismo possa permitir a satisfação no seu trabalho (Ranjard, 1998; Leal da Costa, 2000).

Este tipo de funcionamento de trabalho na escola tem conferido à colaboração um carácter excepcional e, quiçá, uma fraca abertura dos professores a projectos colectivos. Naturalmente, tais procedimentos reflectem-se nas vivências de mudança na escola e no desenvolvimento dos respectivos processos. Lemos em alguns autores, uma forte atribuição de efeitos nefastos nos processos de mudança. Verificamos que a pouca propensão para investir e pedir ajuda, pode prejudicar os resultados dos alunos e o sucesso da escola (Stoll & Myers, 1998). A cooperação é por seu turno bem vista no que respeita a ambientes propícios às aprendizagens. Nesses contextos, os professores cooperando reconhecem de forma mais aberta que ensinar de maneira eficaz é tarefa difícil, em relação à qual estão permanentemente a aprender por diferentes vias (Thurler, 2004). Olhada desta forma a cooperação pode mesmo ser entendida, por alguns, enquanto desenvolvimento profissional:

“Parte-se da ideia de que a melhoria das práticas, representa um procedimento mais colectivo do que individual, que a análise, a avaliação e o tateio empreendidos em comum são as condições indispensáveis para evoluir” (Rosenholtz, 1989, citado por Thurler, 2004, p. 76).

Prosseguindo a reflexão sobre a consolidação de dinâmicas inovadoras, consideramos que a existência ou não de uma cultura de cooperação entre os membros das organizações educativas é fundamental para a forma como se desenvolvem esses processos inovadores. Todavia, não será um meio único nem deverá considerar-se a chave para a resolução de toda a problemática envolvente de contextos de célere e urgente mudança na escola. As interações e relações, não sendo simples e previsíveis, conduzem também a resultados complexos e imprevisíveis. Nas escolas, organizações não lineares e simultaneamente dinâmicas, as interações podem mesmo ser consideradas como organizadoras da própria instituição. Como referiram Lewin e Regine (2000):

“Na verdade, a maioria das pessoas quer fazer parte da sua própria organização; quer saber qual o objectivo da organização, quer fazer a diferença. Quando a alma de cada indivíduo está ligada à organização, as pessoas ficam ligadas a algo mais profundo – o desejo de contribuir para um objectivo mais amplo, sentir que fazem parte de um conjunto maior, uma espécie de teia de ligação” (citado por Fullan, 2003, p. 58).

Sendo certo que a informação e o conhecimento, não fluem naturalmente após a construção de relações (Fullan, 2003), será, todavia, positivo que os professores se mobilizem com o objectivo de, em trabalho colaborativo, enfrentarem as tensões e desafios inerentes à função educativa, e, em conjunto, tentarem ultrapassá-los. A investigação mais recente tem vindo a tomar como certa, uma relação muito positiva do crescimento profissional como resultado de trabalhos colectivos em que as interações entre os professores são continuadas, “onde estes têm oportunidade de partilhar e reflectir sobre as suas práticas” (Flores, Rajala & Simão, 2009, p. 147).

Frágil nos equilíbrios que parece proporcionar, a cooperação tem vantagens mas tem também os seus limites. Pode no entanto, ser um válido contributo. Permitindo superar barreiras tem-se tornado um precioso e apreciado meio auxiliar para os professores aprenderem a ser mais inovadores e mudarem atitudes que, até agora têm sido vistas como opositoras à mudança. Assim, entendemo-la enquanto ajuda no processo de contínuo desenvolvimento dos professores e das escolas, e logo de processos de mudança sustentáveis e conducentes a efectivas melhorias.

Com a tónica na escola e olhando-a como organização, Stoll e Fink (1996) apontaram também a necessidade de existência de esforços continuados para a melhorar, entendendo cada uma como única e como juiz nas suas próprias decisões. O tempo, ordem e forma adequada para implementar mudanças, que ela própria pretender introduzir, deverá passar pela sua vontade e responsabilização nos respectivos processos, salientando a existência de diversos factores, considerando que alguns são mais influentes que outros.

Partindo desta constatação, nos estudos sobre o aperfeiçoamento e melhoria da escola encontramos muitas opiniões semelhantes. A investigação realizada na linha de “school improvement”, valoriza a capacidade da escola para a resolução de problemas e como lugar de acontecimento de um aperfeiçoamento continuado da educação. Com uma visão da organização educativa enquanto dinâmica e sujeita a frequentes mudanças, privilegia o estudo dos processos que as escolas desenvolvem para terem mais sucesso e para prosseguirem esse aperfeiçoamento (Stoll, 1994). Esta é uma perspectiva que tem especial interesse no trabalho que desenvolvemos pois contribui para o seu suporte teórico e para a análise qualitativa que nele desenvolvemos. Nesta abordagem vimos realçada a importância de um cuidadoso planeamento e gestão da mudança bem como a sua sustentabilidade.

É com base nestes estudos que encontramos também as bases para o reconhecimento que fazemos da importância de determinados factores organizacionais que, pela voz dos professores colaboradores, também fizeram eco nesta investigação. (Fernandes, 2000) destaca “o envolvimento e participação dos professores, a colegialidade, as culturas de escola que promovam a colaboração, as ligações em rede com outras escolas (em vez de trabalho isolado), maior inserção na comunidade e parceria com outras instituições” (p. 67) como relevantes aspectos para o conhecimento da forma como a escola lida, globalmente, com a inovação e com objectivos em constante mudança.

Referimos ainda que para esse conhecimento, têm vindo a contribuir as sucessivas adequações metodológicas. Enfatizando o conhecimento subjectivo e formas participativas, estes aspectos vão adquirindo forma em trabalhos com as escolas e não apenas sobre as escolas (Stoll & Mortimore, 1995). Na nossa investigação, onde procuramos conhecer relações entre um contexto de mudança na escola e as possibilidades por ele oferecidas ao desenvolvimento profissional dos professores, é da maior importância saber identificar condições internas que se têm revelado capazes de promover a mudança qualitativa das escolas para continuamente a manter e a apoiar.

Stoll e Fink (1996) enumeraram e descreveram algumas das condições internas essenciais à promoção de uma mudança qualitativa nas escolas²⁷. Ainda nesta linha, Darling-Hammond

27 Sumariamente podem ser descritas dez condições internas, referidas por Stoll e Fink (1996) como sendo essenciais à promoção da mudança qualitativa das escolas: 1) A construção de uma visão conjunta e global da organização e dos seus objectivos, em articulação com os vários valores e crenças no sentido da receptividade à mudança; 2) O planeamento conjunto que, em geral, se associa a culturas colaborativas na escola; 3) Uma liderança firme e continuada que promova e permita o envolvimento dos membros nas decisões e lhes dê maior poder; 4) o maior envolvimento das pessoas (incluindo os alunos) nas tomadas de decisão; 5) Estabelecimento de parcerias que contribuam para o desenvolvimento da escola e para a sua susten-

(2000) afirmava que a aprendizagem dos alunos está dependente, principalmente, daquilo que os professores sabem e fazem ou podem fazer.

Podemos ler em variadíssimos estudos, que as escolas denominadas inovadoras têm associadas um conjunto de características no trabalho dos seus profissionais que se mostra bastante semelhante de escola para escola. Desde os estudos da OCDE (1973) que aparecem variáveis comuns. Como relevantes exemplos dessas características comuns, enumeramos: a capacidade de resolução de problemas, atitudes de cooperação entre os membros que vão permitindo críticas mútuas e construtivas, líderes que desempenham um papel activo no desenvolvimento do processo de mudança, o bom conhecimento dos diferentes intervenientes, associado a reduzidas dimensões das escolas, o comprometimento dos professores com a mudança, a sua identificação com a organização e com claros conceitos sobre os objectivos institucionais.

Simultaneamente, encontramos muitos estudos que identificam variáveis manifestamente adversas a experiências de efectivação de projectos de inovação educacional. Como exemplos podemos referir uma associação negativa entre inovação e centralização (Damampour, 1991); a inadequação de esforços de mudança avulsos e falta de mudança sistémica para a consecução de projectos inovadores (Dalin, 1993) ou a desfavorável organização formal do contexto escolar face a mudanças de atitudes em relação a utilização de novas metodologias e individualizações do ensino (Rentoul & Fraser, 1983).

Relacionados com os contextos em que a acção educativa se desenvolve, parece-nos que, de diferentes formas e por vias diversas, todos os factores apontados se manifestam importantes quando se fala de qualidade da educação. De diferentes maneiras, também aparecem contados nas histórias que os professores colaboradores verbalizaram para este estudo e serão alvo de análise nos capítulos IV e seguintes deste trabalho.

Em íntima relação com os respectivos contextos, como já tivemos oportunidade de constatar, os professores, embora indubitavelmente agentes de mudança, nem sempre têm sido vistos como protagonistas dos mesmos papéis. Quando se fala de mudança, muitas vezes são “vistos como pessoas com fracos conhecimentos, a precisarem de ser instruídos sobre o que devem fazer, o que lhes é indicado e divulgado pela administração”

tabilidade; 6) Planeamento e realização sistemática de acções de monitorização e de avaliação; 7) Identificar e resolver problemas de forma activa; 8) estratégias de desenvolvimento profissional associadas ao apoio e recursos disponíveis; 9) Adaptabilidade das estruturas de gestão da escola e disponibilidade de tempos de encontro entre os diferentes actores; 10) a adopção das ideias externas mediante processos de incorporação nos contextos e necessidades, adaptando criativamente os normativos.

(Bolívar, 2003, p. 23). Noutras situações passaram a ser tomados como construtores de conhecimento em processos que envolvem tomadas de decisão individual e colectivamente. A segunda via serve seguramente melhor a finalidade da resenha teórica que apresentamos e simultaneamente também nos parece ser a mais adequada quando preconizamos processos de mudança sustentáveis que defendem a profissionalidade docente. Com facilidade, observamos que não existem duas escolas iguais apesar de se regerem por normas idênticas (Correia & Matos, 2001). Por princípio, sendo a escola um local privilegiado de acção e interacção entre diferentes actores (Canário, 1993), as questões da mudança e do desenvolvimento institucional envolvem naturalmente a transformação e o desenvolvimento individual. A capacidade inovadora dos estabelecimentos de ensino, não podendo ser tomada como uma linear “receptividade passiva a novas ideias” (Havelok, 1973, p. 137) pode, ao invés, ser entendida como “capacidade de compreensão e adaptação às exigências de um mundo em mudança” (Cardoso, 2003, p. 71). Assim vista, a inovação exige atitudes e tarefas permanentes. Como local de acção:

“As escolas marcam a diferença, embora por vezes sob aspectos subtis – indícios de capacidades colectivas que se re (estruturam) e orientam para a inovação ou, em vez disso, resistências que se radicalizam, no terreno, a oposição própria dos sistemas à mudança inovante, ou pelo contrário, criam inovações desviadas. A diferenciação emerge do terreno sob tendências que se exprimem ora numas escolas, de forma mais esbatida, ora noutras com maior enraizamento; ora dirigidas para a inovação ora para o estabelecido” (Correia & Matos, 2001, p. 201).

Continuando a reflexão sobre as influências do contexto organizacional no trabalho docente e sobre os professores enquanto agentes de mudança, julgamos ainda que pensar e agir deverão estar ao serviço dos mesmos objectivos. Será uma mudança instituinte (Canário, 1994) a que melhor permite integrar diferentes componentes do desenvolvimento da escola enquanto organização e dos professores como pessoas e como profissionais. Assim, também o significado profissional da actividade dos professores deverá ser alargado. Não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas abrangente de “um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 131).

Temos consciência que o sucesso da mudança “não depende apenas do professor, das suas competências técnicas, da sua capacidade de selecção dos melhores métodos e conteúdos, da sua participação num modelo de gestão e administração que favoreça a autonomia ou das suas competências pessoais para construir um clima relacional que favoreça as aprendizagens” (Fernandes, 2000, p. 83). Embora estas sejam componentes essenciais da

profissionalidade docente, julgamos que os professores, não sendo apenas técnicos especializados no que respeita à sua actividade profissional, deverão, antes de mais, ser entendidos enquanto pessoas. Eles vivem, trabalham e desenvolvem-se pessoal e profissionalmente nas organizações educativas.

Realçamos ainda, que na generalidade existe em todos os países um consenso emergente no decurso dos últimos anos sobre a importância desta visão assim como da influência dos professores em muitas das aprendizagens realizadas nas organizações educativas (Cochran-Smith & Fries, 2005). Com eles as escolas vão-se transformando e, como que por “efeito borboleta”, também o sistema educativo, dinâmico, complexo e adaptativo, vai tomando novos rumos ao mesmo tempo que procura manter respostas que asseguram características de cada escola mantendo-as simultaneamente singulares.

Entender a escola enquanto tempo e lugar de aprendizagem para todos os que nela participam pressupõe entendê-la como “organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteada pela finalidade de educar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132). No fundo, é olhar a escola como organização qualificante, utilizando a expressão da autora. É com base nesta perspectiva, de escolas como organizações onde os professores aprendem “através de um processo de socialização profissional (Canário, 2007, p. 140), que a relação inter-pares assume um papel relevante e onde a cooperação entre professores, e o apoio mútuo no crescimento pessoal e profissional de cada um, fazem todo o sentido.

No fundo, podemos acrescentar que as mudanças profundas envolvem a mudança da própria cultura escolar e essa mudança “requer mudanças nos significados que são detidos a nível individual ou colectivo pelos professores” (Sergiovani, 2004a, p. 167). Sem entrarmos no amplo campo dos estudos sobre as culturas escolares²⁸, sentimos eminente uma referência ao seu clima enquanto aspecto institucional. Na verdade, cada escola “tem a sua própria atmosfera, suas vibrações que a tornam única” (Thurler, 2001, p. 89). Entender a escola como lugar de vida com cultura própria, é, como referia a autora, fundamental à compreensão da forma como os actores percebem e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às acções, as interpretam e lhes dão sentido. Desta forma, as culturas dos professores podem ser perspectivadas não só em termos de valores, crenças ou

28 De forma breve e simples, adoptemos a definição de Thurler (2001) baseada em Bourdieu (1984, 1994), entendendo-a enquanto maneira como os hábitos são orquestrados. Assim pode ser definida “em termos de conhecimentos socialmente compartilhados e transmitidos, daquilo que é e deveria ser” (p. 89). Com este sentido, a sua transmissão é feita, muitas vezes, de forma involuntária e implícita. É simbolizada em acções ou nos seus resultados, ou, através da verbalização, apreende-se “na maneira como as pessoas falam do seu mundo, do que falam e não falam, com quem e onde” (Thurler, 2001, p. 89).

concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Tal como afirma Lima (2002), fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar” (p. 20).

Somos em crer que algumas dimensões culturais das escolas influenciam os processos de mudança que nelas ocorrem. Muito numerosas, tais dimensões influenciam o modo como a mudança é recebida, desejada e favorecida ou rejeitada pelos membros. Assim, parece ser consensual que conceder uma particular atenção ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino individualmente, às respectivas culturas e às interações que neles se estabelecem deverá ser um caminho a seguir na implementação de qualquer mudança. Contar com as escolas e com os professores como agentes de mudança é, afinal de contas, entender que “a cultura local determinará as necessidades sentidas, a maneira como os professores irão julgar o valor da mudança, interagir, tentar e confrontar suas experiências” (Thurler, 2001, p. 95).

É também entender que a categoria professor é absolutamente heterogénea e cada professor é único (Garcia, 1995). Embora genericamente utilizemos o termo professores, temos em conta a significação enunciada e assumimos o nosso afastamento de abordagens de tendência monolítica da cultura dos professores. Por isso, consideramos também pouco prudente não ponderar, em estudos que envolvem a pessoa do professor, as contingências situacionais. A escola não é um simples “aglomerado de pessoas e salas de aula” (Cardoso, 2003, p. 79). Ela pode ser vista, sobretudo, como sendo constituída pelo conjunto de indivíduos que a formam mas também “pelos significados, intenções, modos de ver e compreender a acção conjunta; ou seja, é uma realidade subjectivamente constituída e partilhada socialmente pelo grupo” (Bolívar, 2003, p. 78). Partindo desta noção construtivista da organização escolar, a importância da construção de sentidos das pessoas que dela fazem parte é muito grande quando procuramos compreender as suas acções.

Portanto, consideramos que a diferenciação cultural e circunstancial no interior do corpo docente, pode influenciar e afectar o conjunto de significados por eles partilhados (Hargreaves, 2003). Afastando a simplicidade na abordagem reconhecemos que “as organizações escolares e as suas necessidades não são todas idênticas e variam com o tempo” (Hargreaves, 2003, p. 256). De forma idêntica, defendemos a ideia de que as culturas de escola não se decretam. Acreditamos igualmente que as instituições educativas não são imunes às transformações impostas. As influências recebidas vão incorporando objectivos em tempos próprios para cada organização educativa. Assim, pensamos que apesar de tudo, centralização e burocracia podendo de alguma forma oferecer algumas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, e consequentemente de desenvolvimento das escolas, podem simultaneamente ser ameaçadoras.

Em rigor, as culturas da escola não deverão ser tão abaladas que se perca a “memória” em nome da mudança e do seu desenvolvimento. Novas, céleres e contraditórias, as orientações excessivas e o excesso de protagonismo para os professores, podem destruir quase por completo o seu próprio empenhamento e ideais. Perder as referências jamais pode ser um bem para as escolas, para os professores e para o sistema educativo em geral. Citando Goodson (2008):

“A perda de empenhamento dos professores e das suas paixões e propósitos pode conduzir ao desaparecimento da memória institucional nas nossas organizações escolares – ao rápido esquecimento de todo um conjunto de padrões de comportamento profissional” (Goodson, 2008, p. 123).

A mudança não pode ser tão ampla que muito do que se havia aprendido seja desprezável. Assim, concordamos com Carneiro (1994) quando defendia a necessidade de mudança enquanto “projecção evolutiva do presente e não como utopia revolucionária determinada pela aspiração de um salto quântico para acolher o admirável mundo desconhecido” (p. 126).

Admitindo que reelaboramos, reinventamos e reorganizamos a partir do que conhecemos e observamos, e assumido que está que todas as escolas são diferentes entre si, natural será que os seus percursos de desenvolvimento sejam diversos. No fundo, reforçando o que atrás referimos, o acolhimento ou a implementação da mudança depende do seu estado interno e do conjunto dos actores que nela trabalham (Estevão, 2006; Ferreira, 2012; Hopkins, 2007; Lopes, 2008). Esta perspectiva representa um avanço significativo no pensamento sobre o desenvolvimento das escolas. Implica reconhecer que o continuum do desenvolvimento negligencia complexidades e diferenças e, ao mesmo tempo, que a existência de diferentes trajectórias de desenvolvimento (Hargreaves, 2003) permitem adequar a cada escola um percurso baseado nas suas singularidades. Mudança não pode pois, significar apenas a adopção de inovações umas atrás das outras. “Significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias e práticas – constantemente tanto dentro da organização como fora dela” (Fullan, 2003, p. 51). Significa igualmente, perceber que “construir ou destruir os fios de conexão entre o hoje e o ontem, entre o aqui e o agora, ou entre o discurso impregnado de princípios, valores e sinais de identidade, implica a apropriação subjectiva do nosso quotidiano em mudança” (Martins, 2006, p. 72). Com este sentido, há que ter em conta que o processo de mudança é longo, demorado e nunca acaba.

Aceitamos então que a sustentabilidade da mudança se centra nas pessoas e nas relações internas e externas às organizações educativas. Consideramos que o pensamento colectivo, coerente e partilhado, a compreensão do que é e deve ser a escola e de como funciona, são

fundamentais para a consecução de qualquer projecto de mudança. A dimensão colectiva da actividade docente não é, todavia, sinónima da soma das acções individuais. É muito mais que isso. Ela tem implícito que a prática dos professores e o funcionamento das instituições deverão ser modificados ao mesmo tempo (Canário, 2009). Da mesma forma, podemos ver as escolas como o local onde se proporcionam possibilidades transformadoras e emancipatórias da experiência e do conhecimento, respondendo assim aos desafios da inovação num mundo em globalização.

Admitimos que os contextos escolares são complexos, difíceis, diferenciados e instáveis. No entanto, somos em crer que é valioso aceitar a capacidade de acções concertadas, apoiadas no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva (Alarcão & Tavares, 2003). Segundo a autora e não ignorando problemas presentes, a escola pode e deve resolvê-los “no enquadramento histórico e cultural que lhes dá sentido e numa visão de melhoria e de desenvolvimento futuro” (p. 133).

1.2.5. Gestão flexível do currículo em Portugal: Um contexto de mudança ou de inovação induzida?

1.2.5.1. *Diversidade: Uma realidade exigente e com poder transformador*

Como temos vindo a constatar, nas últimas décadas podemos encontrar a cultura como um importante elemento de europeização. Alguns autores consideram mesmo que, a educação foi aparecendo enredada neste intercâmbio cultural, que passou a ter na identidade europeia um objectivo. Aceitemos por isso, que tal como afirmava Charlot (2007):

“Num mundo cada vez mais aberto e mais acessível nas suas várias partes e culturas, a escola há-de encarar novos desafios culturais e educativos, decorrentes dos encontros entre as culturas, da divulgação mundial de informações e imagens e da ampla difusão de produtos culturais”. (p. 135)

Já mencionámos que o rumo em direcção a uma Europa do conhecimento, slogan e estratégia nos anos 90, envolveu uma intensificação do trabalho entre os estados membros no que respeita à educação. Também dissemos que as políticas passaram a focar bastante os resultados ao invés dos perfis de entrada. Sugerimos que a globalização sendo, antes de mais, um processo socioeconómico também originou efeitos de índole cultural associados à abertura das fronteiras. Naturalmente, “as consequências culturais e até sociocognitivas desses fenómenos ainda são de difícil avaliação, mas não há dúvida de que constituem novos desafios a serem enfrentados pela escola” (Charlot, 2007, p. 134).

Em variadíssimos países a nível mundial, onde incluímos Portugal, as perspectivas educacionais para os estudantes com diferentes origens e características étnicas, religiosas, culturais, económicas, linguísticas, etc, permanecem instáveis, inquietantes e carentes de respostas. Compreender a pluralidade e atendê-la, tem lançado sucessivos reptos aos educadores. Demasiadas vezes a literatura, e quiçá a prática escolar, tem colocado a diferença como um problema que a escola deve resolver ou pelo menos gerir, ao invés de entender a diversidade como um potencial enriquecedor de experiências mútuas quer para os estudantes quer para os educadores e comunidade em geral (Anderson, Reder & Simon, 1996)).

Não nos querendo alongar neste domínio temático, a pertinência e actualidade do tema impeliu-nos a nos determos nele brevemente. Cientes da interpenetração de políticas educativas, liderança, psicologia ou sociologia das organizações, etc, tomamos como certo que as implicações que daqui têm resultado, para as escolas e para os professores, se têm traduzido em busca de respostas exigentes e complexidade profissional e institucional. Esse é um assunto que repetidamente se afirma ao longo do texto. Mas, o facto, da diversidade e intercâmbios culturais serem fenómenos que foram ganhando intensidade e expansão crescentes desde meados do século XX, levou também a que os seus efeitos conquistassem a sociedade e conseqüentemente as escolas. As expectativas face às reformas, exigiram a sucessiva procura de soluções para as questões da diversidade da população escolar que as foi preenchendo com o decorrer das últimas décadas. Dessa busca foram resultando respostas exigentes e multifacetadas nos sistemas educativos que, com diferentes contornos, foram buscando soluções positivas nos diversos países e nas quais Portugal não pôde deixar de participar.

Ainda que, até há muito pouco tempo atrás, internacionalmente se tivessem centrado as preocupações nas questões culturais, a riqueza dos contextos experienciais no mundo actual não permitiu um simples reconhecimento de culturas diversas como o cerne das acções. A visibilidade para a eficácia e equidade das respostas e práticas escolares foi necessariamente mais além. Como afirmava Leite (1997) ao referir-se a formas de responder positivamente à multiculturalidade, tal significa:

“recorrer a dinâmicas de interacção que partam do conhecimento de cada um, para promover um bilinguismo cultural que facilite o acesso das crianças e jovens dos grupos minoritários, não apenas ao conhecimento das suas culturas de origem mas também, ao conhecimento de outras culturas e ao usufruto dos bens por elas proporcionados no exercício da cidadania” (p. 115).

Assim, e no seguimento do pressuposto que a diversidade social e cultural impera hoje nas escolas, rejeitamos concepções em que educar se possa limitar a uma mera transmissão

de informações e/ou ignorando componentes com origem nas vivências pessoais e sociais. Para isso não servem modelos de escola que persigam lógicas de uniformização, quer para professores quer para alunos. Como sustenta Carvalho (2004):

“Homogeneizar significa destruir uma enorme riqueza cultural. Essa representada pela diversidade de formas de viver a humanidade que os seres humanos têm inventado na busca não apenas de viver, mas de existir pela convivência intra e intergrupar. Pensar nessa destruição ou, pior ainda, realizá-la, pode-se constituir na violência das violências”. (p. 64, citado por Leite, 2005, p. 5)

Partimos também do princípio, por nós já admitido, que as escolas diferem todas entre si apesar das suas semelhanças e até, de seguirem idênticos padrões de regulação. Por tudo isto, achamos natural que aspectos como a diversidade étnica, cultural, religiosa, etc, ou a utilização de novas tecnologias de comunicação se tenham tornado referências centrais, nas últimas décadas, no que respeita à acção que se vai esperando das escolas e dos professores. No fundo, as questões da diversidade nas suas múltiplas facetas assim como os desafios colocados pelas novas tecnologias tornaram-se alvo de atenção e foco de actuação. Apesar de um aspecto não ter com outro uma ligação directa, jamais nos podemos alhear das evidentes implicações que as tecnologias têm vindo a contemplar.

Concordamos que, no seu conjunto tais aspectos “têm revolucionado o dia-a-dia das sociedades e das escolas” (Nóvoa, 2007, p. 21). A bem da verdade. Digamos que os debates em torno destas questões são tão recentes que aceitamos que a atenção dada pelas escolas à diversidade que se lhes tem vindo a impor, tem ainda um longo caminho a percorrer.

Pensamos que, de alguma maneira, internacionalmente se têm desvalorizado, progressivamente, práticas de formação dos alunos, orientadas para uma cultura única e /ou universal apesar das eventuais dificuldades sentidas pelos profissionais e da necessidade, mais ou menos satisfeita, de formação que vá permitindo desenvolver estes papéis cabalmente. Ainda que o nosso olhar se detenha sobretudo nos textos legais portugueses, é evidente que nas últimas décadas ressalta uma necessidade, e conseqüente valorização, de práticas escolares, que tenham em conta “a existência de culturas diversas, o direito à diferença como uma característica do próprio tecido social e como algo que potencia, nas escolas, a vivência de relações de troca e reciprocidade” (Leite, 1999, p. 2).

O direito inquestionável de todas as pessoas à educação nas sociedades cujo desenvolvimento tem passado pela facilidade de comunicação e frequência escolar abrangente, fez com que a escola básica não pudesse negligenciar factos como “a dialéctica entre unidade/diversidade, entre projecto comum e variabilidade, complexidade e pluralismo das realidades

e necessidades educativas” (Alonso, 2000, p. 37). Foi assim que, ao mesmo tempo, foram surgindo consequentes encontros e desencontros entre todos os membros das comunidades escolares, incluindo o poder central cuja presença não devemos menosprezar.

Sendo verdade que os debates em torno destas questões são relativamente recentes, e do que sabemos, consideramos que, apesar de tudo, se têm procurado, paulatinamente, abrir caminhos para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar (Nóvoa, 2007). Neste cenário, também os professores foram reaparecendo “como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade” (Nóvoa, 2007, p. 21). Na verdade, a aquisição de saber centrada em contextos reais, deverá implicar acreditar nos professores para pôr em acção o fazer, dando tempo e espaço para as suas próprias aprendizagens.

Nestes processos, é absolutamente necessário o enriquecimento de todos e de cada um. Assim, faz-nos todo o sentido defender e assumir aqui que o professor tem que ter um papel activo na construção e desenvolvimento de currículo nas suas diferentes dimensões. Por outras palavras, responder aos desafios da diversidade cultural, deverá passar por entender o professor como profissional autónomo e este deve querer e saber gerir a autonomia que lhe é devida. Com isto, reforçamos a ideia que uma flexibilidade curricular deverá apontar para uma “sintonia entre os princípios subjacentes à gestão flexível dos currículos e os de uma escola que assume a responsabilidade de ser para todos e de viver com todos e de a todos proporcionar condições para a formação pessoal e social e para o sucesso escolar” (Leite, 1999, p. 2).

1.2.5.2. Alguns ideais perseguidos e acontecimentos possibilitados

Procurando situar actuações em Portugal para estes contextos, ao nível do seu sistema educativo, vários têm sido os momentos de mudança mais ou menos profunda nos quais, e em primeiro lugar, podemos identificar algumas preocupações com a integração escolar de pessoas com diferentes origens, necessidades e culturas. As reformas educativas, tema dominante nas décadas de 70 e de 80, corresponderam, em ambos os casos, a momentos de particular significado na vida nacional. Olhando atrás, nelas podemos observar alguns traços da necessidade de abertura da escola a novos e diversos públicos. Estamos conscientes de que uma resposta positiva à multiculturalidade exigiu pelo menos uma abertura aos outros com olhares atentos e consciência das necessidades de conhecimentos adequados. Como sustenta Santos (1996), todas as culturas se caracterizam pela sua incompletude o que pode

potenciar a permeabilidade de fronteiras culturais e identitárias, o que talvez tenha acontecido na sociedade e na escola de que falamos.

Todavia, fazendo incidir a nossa atenção nas questões curriculares, admitimos que na esteira da Lei de Bases do Sistema Educativo, enquadrada pelo processo reformista dos anos 80, as mudanças pouco se distanciaram do paradigma do “currículo pronto a vestir tamanho único” como o conceptualizou Formosinho (1992). Das orientações e políticas educativas deste período, parece ressaltar “um modelo descentralista-centralista que por um lado, perspectivou as escolas como locais de (re)construção do currículo e por outro reafirma o papel da administração central na sua configuração.” (Pacheco, 2000, p. 28). No fundo, podemos pensar, numa lógica de separação entre concepção e execução, que o currículo permaneceu entendido como sendo o somatório dos programas das diferentes disciplinas (Figueiredo, 1998; Alonso, Peralta & Alaiz, 2001), apesar das expectativas de abertura e mudança por parte das escolas e dos professores (Alonso, 1998).

A expressão reorganização curricular foi utilizada no âmbito da terminologia característica da época: finais dos anos 90 e início do novo milénio. Somos em crer que rodeadas de boas intenções, as modificações factuais não romperam com os programas das disciplinas. Procuraram sim que eles tivessem leituras diversas sendo reinterpretados “à luz das competências a desenvolver nos alunos, numa lógica de ciclo e de articulação entre ciclos de formação” (Fernandes, 2005. p. 51).

Porém, no seu conjunto, a complexidade dos contextos, o pluralismo cultural, as necessidades pessoais e institucionais crescentes enquadradas por documentos internacionais (como por exemplo o Relatório OCDE (1996), impeliram uma discussão proposta pelo Departamento da Educação Básica, depois generalizada pelas escolas em todo o país. A intervenção inicial, que se apelidou de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, e ocorreu em 1996/1997²⁹. Como disse Maia (2008) da discussão nas escolas e com os professores, supôs-se que se suscitasse vontades e práticas de construção de um currículo nacional “apoiada na articulação do desenvolvimento de competências de saída do ensino Básico com os saberes de referência” (p. 68).

Para isso era também preciso acreditar que o Projecto de Gestão Flexível do Currículo assentasse em determinado paradigma de mudança. Ele deveria contemplar um contexto

29 O Projecto de Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico e Secundário foi proposta pelo Departamento de Educação Básica dando corpo às propostas do Pacto Educativo para o Futuro (1996). O texto escrito pela então Secretária de Estado, Professora Doutora Ana Benavente, pode ser lido em <http://www.rieoei.org/rie34a04.htm>

ecológico que permitisse a emergência da mudança de dentro das escolas e que passasse por processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e avaliação participada e negociada. Como dizia Alonso (2002):

“Esta visão ecológica e problemática das decisões curriculares reclama também um novo paradigma de inovação/mudança, alicerçado numa concepção cultural e política, que considera a escola (ou agrupamento de escolas) como contexto ecológico para a emergência da mudança, com base em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica, num processo lento e não isento de problemas e conflitos”. (p. 14)

Era então de esperar que a mudança fosse construída de forma evolutiva e dinâmica contando com a sua necessária lentidão, num processo que exigiria muita reflexão. Para que os alunos pudessem desenvolver todas as suas potencialidades e todas as suas capacidades enquanto cidadãos, a escola precisava de repensar meios. Havia que encontrar a melhor organização, os melhores métodos, os melhores processos, as melhores situações de avaliação, etc, para que todos os alunos pudessem alcançar o seu sucesso. Era necessário que os professores pensassem juntos. Discutir, dialogar, reflectir, planificar em conjunto tornavam-se permanentes apelos. Tudo isto, sempre que acontecesse permitia pôr em comum maneiras de trabalhar, articular metodologias e objectivos, desenvolver projectos em parceria, investigar e avaliar em conjunto, entre muitos outros aspectos de trabalho nas escolas que poderíamos aqui identificar. Seguindo a lógica que estes são aspectos fundamentais para que a inovação aconteça e, reportando à autora acima citada, a colaboração, a reflexão e a investigação permitidas, poderiam ser promissoras de um progressivo ambiente favorável à inovação e desenvolvimento dos membros participantes, sendo, em simultâneo, valiosos contributos na construção de escolas democráticas.

Nessa medida, consideramos que em alguns momentos os contextos de mudança induzida, como foi o caso da Discussão Participada Projecto de Gestão Flexível dos Currículos, podem permitir potenciar inovação nas escolas contando com os professores como figuras centrais nesse processo. Existem algumas reflexões sobre essas potencialidades. Alonso (2002) afirmou que, durante o período a que se reporta esta investigação, existiram em torno da reunião de alguns elementos pessoais e das suas vivências nas escolas portuguesas. As condições políticas, organizacionais, de formação, de liderança, de participação e de apoios externos podem ter sido, no seu conjunto, e em cada escola, as variáveis que mais condicionaram os acontecimentos.

Reiterando que não se pode associar a possibilidade de escolas e professores gerirem um currículo ao simultâneo trabalho de cariz individualista, onde cada um, isoladamente, tem a

sua prática, as condições de que falávamos poderão ter conduzido a comunidade educativa “a confrontar e a reconsiderar as concepções e práticas curriculares ainda predominantes na cultura escolar. Estas, se marcadas pelo individualismo, a uniformização, a compartimentação e a descontextualização das ofertas educativas” (Alonso, 2002, p. 2) poderiam conduzir ao abaixamento dos níveis ou pelo menos a enfoques bastante diversos (Leite, 2001, p. 6). No fundo, e concordando com a autora, a construção partilhada do currículo pode ter induzido, e realmente proporcionado, momentos de aprendizagem pelas dinâmicas que necessariamente tornou obrigatórias. Estas terão sido favoráveis à integração de saberes, ao desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, ao aprender a ser, a colaborar, a fazer e a exercer a cidadania nas escolas, ingredientes que julgamos indispensáveis em qualquer processo verdadeiramente inovador.

1.2.5.3. *Visões da realidade*

As tendências internacionais com tónica nos perfis de saída tomavam as primeiras formas em Portugal. Embora a coincidência com a discussão proposta se tenha vindo a tornar uma quimera, afirmação que adiante justificaremos, foram implementadas muitas medidas que alteraram a vida nas escolas e admitimos, nelas poder observar, as suas características multifacetadas. A sua amplitude foi desde o currículo à gestão das escolas. Focando neste espaço a questão curricular, por se revelar a que consideramos de maior relevância no contexto deste trabalho, ainda assim damos conta de mais um conjunto de enormes desafios que então foram lançados às escolas e, conseqüentemente, aos professores.

A experiência de gestão flexível, promissora nas intenções, que durou de 1997 a 2001 e cuja adesão, por parte das escolas e dos professores foi notoriamente crescente, criou muitas expectativas face às quais o que realmente veio a ser instituído ficou bastante aquém do que era esperado (Maia, 2005). Contudo, pensamos que o projecto da Gestão Flexível do Currículo se pretendia estruturar na ideia do papel central da escola e dos professores no que respeita a reconfiguração curricular. Preconizando, de alguma forma, a optimização de espaços e tempos, de vivências, envolvimentos e comunicação entre os diferentes actores concordamos com Leite (2000) ao afirmar que:

“Uma escola para todos e em que todos são diferentes exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar, na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança sem despersonalizar e aculturar” (p. 11).

Desta forma, a nossa compreensão de um projecto de flexibilidade curricular, passa por aceitar como Leite (1999), e considerar ainda da maior relevância, que a flexibilização de que temos vindo a falar, deveria também ter significado caminhar no sentido de uma formação profissional que valorizasse dimensões pessoais e sociais. O mesmo seria verdade para a aquisição de pré-requisitos e competências, necessários às aprendizagens de outros saberes, percorrendo caminhos e cruzando percursos que poderiam conduzir a fins idênticos mas contextualizados localmente. No fundo, seria acreditar numa escola que valorizando a mudança e a procura de alternativas, consciente das interrogações e dúvidas no decorrer do processo, assim como das resistências e conflitos que iriam surgindo, tudo procurasse por bem ultrapassar, com os olhos postos em objectivos de educar para a cidadania, para a inclusão, para a democracia e para o desenvolvimento.

Acreditando que contextos inovadores são propícios ao desenvolvimento sustentado da escola enquanto organização, pensamos que algumas das ideias centrais da redigida Proposta de Reorganização Curricular, resultante da Gestão Flexível do Currículo, permitiam cumprir essas directivas. Ela ainda deixava transparecer algum acordo com os principais aspectos identificados como fundamentais para a construção de uma escola democrática, potencializadora de inovação e promissora de simultâneo desenvolvimento pessoal e profissional dos membros intervenientes.

Mas, na verdade, julgamos ser difícil, se não impossível, conciliar estabilidade, previsibilidade ou inevitabilidade numa escola que queremos que se construa democraticamente contando com elementos que devem saber pensar, escolher e também dizer não. Pouco ou nada duvidamos que contextos onde acontecem desobediências críticas, colegialidade e colaboração são favoráveis a tais dimensões desenvolvimentistas quando passam por processos de investigação, experimentação e reflexão (Leite, 1999; Alonso 2002). Contudo, ambientes deste género são propícios a conflitualidades de interesses que é preciso gerir e ultrapassar em sentido positivo.

Por tudo o que temos o que temos vindo a expor, cremos que desenvolver o potencial da escola enquanto organização que aprende, sobretudo atravessando contextos de mudança, passa pela definição de metas claras e expectativas partilhadas, pela participação e colaboração, pela liderança efectiva e sua abertura ao exterior bem como pela própria auto-avaliação institucional. Assim, também não podemos deixar de reforçar a ideia de que a regulação dos sistemas educativos tem implicações em todas as aprendizagens escolares. A autonomia individual e colectiva dos docentes, e possíveis formas de profissionalismo, quer ao nível das práticas quer do seu desenvolvimento, não são independentes dos quadros de controlo e

regulação que regem os respectivos sistemas educativos em que se inserem. Deste ponto de vista, consideramos importante pensar na definição de profissão docente e em como esta pode encontrar-se comprometida entre o emaranhado legislativo e as práticas efectivas das escolas. Efectivamente, vimo-la como variável mediadora entre pilotagem e aprendizagem e entre o “top” e o “down” do respectivo sistema, utilizando a descrição de Maroy (2008).

Estes, entre alguns outros que se lhe associam, são tópicos fundamentais que, no capítulo seguinte, nos irão conduzir a reflexões e ao aprofundamento de algumas temáticas complementares. Será esse o espaço dedicado à abordagem das questões do desenvolvimento das escolas e dos professores e respectivos aspectos de supervisão relacionados. Fá-lo-emos sempre, como fomos deixando transparecer, que supomos mudança/inação e formação como processos indissociáveis e dialécticos. Adiantamos a urgência dos acontecimentos com as palavras de Alonso (2002):

“Urge, tanto na formação inicial como na contínua, alterar a concepção academicista e tecnicista do desenvolvimento profissional para uma concepção cultural e construtivista em que, numa perspectiva colaborativa, os professores desenham o seu processo de desenvolvimento em resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando” (p. 3).

Por tudo o que foi referido e não esquecendo a problemática da integração associada às questões das culturas diversas tão frequentes nas escolas, tema de que partimos nesta reflexão, reconhecemos que cada vez mais, a comunidade educativa escolar deverá reconsiderar concepções e práticas curriculares³⁰, entendendo isso como sendo absolutamente necessário. Marcas de individualismo, de uniformização, de compartimentação ou de descontextualização de ofertas educativas não abonam em favor de objectivos de uma escola para todos, onde este “todos” deva significar incluir-se o pessoal docente. Assim, advogamos que a autonomia das escolas, e o seu exercício por parte dos professores adequando projectos curriculares a realidades locais, poderão ser uma favorável contribuição para a existência de respostas onde a equidade se conjugará com a diversidade.

Uma escola assim não pode certamente “orientar-se pelo paradigma da uniformidade da organização curricular, dos objectivos, conteúdos, materiais e experiências de ensino e de

30 No contexto desta reflexão entendemos currículo tal como o define Alonso (2002):

“O currículo é um instrumento que possibilita a clarificação partilhada das intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações. É também um meio fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, através de processos de reflexão, investigação e colaboração necessários à sua construção social nas escolas e nas aulas (p. 4).

aprendizagem” (Leite, 1999, p. 2). Dar possibilidade real a estas crenças implica que a escola, ou melhor, todos os seus membros em geral, e em especial os professores no seu conjunto, devem perseguir “sonhos” convergentes e bem identificados. O mesmo é dizer, que deverão existir grupos de interesses e objectivos, identificados, aglutinados e partilhados. Verdade seja que tais “sonhos” têm que ter existência real para que sejam alcançáveis!

Estas ideias, naturalmente, são atravessadas por concepções que, olham os professores como profissionais e não apenas como funcionários ou técnicos com “recurso a dinâmicas de interacção e de partilha entre diferentes experiências de vida e diferentes estilos cognitivos” (Leite, 1999, p. 2), simultaneamente poderão tomar a diversidade como um factor propulsor da própria profissionalidade docente. No conjunto, impelem-se interacções enriquecedoras pessoal e socialmente. Por isso afirmamos, novamente, que as vivências pessoais e sociais estão no cerne da nossa visão destas questões. O mesmo podemos dizer e cruzar com o que defendemos dever ser educação/formação numa escola que se quer para todos.

1.2.5.4. Reorganização curricular: Um projecto de intenções?

As escolas desenvolveram as suas experiências e, enquanto as críticas e inseguranças, conviviam com expectativas, boas vontades e ricos momentos de partilha, os enquadramentos legais também se sucediam³¹. Talvez por isso, simultaneamente se tenha sentido o condicionamento do sucesso de diversas experiências em curso. Havia relativamente recentes experiências anteriores, de muitas propostas estatais, aparentemente consensuais e desejáveis, decorrentes de anteriores reformas que aos olhos dos professores pareciam não ter passado da retórica (Costa, 2000).

Salientamos o exemplo de uma visão de escola comunidade educativa como um grande projecto veiculado nos anos 80 e de tão pouca visibilidade prática para não falar de tantos outros que a História permite rever. Ao aparecer o Projecto de Gestão Flexível do Currículo (PGF), con-

31 A Gestão Flexível do Currículo foi uma medida governamental inscrita no quadro das mudanças no regime de autonomia das escolas consagrado no Decreto-Lei n.º 115A/98. Confirmado pelo Despacho 9590/99 (2.ª Série) de 14 de Maio revogou-se a existência anterior. O despacho 4848/97 de 7 de Julho, tinha surgido na sequência da Reflexão Participada sobre os Currículos oferecendo possibilidades às escolas de, voluntariamente, levarem a cabo as suas próprias experiências nesse domínio. Essa opção foi tomada por 10 escolas em todo o país. Em 14 de Maio de 1999 foi revogado o anterior Despacho com uma redacção deveras diferente e a generalização da reorganização curricular deu-se em 2001/2002 com início no 7.º ano do Ensino Básico, sendo alargada até ao 9.º ano nos anos lectivos subsequentes.

sideramos natural que a desconfiança e insegurança pairasse nas escolas. Num percurso de inovação e qualidade, passava a ter que se admitir a necessidade de estreita articulação do currículo, com a autonomia, a organização escolar no seu todo e até as necessidades e modalidades de formação de professores. Só assim, no seu conjunto estes aspectos marcariam diferenças significativas das tendências das propostas de inovação colocadas às escolas até então (Alonso, 2002, p. 4).

É nosso entendimento que em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/ 2001 de 18 de Janeiro perseguia alguns objectivos estratégicos de garantia de uma educação de base que servisse todos e cada um dos alunos. Com um formato bastante ambicioso, dava-se início à Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal mais uma vez por “decreto”. Contudo, ao ler o texto do referido Decreto-Lei, pensamos poder entendê-lo como o precursor de um processo que deveria envolver os professores plenamente, projectando a sua formação ao longo da vida como uma necessidade que partiria das suas próprias vontades e recursos. No fundo, ao ler o texto decretado parecia claro, no que estava escrito, que se pretendia conceder uma particular atenção às situações de exclusão dos alunos e, simultaneamente, desenvolver um trabalho de clarificação de exigências no que refere a aprendizagens cruciais e processos a ela associados (Decreto Lei n.º 6/2001). Pensar a Reorganização Curricular desta maneira era também entender que os seus princípios “coincidem com um modelo caracterizado pela concepção de currículo como projecto e, portanto, como algo que se afasta das meras prescrições nacionais” (Leite, 2001, p. 1).

Este olhar deveria ter grandes implicações, quer para as escolas quer para os professores. Ele significava e implicava que a flexibilização do currículo pudesse ser entendida e praticada de diferentes formas, por diferentes pessoas em diferentes locais mas sempre articulando as dimensões organizacionais e curriculares sustentadas por formação de professores adequada às respectivas necessidades. Consideramos então que, para flexibilizar o currículo deveria ter sido possível deslocar e diversificar centros de decisão curricular, dando visibilidade a níveis de gestão que até então tinham pouca relevância nesse campo (Roldão, 2000), facto acerca do qual mantemos algumas dúvidas de ter acontecido.

De certo modo, professores nas escolas e investigadores, acreditaram que a organização e o desenvolvimento do currículo poderia intervir nas diferenças sociais e compensar desnivelamentos na sociedade através da educação proporcionada (Leite, 2004). Assim, a Reorganização Curricular surge, nos primeiros anos do novo século, igualmente como uma possibilidade de caminho a seguir, e respostas a dar, para as contínuas e renovadas ocupações pessoais do espaço escolar por gente dos mais variados países do mundo. Reconheceu-se,

efectivamente, que currículos uniformes não eram solução (Freitas, 2001; Nóvoa, 2007), passando a reforçar-se a acção no plano curricular e organizacional. Todavia, acreditar realmente que para agir face à diversidade e multiculturalidade, deveria ser admitir possibilidade de respostas diversas, exigiria ainda acentuar a centralidade dos professores nesse processo (Roldão, 2000; Nóvoa, 2007). Nesse sentido, os professores deveriam ser tomados como especialistas:

“detentores de competências profissionais de análise e reflexão fundamentada sobre as situações concretas de cada aprendente, possuidores e produtores de saber que sustenta decisões contextualizadas e permite reexaminar a acção, para agir e interagir com cada situação de aprendizagem o mais adequadamente possível” (Roldão, 2000, p. 103).

No entanto, no decorrer da experiência, e ao longo do tempo, vários aspectos foram, sucessivamente, questionados e modificados de forma célere. Alonso, Peralta e Alaiz (2001) deixam ressaltar que as mudanças introduzidas se foram afastando dos objectivos expressos nos primeiros textos legais. Constatando alterações, os autores afirmam a sua restrição a regulamentação normativa da implementação, à altura, de novas áreas curriculares não disciplinares sem que de facto aspectos essenciais tivessem mudado na escola e no trabalho dos professores. Defendendo as excessivas marcas da burocratização, referem a ausência de um verdadeiro enquadramento paradigmático. Com eles concordamos com a negligência de perspectivas holísticas, integradoras e construtivistas na implementação prática das mudanças propostas pelo Estado e desenvolvidas nas escolas por diferentes intervenientes, em especial pelos professores. Tornou-se difícil reconhecer escolas e professores como decisores no processo de concepção e desenvolvimento de um currículo, que assim sendo deveria ser, intencionalmente, “mais rigoroso na concepção, mais rico, mais reflexivo e relacional” (Leite, 2001, p. 4).

Por sua vez, devemos ter ainda em conta que a reorganização curricular, ditada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, não surgiu de forma isolada em 2001. Decorreu da necessidade de regulamentação de anteriores propostas curriculares inscritas em todo o processo reformador desde os anos 80 e passando pelos 90³². Em nossa opinião, como

32 A Reorganização Curricular foi considerada, por alguns autores, como decorrente de projectos de mudança anteriores (Maia, 2008; Alonso, 1998, 2000). Nas décadas de 80 e de 90, assistimos a várias iniciativas governamentais que conjugadas deram origem em 1996/97 à Reflexão Participada dos Currículos e em 1997 ao lançamento do Projecto de Gestão Flexível do Currículo. No seu âmbito as escolas foram convidadas a apresentar respectivos projectos de gestão curricular. Depois de analisados pelas Direcções Regionais de Educação e reencaminhados para o Departamento de Educação Básica deram origem a publicados relatórios finais. A generalização do projecto deu início em 2001 nos primeiros anos de cada ciclo de estudos, tendo sido progressivamente generalizada até abranger o 9.º ano.

docentes e investigadores, não têm sido poucas as vezes em que o poder central nos tem habituado a sucessivas ausências de regulamentações na legislação inicial.

Os diplomas aparentam muitas vezes a incompletude sendo que, os sucessivos esclarecimentos surgem muitas vezes avulsos ou incoerentes. No que à flexibilização curricular diz respeito, pensamos ter provas evidentes do que acabámos de afirmar no facto do projecto ter deixado muitas desilusões a pairar nas escolas e respectivas comunidades para além de ter ficado bastante aquém do alcance que parecia ser esperado ter obtido. Verificamos, forçosamente, nas leituras que fizemos dos normativos, estudos e reflexões acerca do tema em causa, e ainda nas conversas com os professores, quer através de momentos de colaboração neste estudo quer com outros elementos em contextos diversos, que, em larga medida, as práticas curriculares permanecem definidas e reguladas pela administração central. Por isso, duvidamos da centralidade das escolas e dos professores em todo este processo efetivamente realizado. Sem querer ser derrotista, e jamais desacreditando muito do inovador trabalho realizado pelos docentes e comunidades educativas, em boa medida não conseguimos deixar de concordar que nos contextos de decisão curricular:

“Apesar das ideias inovadoras, a administração continua e continuará a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, mantendo o controlo técnico no seu conteúdo e na sua forma. Verifica-se, aliás, que com os princípios da descentralização e responsabilização dos professores, no contexto da autonomia da escola, regressa-se a práticas de recentralização. Neste aspecto, os professores não só continuam a ter uma concepção pedagógica da sua função, deixando nas mãos dos especialistas as tarefas da concepção do currículo, bem como, vivem mentalmente a contradição entre a aceitação da prescrição do currículo e o reconhecimento da necessidade de se conferir a autonomia curricular à escola” (Pacheco, 2000, p. 75).

Agrada-nos a ideia de autonomia de orientação, veiculada pelo autor, para traduzir a ideia de que, na verdade, o trabalho do professor é exercido dentro de referenciais que lhes são impostos. Pacheco (2000), utiliza ainda os termos de autonomia relativa e autonomia de negação. Associando os conceitos, abre-se espaço à tradução da ideia de que apesar das práticas serem definidas e muitíssimo regulamentadas por normativos legais, em cada escola elas são processualmente construídas mediante as características organizacionais de cada escola individualmente. Desta forma, apesar da adesão a muitas das ideias expressas na legislação, por variadíssimas razões a conflitualidade, nos contextos escolares, vai gerando adversidades e tornando evidentes as inoperâncias dos ideais expressos nas leis. Parece que, neste contexto de reorganização curricular, tal como expressava Hargreaves (1998) para contextos de semelhantes características, os professores realizam o seu trabalho entre o

controlo burocrático e a necessidade de actuarem com base nas suas personalidades e experiências que as especificidades dos seus locais de trabalho vão permitindo desenvolver.

Perante o exposto, podemos pois perguntar, onde é que em todo este processo ficaram, afinal de contas uma escola para todos e a profissionalidade e actividade dos professores. Expressando opinião, somos em crer que as dificuldades experimentadas foram várias. Porém grande parte delas ter-se-á devido às opções legais que nem sempre foram oportunas nem entenderam de forma coerente e contínua o professor e a escola como os principais actores na flexibilização curricular. Considerando que a autonomia, sentida e utilizada pelo professor, deverá permitir-lhe contribuir para a melhoria das práticas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da escola, este deveria ter sido um caminho no sentido de perseguir objectivos que preconizassem o sucesso de todos e de cada um dos alunos. A utilização da autonomia passaria assim, pela apropriação e transformação das orientações políticas em acções práticas que ocorreriam nas escolas. Por isso, entendemos que desde o início deste processo de mudança, deveria ter sido atribuída a cada professor a possibilidade de exercício do seu próprio sentido de autonomia curricular. Isto deveria ter sido conjugado, com a possibilidade de adesão a valores humanos, estruturantes da cidadania e da multiculturalidade. Ter-se-ia então proporcionado visões, sentimentos e objectivos comuns e/ou complementares e criar condições favoráveis às aprendizagens escolares.

Mas, as reacções dos professores à implementação da Reorganização Curricular foram, ao invés, multifacetadas, denotando disparidades e distâncias na sua apropriação. O projecto não foi igualmente sentido e acarinhado por todos os envolvidos, suscitando variadas atitudes, comportamentos e respectivas práticas. Segundo os seus testemunhos à época, por parte de Leite e Fernandes (2002) esta variabilidade confirmava-se:

“Há os que vêem neste modelo de organização do currículo o reconhecimento e a legitimidade das práticas que vêm desenvolvendo há outros que consideram estar na presença de um modelo curricular cujos processos e instrumentos, para a sua concretização, são impossíveis de operacionalizar e há, mesmo, os que consideram que esta reorganização curricular não traz nada de novo às escolas e aos professores.” (p. 41-2).

É nossa opinião que o incentivo à construção, implementação e desenvolvimento dos sucessivos normativos, na esteira das mudanças emanadas desde finais da década de 80 e anos 90, não foram suficientemente capazes de “suscitar caminhos de autonomia curricular nas escolas, nem tão pouco tem contribuído para a sustentabilidade de uma nova cultura de trabalho entre os professores” (Fernandes, 2005, p. 57). As medidas legislativas, através das quais o Estado foi procurando concretizar nas escolas melhores oportunidades educativas para todos os alunos, têm exigido desafios que ao mesmo tempo colocaram em questão a

estabilidade de perspectivas e práticas de cada professor. Não sendo uma fatalidade causou naturais perturbações imprevistas e inseguranças.

Ao reflectirmos sobre estas transformações, ficou-nos a ideia de que, mais uma vez, elas nem sempre envolveram processos que sustentassem a apropriação das mudanças pelos actores que as deveriam ir concretizando. Maia (2008) refere esse facto como sendo uma das principais causas de dificuldade na generalização da Reorganização Curricular, afirmando que a resolução de conflitos, dilemas e incertezas deste projecto, pensado para um mundo pós-moderno, foram levadas a cabo “numa escola ainda demasiado moderna em particular nos aspectos organizacionais” (p. 67).

Apesar de se poder admitir ter-se tratado de uma reforma “top-down”, como a identificou Azevedo (citado por Fernandes, 2005, p. 64), consideramos que a concepção de currículo foi ampliada e o papel dos professores e dos alunos não permaneceram inalterados. Na Reorganização Curricular “o papel do professor reconfigura-se de novas significações que lhe são conferidas pela ideia de gestor e decisor do currículo” (Fernandes, 2005, p. 61). O descontrolo permitido por um permanente contexto de incerteza, terá posto em causa a emancipação do pessoal docente. Em boa medida pelas inseguranças e dificuldades que tal incerteza introduziu no necessário processo da apropriação do projecto por parte dos professores, enquanto práticos reflexivos e portanto como consumidores e produtores críticos do saber educacional (Vieira et al, 2001). Todavia, devemos salientar a importância que se procurou dar ao profícuo trabalho de equipa na escola e entre professores. Como referia Fernandes (2005):

“Na verdade, o sentido de professor como configurador do currículo pressupõe um forte trabalho em equipa, de toda a comunidade educativa, na definição das intenções e dos princípios educativos e um forte investimento de todos os professores, dessa comunidade, na articulação de intenções e de acções que sustentem a construção e o desenvolvimento de procedimentos de gestão do currículo através de dispositivos (Projecto Curricular de Escola – PCE e Projecto Curricular de Turma – PCT) coerentes com os princípios definidos no Projecto Educativo da Escola (PEE) e/ou agrupamento.” (p. 67)

Foram revisitados os objectivos de ensino os quais passaram a ser o alvo das atenções. Parece-nos ter ficado presente uma concepção de currículo que deveria seguir perspectivas de “ciclo de desenvolvimento de competências que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores” (Fernandes, 2005, p. 65). Queremos, por isso, acreditar no desejo da administração central de, com este projecto, atender a dimensão social da educação escolar.

Hoje, a um tempo em que tudo volta a ser posto em causa pelo Estado, permanece na nossa opinião que o registo patente nos discursos nunca foi acompanhado de manifestações

de autonomia curricular nas escolas. Continuando a fazer parte das questões centrais e mais actuais em educação e currículo, não nos parece existirem vontades manifestas de políticas de descentralização e de reais oportunidades de autonomia para as escolas e para os professores.

1.2.6. Resumindo vamos actualizando e concluindo...

Por tudo o que o texto que escrevemos até aqui nos permitiu referir, e pelo que poderá ler-se no capítulo seguinte, consideramos que antes de dar continuidade a esta reflexão não podemos deixar de focar algumas questões que a actualidade não permite negligenciar. Argumentamos, por exemplo, que neste início de século, as políticas educativas precisam de ser entendidas, não apenas a partir de perspectivas locais e/ou nacionais, mas inevitavelmente no plano internacional.

As lentes que devemos utilizar para observar e reflectir acerca da realidade que envolve os fenómenos de educação/formação devem ser outras. Necessariamente deverão ter em conta as continuadas intervenções de agências internacionais como a OCDE ou a UNESCO mas também, a formal e informal transferência de ideias, culturas e pessoas que internacionalmente deixam as marcas da movimentação e tomam parte na caracterização da produção de conhecimento.

Consideramos também que urgem práticas dos professores nas escolas a acompanhar as dinâmicas sociais e políticas em que se inserem. As iniciativas de índole política têm uma enorme influência sobre os professores, sobre as abordagens a adoptar, sobre as suas práticas dentro e fora da sala de aula, na forma de trabalhar e relacionar entre colegas e no seu percurso de desenvolvimento enquanto profissionais (McMahon, 2010).

O clima actual, na sociedade e nas escolas, induz diferentes identidades dentro de uma profissão cujo conceito de profissionalismo persiste na sua permanente exploração e reinterpretação. Interpretado de diferentes formas e sob diferentes pontos de vista é alvo de interesses dos diferentes agentes nacionais e internacionais. Falamos de agências e organizações internacionais muitíssimo influentes, dos influenciáveis e influenciadores governos dos países, dos investigadores educacionais e também os de outros campos e por fim dos próprios professores individualmente. Num mundo em que a complexidade é crescente o controlo da profissão de professor tornou-se um enorme desafio para todos os que trabalham nas escolas. Pensamos que se tem vindo a exigir aos profissionais do ensino, um incremento de níveis de confiança, bem-estar e compromissos com a prática profissional e, ao mesmo tempo, a conduzi-los a assumirem limitações impostas externamente, ou com origem interna nas escolas e/ou neles próprios enquanto pessoas e docentes.

A necessidade de informação e de posturas críticas parecem-nos pertinentes e necessárias, todavia são aspectos que consideramos exigirem recursos que vão para além das possibilidades oferecidas pela escola onde os professores desenvolvem o seu trabalho. Consideramos que os professores precisam ir mais além. O mundo em que vivem e trabalham e o deles se espera enquanto profissionais, implica que os professores precisem de conhecer e entender políticas e os contextos culturais em que se insere a sua actividade profissional. Isto ultrapassa o âmbito local obrigando a olhares que alcancem a dimensão global.

Partindo do pressuposto que a globalização e a sua influência são verdades inquestionáveis nas sociedades contemporâneas, o mesmo será dizer que para os professores e para as escolas tal ascendência é inevitável. A globalização pode mesmo ser considerada como um factor determinante para muitas das mudanças na educação que se vai preconizando para o século XXI.

Movimentos de pessoas, ideias ou mercadorias, têm implicações no trabalho que se faz, ou é possível fazer, nas escolas, assim como nas directrizes e exigências de grande intensidade feitas ao pessoal docente. Reafirmamos, não duvidando das enormes dificuldades que os contornos da globalização têm trazido às escolas e aos professores. Muitos deles terão dificuldade em conhecer pormenorizadamente realidades que afectam o seu quotidiano profissional. Sobretudo, admitimos que não é fácil entender e incorporar na prática, as sucessivas decisões que moldam o que se espera que deva acontecer na escola e na sala de aula de cada docente. Tal apropriação, muito abrangente, implica aspectos que vão desde o currículo, às metodologias, aos recursos humanos e materiais, ambientes e aprendizagem e até ao que se espera do seu próprio papel como profissionais no campo da educação.

Face a tais mudanças espera-se que as escolas sejam, efectivamente, capazes de responder, adaptar, criar e inovar. Seja verdade, que num mundo que muda rapidamente e onde a informação flui de forma célere, também os alunos precisam de ser “equipados” com conhecimentos e competências de forma que, também eles, possam ir respondendo cabalmente face aos contextos e dinâmicas de mudança em que estão inseridos. É por isso que entendemos que, valores e princípios que sustentam ambições globais, passam entre outros aspectos pela construção de novos ambientes de aprendizagem, onde as revisões curriculares têm sido uma necessidade e a introdução de novidades, como foi o caso da flexibilização, se tornaram imperativos inadiáveis.

As muitas e multifacetadas implicações educacionais e formativas provenientes da internacionalização, parecem-nos ainda distantes de desejáveis parcerias e intercâmbios internacionais no seio dos professores. Desenvolvimento profissional relacionado com a educação

na perspectiva internacional tem sido desvalorizado face a mudanças impostas e ao trabalho real com a diversidade que impera nas escolas portuguesas. Julgamos, tal como referia Middlewood (2005), que as necessidades de aprendizagem nas escolas do século XXI devem desvalorizar estereótipos externos, centrando-se no seu próprio interior e nas aprendizagens que nelas ocorrem sem que com isso, e de modo algum, possam agudizar questões de isolamento profissional.

Partimos para o próximo capítulo deste trabalho, comprometidos com a crença na reflexão pessoal como ferramenta útil, mas insuficiente. Assumimos a enorme responsabilidade de atribuir às escolas e aos professores, no que respeita a impactos de uma educação inclusiva, de atendimento à diversidade e de educar para a cidadania contando com diferentes potenciais que envolvem os processos de aprendizagem, a responsabilidade de mudar e inovar de uma forma sustentada. Estes aspectos, em nossa opinião, envolvem modelos de reflexão mais sofisticados e jamais solitários. Atender necessidades presentes e futuras tem vindo a implicar ter os olhos postos não apenas localmente na comunidade e nos acontecimentos imediatos, mas também no contexto internacional e de internacionalização em que todos vivemos.

Julgamos, enfim, que para a mudança ser possível e eficaz devem considerar-se complexas relações. Elas envolvem os contextos e ambientes profissionais, tensões existentes entre pessoalidades e aprendizagens possibilitadas pelo público envolvido e pelo trabalho dos professores nas escolas, as respectivas estruturas organizacionais e as políticas educativas que operam desde o nível local ao internacional.

CAPÍTULO 2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR – O PROFISSIONAL E AS CIRCUNSTÂNCIAS

Many people care deeply about children, about schools, and about the world. Those of us who are teachers, teacher educators, and educational researchers share these concerns. Each of us brings different points of view to the issues, but all of us prefer hope to despair; we would rather be involved in something to make a difference, than to take refuge behind classroom doors or behind theories. The institutions in which we work, whether schools, colleges of education, or university faculties are rarely organized to provide a supportive environment in which people can discuss problems openly, confront fears, explore values, and dream about possibilities for a nonviolent future in which persons, relationships, cultures, and the planet can flourish separately and together.

Freema Elbaz-Luwisch (2005)

2.1. Ser Professor e Aprendiz

A escola enquanto instituição e a formação de professores foi alvo de variados interesses políticos e dos investigadores educacionais ao longo do século XX. Os anos sessenta mostram o descrédito na escola e como resultado, o pensamento acerca do pensamento e acção dos professores suscitou interesses vários, porquanto o seu estatuto foi posto em causa.

Em Portugal os anos setenta ficaram marcados pela necessidade de repensar a escola, trazendo à ribalta a necessidade de repensar o papel dos professores e o cuidar da sua formação inicial. A escola de massas e a democratização do ensino trouxe novas exigências para as escolas e para os professores, reclamando o seu maior número e a sua requalificação. Nos anos oitenta e no início da década de noventa assinalam-se as grandes e sucessivas medidas reformistas na reorganização do Sistema Educativo (SE), cujo teor burocrático fez dos professores implementadores das mudanças impostas na escola pública. O estatuto profissional do professor foi posto em causa a par de poucos consensos sobre a função da escola e sobre o papel dos professores, até à concretização da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986. Só no início da década do ano 2000 se apostou numa qualificação mais elevada para todos os docentes (Lopes, 2003; Nóvoa, 2009).

Entretanto ao nível internacional, em meados da década de noventa e até início da década de 2000, relatórios internacionais e investigações diversas foram reclamando o valor da educação escolar. Emergiram interesses pela educação de adultos, pela aprendizagem ao longo da vida e por relações entre a profissão e os contextos de trabalho (Eraut, 2004; Belanger, 2011). Na esteira destes interesses e no caso dos professores, a formação contínua surge como uma preocupação aliada à necessidade de mudança nas práticas, experimentando e transformando, com vista à melhoria do ensino numa escola que enfrenta desafios céleres e permanentes.

A literatura evidencia alguns conflitos conceptuais ao falar em acções de formação ou formação contínua, mostrando uma progressiva tendência para a utilização da expressão “desenvolvimento profissional” nos finais da década de noventa. Constatada a ineficácia dos sistemas formativos para a melhoria das escolas e conseqüente sucesso dos alunos, o desenvolvimento profissional do professor apontou-se como devendo ser sistemático e obedecer a algumas características identificadas para se tornar um contributo eficaz, para a qualidade das práticas dos professores (Borko, 2004, Desimone, 2009). A obrigatoriedade e os consensos foram apanágio nos programas formativos e surgem como evidentes na literatura temática. Aliás, a formação parece ter passado de uma necessidade a obrigação para progressão na carreira dos docentes, para ganhos de autonomia das escolas e para as respostas dos professores a uma educação escolar num mundo em globalização (Canário, 2008).

Do início deste século anotamos o crescente interesse sobre ligações da qualidade da docência aos resultados académicos dos alunos (Schleicher, 2011). O movimento em torno da eficácia e melhoria das escolas floresceu e as questões das avaliações preocuparam os investigadores, as políticas educativas e instituições internacionais. As visões mais lineares da educação e do trabalho dos professores parecem ser uma tendência deste período.

Cumulativamente, nos finais da primeira década deste século, parece ter havido um retorno a preocupações com os professores enquanto protagonistas e sujeitos de aprendizagem e de acção (Smylie & Miretzky, 2005; Nóvoa, 2007). As equipas multidisciplinares e as investigações, que contemplaram recursos metodológicos e paradigmáticos, associaram conhecimentos oriundos de diferentes áreas disciplinares. Olhando para sujeitos contextualizados preconizaram que os desafios das sociedades exigem repensar a escola com os professores e, reclamando a sua participação activa, individual e colectivamente, dando-lhes poder. Os relatórios de algumas organizações internacionais e grupos de trabalho da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), do Centre for Educational Research

and Innovation (CERI) da Comissão Europeia (CE) ou da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) são disso bons exemplos.

Dos trabalhos que conhecemos, nos últimos dois anos percebe-se com clareza uma alteração dos focos de interesse nos estudos educacionais ligados a estas temáticas. Com algumas vozes contrárias, na sua maioria reclamando a necessidade de autoria profissional do pessoal docente, a autonomia e o profissionalismo para os elementos e grupo profissional, as ideias veiculadas apontam para trabalhos em parcerias e em colaboração com outros elementos da comunidade educativa (Bolívar, 2012; Kickbusch, 2012). (Re)Surge a necessidade de pensar a escola do ou para o século XXI e, por si só, a utilização da proposição não é indiferente.

Cresceram os interesses e as temáticas relacionadas com a escola, a formação inicial dos professores e os contextos de trabalho. Ao mesmo tempo, prescreveram-se novas actuações para problemas (actualmente) identificados, mas agora envolvendo interesses sobre os formadores dos professores, o que inclui o papel do ensino superior e respectivos docentes. Sinais dos tempos que marcam a investigação, as ideias e as políticas educativas, quer ao nível nacional quer internacionalmente. Enfim, parecem-nos ser novos desafios para problemas antigos, pois sendo verdade que os estudos sobre a aprendizagem dos alunos têm sido em maior número do que os que se detêm sobre a aprendizagem do professor experiente, notamos a grande evolução destes estudos, encontrando-os ligados a actuais perspectivas da educação de adultos e da educação ao longo da vida que não deixam separar a pessoa e o profissional.

Ser professor, trabalhar na escola e lidar com a diversidade cultural num mundo em mudança, tornaram-se realidades muito desafiantes culturalmente mas igualmente complexas, exigentes e desgastantes. Os fenómenos educativos têm surgido associados à multiplicidade dos papéis dos professores, à aceleração da mudança e aos conceitos de sistema, de incerteza e insegurança aplicados ao domínio educacional e o mal-estar docente ou o abandono da profissão, tornaram-se temas em debate e fontes de preocupações (OCDE, 1996; Opfer & Pedder, 2011; Ferreira, 2012). Cresceram interesses sobre os processos de formação, aprendizagem e mudança, esbatendo fronteiras conceptuais, sobretudo no que respeita a etapas e processos na vida pessoal e profissional e quando se perspectivam os sujeitos como aprendentes que se desenvolvem ao longo da vida, os estudos têm manifestado sucessivas aproximações entre o formal, o não formal e o informal, em ambientes onde a importância das interacções nos respectivos contextos se vai tornando incontornável (Eraut, 2000, 2004; Kel-

ley & Finnigan, 2004; Mayrowetz & Smylie, 2004; Randi & Zeichner, 2004; Hager, 2011; Fenwick & Edwards, 2013; Rogers, 2014).

Tornou-se inevitável que nos situássemos, sobretudo, em perspectivas socio-construtivistas no que respeita à conceptualização da aprendizagem profissional, mas conscientes da intercepção entre teorias e perspectivas onde a “pureza” ideológica nos pareceu não existir. Perante realidades tão complexas, onde o caminho a percorrer para a sua compreensão é bastante longo, as opções teóricas foram tomando os seus rumos. Fazendo escolhas, enfatizamos o papel central do professor e dos contextos, o sujeito aprendente individualmente ou em grupo de pares, como adulto e em processos de construção de conhecimento onde a sua participação activa valoriza a profissão, o trabalho e a escola, quer na aquisição quer na utilização da informação (Little, 1999; Pajack & Arrington, 2004; Alonso, Roldão & Vieira, 2006; Hager, 2011). Por fim, reforçamos a ideia de que os julgamentos e entendimentos que cada professor contou por escrito influenciaram as escolhas, deixando perceber que se entendeu nas suas palavras o que é referido em Alonso (2002): “learning is making sense of and giving meaning to reality, that is, understanding, relating and feeling in order to act and react” (citada por Alonso, Roldão & Vieira, 2006, p.5).

Este espaço foi genuinamente de partilha de uma compreensão prévia que nos ajudou na selecção conceptual e na exposição que se seguirá, levando-nos a confirmar a importância de dar voz e visibilidade aos professores e à sua acção quando se investiga e escreve sobre eles.

2.1.1. Percepções e Cronologia – alinhando sujeitos, experiência e transformação

Para desvelarmos trajectórias, cenários, percursos e circunstâncias de vida pessoal e profissional dos colaboradores, arquitectámos o estado da arte num domínio educacional onde tramitam diversos contributos teóricos e disciplinares, tendo em conta o objectivo da investigação, a complexidade que envolve o objecto de estudo e a vontade de compreender em profundidade dando voz aos professores.

Durante várias décadas os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores situaram-se, sobretudo, no domínio da análise documental e com vista a percepções acerca da sua satisfação na profissão, de atitudes face à mudança e de compromentimentos com a inovação. Até ao início do século actual deixaram-se para trás muitas vontades de

compreender os processos através dos quais isso acontecia, porquê, onde e com quem. As opções metodológicas de base ao que foi conhecido foram diversas e têm gerado controvérsias relativamente aos contributos que têm dado para o conhecimento neste domínio. Em anos mais recentes tornou-se evidente a preocupação de vários autores por conhecerem e compreenderem o desenvolvimento profissional partindo de outros ângulos e adequando metodologias que têm em conta a dimensão pessoal no seu desenvolvimento assim como os contextos onde desenvolve a sua acção.

Como referem Guskey (1995), Borko (2004) ou Desimone (2009), as últimas duas décadas têm-se revelado especialmente ricas nos estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos professores. O renovado interesse sobre estes fenómenos e as mudanças nas abordagens e pontos de vista, envolvendo os professores e a escola como um todo, permeiam a definição dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento (profissional) que adoptamos neste trabalho. Não os considerando desligados da formação nem de processos de aprendizagem permanente que ocorrem ao longo da vida em contextos diversos, esta afirmação conceptual exigiu-nos uma sustentação teórica e paradigmática, dada a enorme panóplia de termos, conceitos e perspectivas que encontramos nos diferentes estudos. Verificámos ainda que isso acontece quer do ponto de vista do grupo profissional de pertença, quer no que respeita ao trabalho e papel dos sujeitos, quer à aprendizagem e desenvolvimento dos adultos em geral (Hager & Hallday, 2007; Belanger, 2011; Hager, 2011; Rogers, 2014).

Focando os professores, a par das ilusões reformistas a que aludimos no capítulo anterior, verificamos que foi grande o investimento em conceptualizações sobre a sua formação, quer a inicial ou a contínua. Percepcionámos que teórica e empiricamente amadureceram algumas ideias através do conhecimento produzido e da compreensão de uma ampla gama de projectos de sucesso, intervenções e inovações em vários países, e que estudos de educação comparada ajudaram a desvelar (Barroso, 2003). Todavia, constatamos na literatura oriunda de diversas áreas disciplinares que se ocupam da temática, que as conceptualizações são diversas ou até anacrónicas, gerando preocupações sobre como contribuir positivamente para a aprendizagem dos adultos. No caso dos professores, podemos mesmo constatar preocupações ao nível do como tornando melhor a qualidade das práticas, as escolas poderão recriar ambientes de aprendizagem mais eficazes para todos os seus membros e conseqüente sucesso dos alunos, o que se pode ler em Canário, (2005), Bolívar (2012) ou Hargreaves e Fullan (2012) entre muitos outros autores.

Diferentes metodologias, também elas associadas ou oriundas de vários campos do saber, utilizadas para investigar e conhecer processos de aprendizagem e desenvolvimento

têm originado formas significativamente diferentes de compreender tais fenómenos. Contributos sociológicos, psicológicos e antropológicos têm sido os mais privilegiados. Conceptualizações da aprendizagem como participação, da aprendizagem ao longo da vida como uma construção ou a aprendizagem como aquisição, foram conceptualizações que tivemos em conta (Belanger, 2011). Nem sempre as diferentes visões acerca da aprendizagem estão associadas aos factores metodológicos que as perspectivaram. Olhares diferentes com base em paradigmas idênticos, têm conduzido a perspectivas diferentes (Goodson, 2008, Hodkinson & Mcleod, 2010; Esteves, 2014 e outros), o que nos levou a perceber que não é indiferente quem realiza a investigação e o contexto em que a realiza.

As opções sobre o como estudar a aprendizagem e o desenvolvimento, quer dos adultos, quer das crianças, aparecem muito relacionadas com decisões sobre como conceptualizar e teorizar o que é aprender. Sentimos este problema neste percurso investigativo desde o seu início, ao pretendermos compreender a aprendizagem e o desenvolvimento dos colaboradores, tal como tínhamos desenhado o projecto. Apesar de considerarmos que a abordagem biográfica era a mais adequada, percebemos rapidamente que não existia uma fórmula empírica infalível para estudar este fenómeno complexo tendo em conta relações entre as diferentes conceptualizações existentes, a sua origem paradigmática e o que as histórias de vida profissionais foram dando a entender e conhecer à medida que as íamos lendo e retraindo o seu conteúdo. Percebemos que muitos autores apontavam para o papel significativo que a evidência empírica pode desempenhar na escolha da abordagem a adoptar, o que no nosso caso fez todo o sentido, uma vez que trabalhando com professores há já alguns anos, a nossa experiência profissional de docência e o que vamos projectando no nosso quotidiano, impedia uma visão neutral e inócua desde o início.

A conciliação de metodologias também não aparece na literatura como panaceia para estudar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, pois apresentando algumas vantagens, no que respeita a integração dos resultados de métodos mistos para compreender estes fenómenos complexos que envolvem pessoas, trabalho e contextos, exige um trabalho conceptual deveras cuidadoso e por vezes bastante difícil (Butt, Townsend & Raymond, 1992; Flores & Simão, 2009; Hodkinson & Mcleod, 2010). Talvez por estas, entre outras razões, na literatura educacional, o debate aparenta a falta de diálogo entre diferentes campos do saber sobre a temática mas para nós ficou certo que a complexidade reina.

Apesar de se debruçarem sobre conceitos semelhantes, as diferenças ontológicas e ideológicas actualmente em circulação entre as abordagens acerca de aprendizagem e desenvolvimento, são bastante variadas (Fenwick, 2008; Belanger, 2011; Hager, 2011; Esteves, 2014).

No que respeita aos estudos sobre os professores, esse é um aspecto que muitas vezes esquece estes actores e/ou desligando-os da vida profissional, de si mesmos enquanto sujeitos que aprendem ao longo da vida e/ou como profissionais que aprendem e se desenvolvem no contexto e com o seu trabalho. As relações biunívocas com o local da actividade ou com outros membros da comunidade educativa formal ou informalmente aparecem fragmentadas. Afastadas de quadros incorporadores das vidas pessoais e profissionais e das condições de trabalho, coexistem até hoje visões lineares ou até mecanicistas e orientadas para os resultados.

Algumas delas são hoje bastante contestadas e consideradas parciais ou mesmo irrealistas nas perspectivas que apresentam sobre o desenvolvimento (profissional) do professor (Borko, 2004; Simão, Caetano & Flores, 2005; Day, Stobart, Sammons, Kington, Qing Gu, Rebecca Smees & Mujtaba, 2006; Timperley & Alton Lee, 2008 Darling-Hammond & Richardson, 2009; Lessard, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Esteves, 2014; Rogers, 2014). Concordando com o que afirmam, reproduzimos palavras como as de Opfer e Pedder (2011), que julgamos serem representativas quando os autores apontam que “the problem stems, in part, from researchers employing simplistic conceptualizations of teacher professional learning that fail to consider how learning is embedded in professional lives and working conditions” (p.376).

No que respeita ao conceito de desenvolvimento profissional, a investigação científica nesta área mostrou ainda para além da complexidade e do emaranhado temático, a tendência para abordagens avulsas que parecem simplificar fenómenos formativos que nada têm de linear. Em especial, quando nunca como agora se estudaram face a um universo que ultrapassando as fronteiras permite perceber a universalidade dos problemas, observar os fenómenos à escala planetária e dialogar com eles por cima das fronteiras nacionais (Esteves, 2014). Constatamos que no início deste século, do qual já passaram alguns anos, defenderam-se principalmente os paradigmas onde o professor e a escola foram entendidos como atores principais na exploração de novas formas de trabalhar com os alunos, com os colegas e com as comunidades em contextos de célere e permanente mudança onde se deseja que a inovação aconteça. Nesse sentido, as relações entre o desenvolvimento do professor, o seu local de trabalho e a mudança, não passam apenas pela questão da implementação da inovação ou melhorias mais ou menos impostas ou seleccionadas com vista à eficácia das escolas (Nóvoa, 2008, 2009; Fullan, 2011; Bolívar, 2012; Murillo, 2012).

Em busca do conhecimento acerca da aprendizagem e desenvolvimento dos professores, verificámos que existem oscilações entre concepções mais inovadoras e tradicionais. Não tem sido consensual o que é ou deve ser o professor, ou mesmo se a actividade é uma pro-

fissão embora se aceite que as pessoas que a exercem carecem de formação especializada. Compreendendo que as mudanças são inevitáveis e observáveis, o caminho da formação continuada pareceu-nos ser aquele que veicula que só assim se pode progredir. No entanto, permitiu-nos identificar tendências teóricas diversas nas quais coexistem as marcas de diferentes perspectivas, o que não relatando todas exemplificamos com a da complexidade, da contextualização e do seu carácter situado. Em conjunto com os objectivos da investigação, estes aspectos remeteram-nos para a necessidade de entendimentos de práticas do desenvolvimento profissional, enquanto parte de processos continuados que integrem visões de percursos formativos articulados e coerentes ao longo da vida dos professores. Nesse sentido, as prescrições ou as receitas são inconvenientes, uma vez que os processos a que estão vinculados parecem estar sempre incompletos (Nóvoa, 1992, 1998, 2009; Ponte, 2003; Canário, 2008).

As palavras de Hargreaves e Fink (2007) quando afirmam que “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p.11) resumem bem o que vimos a apresentar neste capítulo. Conhecimentos e reflexões, presumindo entendimentos em torno do conceito de aprendizagem, desta em relações com os contextos de trabalho e sobre as diferentes direcções a que a actual investigação tem rumado. O papel do professor, o carácter contextual quer da aprendizagem profissional quer dos processos de melhoria da escola e as relações existentes entre ambos, fazem parte dos interesses que relacionam conceitos e princípios e que vão da formação contínua ao desenvolvimento profissional e destes à inovação educacional e ao desenvolvimento organizacional (Oliveira-Formosinho, 2009).

Pareceu-nos pois, que para uma melhor compreensão da aprendizagem e desenvolvimento do professor, seria bom reflectirmos também a partir de algumas especificidades desta profissão, admitindo-a enquanto tal e considerando que ela envolve um trabalho complexo no qual “o papel dos sujeitos é real e significativo” (Lessard, 2009, p.126). Continuamos com o autor para quem cada docente “é um sujeito cognoscente, experimentando emoções e actuando numa situação que, apesar de ser estruturada e regulada por “organiza-dores”, permanece aberta numa parte significativa, con-tingente, indeterminada e imprevisível. As tarefas dos docentes têm um forte coeficiente de discricção e a acti-vidade é criadora” (p.126). Esta conceptualização de sujeito que aprende, não significando impossibilidade de o fazer, mereceu cuidadosas atenções, que foram das opções metodológicas aos enfoques com que se perspectivou o estudo, em cada momento e em cada definição de sujeito de formação,

de aprendizagem ou de desenvolvimento utilizada. Por consideramos que traduzem exactamente o que queremos expressar, reportamos as palavras de Lessard (2009):

“Na medida em que a sociologia não considera a análise do relacional como anedótico ou redutor, a verdadeira realidade sendo então a das ligações sociais institucionalizadas e das estruturas objectivas de domínio, e na medida em que a psicologia e as perspectivas mais próximas do sujeito não o entendem como um em si, um de dentro independente do de fora, e que colocam em simultâneo o sujeito e a situação, esta já lá existindo, social e culturalmente construída, é possível então que no seu próprio caminhar, a sociologia e a psicologia se fecundem mutuamente.

O diálogo entre as disciplinas é uma obrigação das ciências da educação, se querem ser simultaneamente interdisciplinares e ‘aplicadas’. O estudo do trabalho docente tem permitido às ciências da educação distanciar-se da norma e da prescrição. Ele obrigou-as a preocupar-se com o trabalho real e com as pessoas em carne e osso que o efectuem. Num campo tradicionalmente dominado por teorias pedagógicas normativas, este enfoque no trabalho é uma importante etapa do desenvolvimento das ciências da educação, contanto que estas acentuem a sua visão ecuménica e que valorizem o diálogo, o intercâmbio e o debate produtivo entre as diferentes abordagens e disciplinas” (p. 126).

Numa perspectiva formativa dos professores, as palavras de Marcelo (2009) definem o desenvolvimento profissional “como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (p.7). Com este sentido, a compreensão dos processos de aprender a ensinar tem vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências. Passando a ser o sujeito do crescimento e do desenvolvimento, pode ser visto como “uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras” (Marcelo, 2009, p.7).

Conhecer e compreender os professores envolvendo o seu trabalho e os respectivos contextos remeteu-nos para a complexidade das realidades, levando-nos também a acolher visões holísticas. Dando lugar à importância da instituição em que trabalham e percebendo que muitos autores tomam a centralidade da escola como um aspecto fundamental na aprendizagem dos docentes, deixámos para trás olhares que entendem o desenvolvimento profissional como acção sistematicamente planificada. Sendo necessários, pareceram-nos claramente insuficientes para a compreensão das histórias de vida profissional dos colaboradores. Abordagens que relacionam os docentes com os contextos apontam para observações dos sujeitos aprendentes em organizações qualificantes o que nas expressões de Alarcão e Tavares (2003) é o mesmo que dizer que os professores aprendem e se desenvolvem em relações biunívocas com os contextos em que elas acontecem. Com estes diferentes

contributos, neste estudo começaram a carrilar estudos e opções conceptuais que nos conduziram a uma visão de aprendizagem continuada e contextualizada não esquecendo a sua dimensão social e institucional, para a qual os estudos de Lave e Wenger (1998), Day (2001), Eraut (2004), Goodson (2008) ou Fullan (2011) entre vários outros, em muito nos ajudaram.

Em Opfer e Pedder (2011) encontrámos uma orientação conceptual que adoptaremos para os termos de aprendizagem e desenvolvimento do professor. Deixaremos as expressões formação e desenvolvimento profissional, sobretudo, para quando nos referimos aos processos vivenciais em formato escolar. Aqueles termos aparecem na literatura em geral, associados a programas estruturados, acções de formação contínua muitas vezes também designadas por actividades de aprendizagem e/ou com enfoques nos professores individualmente, em detrimento do contexto e da contextualização da aprendizagem dos professores (Borko, 2004).

Percepcionámos na literatura da primeira década do século actual, diversas preocupações que apontam no sentido de abandonar visões restritivas da formação do professor ao longo da carreira docente. O termo formação contínua pareceu-nos desadequado quando o professor em muitos trabalhos é entendido como sujeito em aprendizagem permanente. Diferentes contributos de diversas áreas disciplinares parecem ser necessários para compreender fenómenos complexos que ocorrem em realidades também elas complexas. Alguns autores, preocupados com propostas realistas que respondam à questão da aprendizagem e desenvolvimento dos professores enquanto profissionais, percebem que muitos são os aspectos que concorrem para a sua compreensão e crescem as visões multidimensionais destes processos. Apesar de não adoptarmos propostas que alguns denominam por pedagogia pública, como o referencial teórico ou preferencial para este estudo que visa a compreensão de contextos de aprendizagem dos professores experientes, apreendemos o seu válido contributo em expressões do autor acima mencionado, as quais julgamos carregadas de significado:

“An alternative vision focuses more on embodied, holistic, and aesthetic aspects of learning and development as more tentative and ambiguous. In this latter perspective, the self is viewed as multidimensional and always in the process of “becoming”, and learning occurs in the hard to define “in-between” spaces that put self and society in (aesthetic, embodied) relationship with one another” (Ellsworth, 2005, p. 4).

Percebemos então que falar da formação dos professores foi tomando outros contornos, passando a envolver processos de aprendizagem e desenvolvimento que não podem desligar o indivíduo, a instituição e a pessoa do professor enquanto ser social. A análise do processo foi-nos deixando compreender que a sua natureza relativa se acentuava, pois

tratando-se de pessoas, de grupos e de relações, nela cabem percepções e significados que cada um e o conjunto constroem das realidades que vão vivenciando. Foi assim que os estudos considerando os docentes como agentes ou actores em processos de mudança emergiram nesta reflexão, quer porque os envolvem enquanto pessoas e professores quer, paradoxalmente, porque os esquecem como sujeitos nesses processos. Precisando de uma conceptualização face ao que procuramos compreender nesta investigação, olhámos para estudos que abrangendo diferentes dimensões do seu desenvolvimento e os desafios de uma aprendizagem ao longo da vida, nos permitiram pensar uma preparação profissional permanente, para um mundo em mudança e em relações biunívocas com todos os elementos da comunidade escolar, a instituição e os saberes.

Conscientes que o grau de complexidade não permite uma compreensão pormenorizada e profunda e simultaneamente integradora de tudo o que se vai sabendo sobre estas questões, alguns trabalhos ofereceram-nos inestimáveis contributos, apontando caminhos que nos parecem sensatos para compreender os fenómenos que estão no âmago do nosso estudo. São ainda bons exemplos os trabalhos de, o de Berliner (2004), Darling-Hammond e Bransford (2005), Hamerness, Darling-Hammond, Bansford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald e Zeichner (2005), Alarcão e Roldão (2008), o de Flores e Simão (2009), Ladd (2011) ou o de Opfer e Pedder (2011) entre muitos outros, que entre outros aspectos nos permitiram valorizar influências da formação inicial e da fase inicial da carreira.

Em todos eles, para além do mais, percebe-se que o processo de formação inicial é aquele que mais tem ocupado os investigadores. A aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida revelam-se interesses recentes quando os comparamos. Tendo em conta que todo o acto educativo, diga ele respeito à pessoa ou ao professor, se situa num contexto mais vasto onde entram em jogo diferentes campos de influências, a formação inicial não pode ser entendida como o ponto de partida para o conhecimento da profissão e construção da profissionalidade do docente. Os conceitos de formação e de aprendizagem aproximam-se e qualquer tentativa de fragmentação resulta em visões parcelares ou restritivas da realidade que é a pessoa e em quem se vai tornando enquanto profissional.

As questões do domínio organizacional, nomeadamente da escola de massas, da maior diversidade de públicos nas escolas, ou aqueles que fazendo parte da comunidade a influenciam, desafiam processos de democratização escolar que naturalmente se vêm reflectindo nas respostas dos professores face a tais desafios. As teorias e posições a elas associadas afastam-se de premissas defensoras de uma base firme de construção da profissão assente na formação inicial e associada à frequência de acções externas. Lemos numa diversidade

de estudos, que os seus autores referem igualmente a necessidade dos professores desenvolverem trabalhos em condições questionáveis, ou mesmo improváveis, e faz-lo lidando com a imprevisibilidade e em simultaneidade. As estruturas formativas assentes em pressupostos que, de forma linear, pareciam antever influências positivas sobre comportamentos e práticas, em percursos previsíveis foram sendo postas em causa (Canário, 2008; Formosinho & Machado, 2009; Nóvoa, 2009).

Em rota de colisão com o que acabamos de expor, os interesses educacionais, sociais e políticos pela melhoria das escolas, pela progressiva qualidade dos docentes e pelo desejo dos bons resultados dos alunos, têm-se revelado dessincronizados, quando esses aspectos reportam a formas padronizadas de aprendizagem profissional, mediante modelos onde se esquece o valor e o papel activo de quem aprende e de quem ensina (Biesta, 2012; Fullan, 2011; Nóvoa, 2009). Os estudos que respeitam questões organizacionais olhando para influências mútuas entre pessoas e contextos, elevam a importância das aprendizagens informais, mas ainda aparentam escassez, quer ao nível da produção científica quer dos seus efeitos e conhecimentos adquiridos pelos docentes, em contextos do seu trabalho (Eraut, 2004). Porém, em toda a literatura constatamos muitos consensos, no que respeita a possibilidades e características de acções formalizadas, sobretudo as ligadas a reformas ou ao agora mais recente conceito de reestruturação, com efeitos positivos sobre a melhoria e qualidade das práticas docentes (Borko, 2004; Desimone, 2009; Guskey, 2000; Lindblad & Goodson, 2011).

A teoria e a investigação existente acerca da aprendizagem e desenvolvimento do professor apontam, para o facto de que aprender e ensinar exigem pensar e compreender realidades não vividas antes pelos professores. Ao mesmo tempo apercebemo-nos que se têm deixado falir os interesses sobre a criatividade e os resultados da mudança do professor por necessidade ou pela sua vontade (DuFour, 2011; Nóvoa, 2008, 2009), deixando alguns aspectos sem atenção e negligenciando implicações dessas omissões (Dauber, Fink & Yolles, 2012). Como referem Hammerness et al (2005), os estudos aparentam prosseguir num rumo tripartido e “the concept of lifelong learning must become something more than a cliché” (p. 359). Aceitamos, pois, a ideia de que as realidades vividas na actualidade da profissão são bem distantes do que foi o passado da pessoa do professor enquanto estudante, conduzindo a alguns desajustamentos entre o que aprendeu sobre ser professor enquanto foi aluno, e o que lhe é exigido actualmente enquanto profissional. Isso remeteu-nos para concepções da construção da profissionalidade, enquanto aquela que se faz no acontecendo, experimentando e vivendo (gostamos e gastamos cada vez mais o gerúndio!).

As tradicionais aquisições por transferência e aquisição são hoje questões postas em causa pela maioria das investigações educacionais e constatações empíricas. Eleva-se a importância da pessoa, a aprendizagem que considera contextos reais parece ser de valorizar em considerações que tecem correspondências entre o desenvolvimento, a vida dos sujeitos e as condições em que as experiências de vida acontecem (Bereiter & Scardemalia, 1993; Berliner, 2004). Reiteramos que estas abordagens nos parecem concorrer para a compreensão dos contextos da aprendizagem e desenvolvimento de professores experientes, que o objecto de estudo deste trabalho manda. Sequencialmente, contemplando causalidades e influências recíprocas, neste espaço de compreensão, guiaram-nos quadros teóricos que admitem que o desenvolvimento do professor anda, enfim, lado a lado com a sua capacidade de construção da mudança.

A análise e interpretação dos dados biográficos remetem para explorações, descrições e, sobretudo, compreensões, onde por quadros interpretativos das histórias de vida profissional procurámos chegar à identificação de factores contextuais que influenciaram a aprendizagem de cada docente, mas também o de todos nalguns aspectos e circunstâncias, em contexto de trabalho, em determinadas escolas e período profissional (Connelly & Clandinin, 1990; Flores, 2003; Goodson, 2008; Kelchtermans, 2009; Sarmiento, 2009). Estas opções metodológicas influenciaram naturalmente a revisão sistemática da literatura sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento em contexto. Foram efectivamente algumas das repetidas leituras das narrativas que enformam a componente empírica deste trabalho, que nos trouxeram até aqui e vice-versa para que numa fase posterior fosse possível construirmos quadros analíticos e a sua interpretação. Com os professores fomos nos apercebendo que embora as considerações tecidas sobre a aprendizagem situada fossem pertinentes, elas seriam insuficientes para compreendermos tudo o que nos contaram. Foi assim que as actividades e os programas de formação também surgiram com relevância para o estudo dos casos que tínhamos em mãos. Contudo, olhares isolados da complexidade dos ambientes em que foram vividos não permitiam compreender em plenitude, pois deixariam de fora muitas das suas mensagens.

Sequencialmente verificámos que a amplitude teórica ia gerando em nós várias dificuldades nas ligações conceptuais a que nos vimos comprometidos. A vasta literatura acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional, a da mudança do professor, a da aprendizagem individual e colectiva em diferentes abordagens, a aprendizagem organizacional e os efeitos das condições de trabalho na aprendizagem e desenvolvimento, mostram um emaranhado teórico onde permanecemos longos períodos até percebermos quais as ligações

entre eles que interessavam integralmente ao nosso estudo. Sucederam-se as opções por perspectivas que olham as realidades sob a forma de sistemas que se interceptam e continuámos a prosseguir, na esteira das palavras de Opfer e Pedder (2011), pensando que “we rely on a complexity theory orientation that helps to identify systems both within and across these different strands of research and the ways these systems intersect and recursively interact, resulting in the emergence of teacher professional learning (p.377).

A literatura sugeriu ser muito vasta e a conceptualização muito ampla nas últimas duas décadas, parecendo-nos serem preponderantes os quadros da teoria da complexidade de influência pós modernista. Nas pesquisas sobre estes fenómenos educacionais., destacamos as contribuições dos trabalhos de Clark e Hollingsworth (2002) e Horn e Little (2010) e Meirink, Imants, Meijer e Verloop (2010). Aqui encontrámos a complexidade aliada à aprendizagem profissional do professor e a investigação como o seu eixo estruturante, quer privilegiando como fonte a análise simbólica quer as práticas reflexivas. Por isso, num encontro com as palavras de Ellsworth (2005), neste trabalho é verdade que sentimos a necessidade de visões holísticas, mas tendo em conta também outros agregados de realidades que contribuem para a aprendizagem profissional. Nessas abordagens, vimos defendido por exemplo, que olhando para um mundo global a literacia do professor reclama e aponta para parâmetros de amplitude e de fluidez, exigindo que os professores se sintam realmente comprometidos com a necessária e permanente (re)construção da sua profissionalidade.

2.1.2. Aprendizagem e o desenvolvimento do professor experiente – conhecendo e compreendendo as conceptualizações

Os sucessivos debates na vasta literatura que envolve o conceito de aprendizagem com centralidade mostram que quanto à relação entre conhecer, saber e fazer há de facto um mundo por entender. É contudo, com alguma certeza que se afirma a importância de compreender como os professores aprendem e se desenvolvem ao longo da carreira. Considera-se um pré-requisito fundamental na promoção das aprendizagens dos professores depois de se ter constatado que a formação inicial não é suporte para toda a vida profissional do docente. No início da carreira revelam-se muitos constrangimentos para a aprendizagem através da experiência (Flores, 2004) e constatou-se em diversos estudos e por evidências empíricas, que o impacto de muita da apelidada formação de professores tem sido muito reduzido no que respeita à mudança das práticas ao longo da vida profissional (Wideen et al., 1998; Borko, 2004; Cochram Smith e Zeichner, 2005).

Anotam-se as aproximações e discrepâncias entre concetualizações de aprendizagem e construção de conhecimento nas diversas abordagens, as quais têm causado ao longo do tempo grandes impactos nos discursos e práticas educacionais sobre a formação dos professores (Horn e Little, 2010; Hager, 2011, Opfer e Pedder, 2011b). Na verdade, apesar de a investigação mostrar a supremacia dos estudos que se preocupam em identificar características do percursos formativos e conhecer factores que influenciam a mudança do professor ao longo da carreira, dela tem emergido a necessidade crescente de conhecer mais acerca da forma como os professores aprendem.

Percebe-se que, à semelhança da evolução conceptual e do que actualmente se sabe sobre a aprendizagem dos alunos, focando os professores como aprendentes ao longo da vida e enquanto pessoas que pensam e sabem, o conceito de aprendizagem do professor foi-se afastando de orientações transmissivas e aproximando de perspectivas construtivistas. Com antecedentes nas teorias de Piaget, Vygotsky, Bruner ou Bronfenbrenner, podem considerar-se também para os professores as teorias psicológicas da aprendizagem, cujos princípios são aplicáveis a variadas práticas educativas (Sá-Chaves, 2000).

Entendendo nas perspectivas construtivistas o que consideram ser aquilo a que se pode chamar conhecimento, não tem, porque não pode ter, o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas sim que a sua função é adaptativa (Santos, 2003), a realidade objectiva deve ser vista como algo que não existe, pois todos temos dela uma versão, inevitavelmente diferente da dos outros. Neste sentido, em educação o próprio desequilíbrio pode ser visto enquanto factor que facilita a aprendizagem. Nesta linha de pensamento, que marca muitos dos estudos mais atuais, encontram-se várias opiniões que vão, progressivamente, acrescentando diversas variáveis no que respeita à compreensão da construção da profissão docente e à aprendizagem do professor em alternativas que contemplam múltiplas visões paradigmáticas.

Em abordagens que buscam a compreensão da aprendizagem, vemos defendido que é permanente e que não é possível suprimir constrangimentos externos (Ballet, 2006). Com liberdade e autonomia limitadas, a enorme importância da existência de espaços e tempos para que os professores se encontrem, coloquem as suas próprias questões e resolvam problemas, façam a gestão de hipóteses e de modelos propostos por eles aceitaram-se como aspectos fundamentais a ter em conta na aprendizagem do professor experiente. Pensamos que proporcionando situações desafiadoras em contextos significativos, realistas e demarcadas do isolamento da sala de aula, muitas vezes até em conversas, ser-lhes-á permitido explorar e gerarem possibilidades e, por isso, aprenderem (Crafton e Kaiser, 2011; Cochram-

-Smith e Power, 2010; Formosinho e Machado, 2009 a; Nóvoa, 2009; Opfer e Pedder b, 2011, etc).

Estudos como os de Zwart, Wubbels, Bergen, Sannek e Bolhuis (2007), mostram a importância das interações entre pares na aprendizagem do professor experiente e ao mesmo tempo a complexidade que a envolve. Com base no modelo de crescimento profissional de Clarke e Hollingsworth (2002), os autores identificam que mudanças nas crenças, atitudes ou práticas podem ocorrer de diferentes formas, em qualquer situação, lugar ou momento, dando crédito a todos os que defendem a profunda complexidade que envolve a aprendizagem do professor e marginalizam possibilidades duais.

Os contributos dos estudos que focam a identidade, a essência do que é ser professor ou a pessoa, não reduzindo os docentes a técnicos, parecem merecer menos atenção até ao momento, por parte da comunidade educacional. Grande parte das teorias tem sido bastante incidente nas já focadas relações entre aprendizagem profissional e comportamentos, conhecimentos e crenças (Calderhead, 1996; Clarke & Hollingsworth, 2002; Fenstermacher, 1994; Munby, Russel & Martin, 2001; Putman & Borko, 1997; Richardson & Placier, 2001, etc). Ainda assim, alguns estudos deixam saber que o comportamento profissional do professor está extremamente relacionado com a respectiva história de vida, os entendimentos que tem sobre o seu trabalho ou os seus ideais ou paixões (Hoekstra & Korthagen, 2011). Numa abordagem de pendor psicológico, veiculam a necessidade de não dissociar a pessoa do profissional, defendendo que assim ficará facilitada a aprendizagem e o auto conhecimento.

Estes são também os estudos que defendem que os professores podem evidenciar diferentes orientações para a aprendizagem. As percepções do que é e para que serve aprender, tal como a forma como cada professor vê a sua aprendizagem, como necessidade pessoal e profissional com vista à mudança e inovação, tendo em conta os contextos de trabalho, aparecem na literatura educacional, como factores que atuam reciprocamente, entre causa e consequência na aprendizagem profissional (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011). Nas palavras dos autores, e considerando orientações como um conjunto de atitudes integradas, “teachers bring an orientation to their professional learning and this contributes significantly to whether teacher professional change results from that learning” (p. 444).

Hager (2011) realizou uma notável revisão de literatura acerca da aprendizagem em local de trabalho, apontando três interessantes tópicos de análise que lhe permitiram concluir algumas limitações dos estudos que têm as marcas das visões psicológicas nesse tema. Advogando que facilmente o senso comum foi remetendo para pressupostos que os atuais

conhecimentos vão colocando em causa, aponta, em primeiro lugar, que é hoje bastante discutível tomar o indivíduo como unidade de análise. Observa ainda, que a aprendizagem é um produto a adquirir ou um processo para aquisição de um produto em muitos trabalhos e registos. Autores como Davis (2005) ou Gardner (1985) são apenas dois exemplos de estudos que colocam em causa as influências de capacidades individuais diferentes corresponderem a diferentes “aquisições” no que respeita à aprendizagem dos indivíduos. Em segundo lugar, caracterizando algumas das visões da aprendizagem em local de trabalho, identifica que a aprendizagem, muitas vezes tem sido materializada, isto é, tomada como entidade que pode ser adquirida ou ficar armazenada. O mesmo se pode encontrar em Bereiter (2002), quando afirma que “under the influence of the mind-as-container metafor, knowledge is treated as consisting of objects in individual minds, something like the contents of mental filing cabinets (p.179). Estas aparências são aquela que mais encontramos nas tradicionais perspectivas de processos de ensino-aprendizagem, onde o aprendente é visto como receptor de informação ou conhecimento.

Em terceiro e último lugar, Hager (2011) refere o enorme entusiasmo literário e discursivo do conceito de competência, entendendo-o como uma “coisa” que tornou possível considerar a utilização da aprendizagem em qualquer contexto ou situação. Num outro trabalho, Hager & Holland (2006) tornam bastante clara a necessidade de considerar a contextualização das aprendizagens em local de trabalho. Não é verdade, afirmam estes autores, que o que se aprende, como se aprende ou a própria natureza daquilo que se aprende seja independente do contexto em que a aprendizagem acontece. Certo é que a forte contextualização das aprendizagens, reclamada hoje por muitos teóricos, tem levado a que se admita que para o mesmo tipo de trabalho deverão ser entendidas diferentes aprendizagens para que a prática seja eficiente em cada local, embora, naturalmente, com algumas semelhanças ou até identificações (Hodkinson et al, 2008).

Constatámos que os autores mais influenciados pelas correntes psicológicas tendem a perspectivar a aprendizagem com base em comportamentos observáveis. Não desvalorizando completamente o que é manifestável, considera-se no entanto, que é muito importante ter em conta aspectos como o compreender, o conhecer ou o pensar, que apesar da sua componente cognitiva não remetem em absoluto para observações e muito menos para actos ou acontecimentos previsíveis a que o tal conceito de competência parece apelar. Schön (1987) é um importante autor que marca a evolução deste pensamento. Em Portugal conhecemo-lo através do trabalho de Alarcão (1991) e na sua esteira muitos outros trabalhos, apostando no conceito de prático reflexivo para o sujeito que aprende associando a prática

e a reflexão. Referimos também Watkins e Marsick (1992) e Eraut (2000) pela importância dos seus contributos na construção da ideia de que a aprendizagem informal em local de trabalho deve ter em conta as experiências dos sujeitos e a reflexão que delas podem fazer.

Confrontados diariamente, com acções e interacções, em especial num contexto de trabalho em tempos de rápida mudança, o envolvimento pessoal com os outros deve ter-se em conta, enquanto qualidade da própria actividade humana. Para conhecermos ou para nos darmos a conhecer aos outros em contexto de trabalho, tem que se partilhar e comunicar seja qual for a forma e a linguagem para o fazer. Comunicar, oferecendo espaço à comunicação do outro, a tensões entre pensamento e acção, entre tomadas de decisão e avaliação dos seus efeitos, torna-se essencial quando se fala de aprendizagem ou de colaboração. É nesta linha de pensamento que se postula que a dimensão social da aprendizagem profissional não se pode desligar da cognitiva (Eraut, 2004; Engeström, 2008; Desimone, 2009; Horn & Little, 2010; Crafton & Kaiser, 2011; Hager, 2011e outros). Pode dizer-se que diferentes autores, as respectivas teorizações e formas de ver a influência da linguagem e da colaboração, nas quais são bastante valorizados quer a componente social em si, quer os processos dialógicos na escola, apontam que esses aspectos intervêm positivamente no desenvolvimento profissional do professor, por influência da comunidade da qual fazem parte.

Desligar o local de trabalho da formação dos professores, tornou-se pouco ou nada credível quer na teoria quer na prática. Ao mesmo tempo a prática, a teoria e a pessoa, hoje não se podem separar quando se pensa em aprendizagem profissional e ao longo da vida, assim como o comprometimento profissional tem que ser entendido muito além de qualquer contrato ou vínculo profissional (Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2009; Hager, 2011). Perceber a importância do local de trabalho para as aprendizagens, surge face às evidências de que a educação formal, só por si, é insuficiente para formar profissionais competentes a longo prazo. A importância dos ambientes informais de aprendizagem tornou-se pertinente, o mesmo acontecendo com a aceitação de que os sujeitos reagem às mudanças nos contextos e que perante novas situações poderão reflectir, corrigir e melhorar o seu conhecimento prévio e tomar novos rumos nas suas práticas (Argyris, 1974; Schön, 1978), aspectos que individualmente e na solidão, dificilmente acontecerão.

Embora com a tónica da reflexividade na componente cognitiva da aprendizagem, foi o início de percepções como a de que se aprende fazendo e com a experiência de forma contínua e reflexiva (Marsick & Watkins, 1990) e encontram-se os conceitos de aprendizagem informal e acidental. Com Lave e Wenger (1991) percebe-se que a aprendizagem materializada levanta muitas dúvidas e, não sendo uma “coisa”, uma vez iniciada uma actividade num

determinado local, este pode constituir-se como possibilidade de aprendizagem continuada e integrada em quadros de participação e colaboração (Wenger, 1998). Nesta sequência conceptual e evolutiva, nota-se que as abordagens socioculturais foram permitindo evidenciar que a aprendizagem colectiva existe e que deve ser entendida como uma importante adição à noção de aprendizagem individual (Zeichner, 1995; McLaughlin & Talbert, 2006 e outros).

Sem esquecer as contribuições de trabalhos como os de Shulman, 1992; Engström (1999, 2001), de Guile e Young (2003) ou Eraut e Hirsh (2007), os quais colocaram a tónica na actividade dos sujeitos e no conhecimento permitido pelo trabalho em grupo e participante, recorda-se ainda Billet (2006) valoriza um ponto de vista sociocultural. Segundo o autor, a valorização crescente da aprendizagem informal e não formal, contribuiu muito para que o local de trabalho passasse a alimentar as metáforas da participação e da remodelação das práticas dos sujeitos e dos grupos. Alguns autores, aceitando as premissas dos pontos de vista socioculturais acentuam, contudo, o papel dos sujeitos na própria aprendizagem. Advertindo para as possibilidades da própria história de vida individual na respectiva aprendizagem, por exemplo, Nóvoa (1992; 2009b), Hodkinson e Hodkinson (2004) ou Goodson (1992; 2008) manifestaram as suas reticências no que respeita a processos de participação social que diluam disposições e estilos de actuação de cada indivíduo.

Tornou-se pois evidente, que aprender em local de trabalho não podia estar apenas ligado a factores de origem cognitiva. Em Dreyfus (2001), podemos encontrar o relevo que o autor dá ao carácter social da aprendizagem dos adultos em local de trabalho. Os seus estudos em 1986 foram dos primeiros a acentuar o carácter social da aprendizagem. Baseado na actividade e na experiência, é relevante o papel que atribui à aprendizagem experiencial, de carácter informal e que acontece ao longo da vida. Alguns desses factores são também valorizados, embora de forma diferente, por Hodkinson & Bloomer, (2002), Hager e Hodkinson (2009), Kelchtermans (2009) ou Kortaghen (2009) entre muitos outros autores.

Percepcionámos que é igualmente crescente, nos estudos que invocam o tema, a importância dada à contextualização da aprendizagem informal relacionando-a de forma bastante próxima com práticas e crenças dos sujeitos aprendentes e formas de conhecer os diálogos que estabelece, entre os modos como mobiliza os conhecimentos, os valores e os contextos em que habita (Connelly & Clandinin, 1990; Butt, Townsend & Raymond, 1992; Josso, 2002; Sarmiento, 2009). No que respeita à aprendizagem profissional dos professores, vários trabalhos revelam também que em situações ocasionais ou informais onde a “aprendizagem” não foi o motivo que esteve na base do encontro entre as pessoas, o conflito entre o que se pensa ou valoriza é minimizado e não foi necessária uma intervenção inicial ou permanente

de um “formador” enquanto tal (Wenger, 1998; Desimone, 2009; Crafton & Kaiser, 2011). No fundo, valoriza-se uma participação colectiva (Engeström, 2008) onde acontece aquilo que refere Canário (2008), quando diz que existe uma sobreposição entre processo de aprendizagem profissional e processo de socialização na escola. Este será um tema que nos levará a reflectir um pouco mais à frente, sobre influências do funcionamento das escolas na aprendizagem profissional e vice-versa, necessidades ou obrigações da formação contínua dos professores e possíveis relações entre desenvolvimento profissional e o poder e as vozes dos professores enquanto agentes de mudança.

Compreendemos como os contributos da Sociologia e da Antropologia associados ao avanço do conhecimento em Psicologia se foram concretizando em muitas das actuais teorizações sobre a aprendizagem, com enorme influência no pensamento e conhecimento educacional. No seu conjunto, estes e muitos outros desafios exigem uma compreensão da aprendizagem e desenvolvimento do professor para além da dimensão psicológica, sendo que o impacto da dimensão social se torna cada vez mais evidente. Encontrar na escola um contexto social que pode ser um ambiente favorável à aprendizagem do professor é hoje aceite, mediante vários estudos que procuraram conhecer diferentes condições propícias à melhoria das práticas (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Wenger, 1998; Lieberman & Wood, 2003; MacLaughlin & Talbert, 2006; Snoek, 2008 e outros).

Em abordagens de carácter vincadamente socio construtivista, alguns investigadores apontam que a aprendizagem profissional avança em direcção aos conceitos de empreendedorismo e de transformação da estrutura organizacional, enquanto construções dos próprios professores (Canário, 1988, 2008; Guskey, 1995, 2002 e outros). Dizer que os professores aprendem no e com o seu próprio trabalho e nos respectivos contextos, implica hoje olhar o corpo docente e cada professor mediante diferentes perspectivas, as quais vão bastante além daquilo que parece ser supostamente evidente ou natural na tradição histórica da profissão ao que aludimos no Capítulo 1 deste trabalho.

Tais pensamentos remetem, de facto, para as múltiplas actividades docentes em diferentes combinações. São bons exemplos, a necessidade de contemplar o envolvimento das escolas e dos professores, na aprendizagem destes profissionais individualmente e enquanto grupo, nos processos de mudança, introduzindo a urgência, a complexidade e a incerteza inerentes a cada um destes elementos. Assim, se vão abrindo caminhos para perspectivas dinâmicas de complexidade e emergência na compreensão da aprendizagem e desenvolvimento do professor (Alarcão & Tavares, 2003; Roldão, 2007; Canário, 2008; Nóvoa, 2008, 2009; Snoeck, 2008; Fenwick e Edwards, 2011; Hager, 2011; Opffer & Pedder, 2011b e outros).

Nalgumas, os professores aparecem como produtores de significados, de mudanças estruturais e progressivas dos seus pontos de vista, que podem ser generalizados com base na experiência e cuja alteração requer, frequentemente, desfazer ou reorganizar concepções anteriores (Fonseca, 1998; Day, 2001; Goodson, 2008; Snoeck, 2008; Desimone, 2009; Kelchtermans, 2009; Hoekstra & Kortaghen, 2011). Noutras ou em complementaridades nas anteriores, tal como diz Novak et al. (1999) ou Opfer e Pedder (2011), as perspectivas alinham pela necessidade de assegurar a existência de ambientes de aprendizagem favoráveis à aprendizagem, motivantes, modificáveis e transformadores.

Concluimos que a recusa de ver os professores como “páginas em branco” ou receptores e transmissores de informações e conhecimentos se afirma, reclamando que o papel do professor tem que mudar, que a aprendizagem profissional do professor deve ser entendida como permanente, coerente e articulada ao longo da vida e que deve ocorrer, não por obrigação mas por necessidade e em contexto.

2.1.3. A compreensão dos fenómenos (também) por vias de complexidade – razões e opções que se afastaram dos modelos dinâmicos

Muitos investigadores defenderam nas décadas de oitenta e noventa do século anterior, que compreendermos a aprendizagem do professor e a complexidade que a envolve, não passaria necessariamente pela via da teoria da complexidade (Borko e Putman, 1997; Clandinin e Connelly, 1996; McLaughlin, 1993; Day, 1999; etc). Muitos autores abordaram esta questão com observações holísticas, salientando a aprendizagem enquanto fenómeno situado, contextualizado e/ou ecológico. Esses trabalhos permitiram olhares focalizados, por exemplo, para as respectivas relações das suas práticas com os processos de aprendizagem dos alunos. Cresceram, sobretudo, aquelas investigações que envolvem os processos de avaliação das escolas, dos alunos e dos professores, interrelacionando os diferentes fenómenos. Mormente, alguns movimentos na linha da eficácia e melhoria das escolas valorizaram os resultados face a outros factores de sucesso que envolvem a aprendizagem de cada um dos elementos que se constituem comunidade que aprende e que, noutras opiniões, para aquela também contribuem.

Destes últimos destacamos os que relacionam melhoria, eficácia das escolas liderança e avaliação educacional como por exemplo, Creemers e Kyriakides (2010, 2012), Scheeners (2012, 2013) ou Schleicher (2011). Estes estudos viram-se expandir rapidamente e os avanços

metodológicos que perseguiram permitiram fazer estimativas entre desempenhos do professor, influências no desempenho do aluno e diferenças na oferta formativa pela via da qualidade das escolas, mediante o sucesso que os alunos alcançam. No que diz respeito à teorização deste campo de investigação educacional, o progresso foi feito através das definições conceptuais e premissas em relações entre os respectivos conceitos. Os autores que nela prosseguem afirmam a existência de uma escassez de modelos racionais, a partir dos quais os investigadores possam construir teoria. Na realidade, pareceu-nos que a maioria dos estudos nesta área da eficácia educacional, os autores se mostravam mais preocupados com o estabelecimento de relações causais entre variáveis, do que com o gerar teorias que poderiam explicar tais ligações. Alguns destes trabalhos concentram-se no desenvolvimento do que se tem chamado um modelo dinâmico do desenvolvimento profissional (Creemers e Kyriakides, 2010), pretendendo fornecer evidências científicas que suportem a sua validade e a sua utilização, nomeadamente no desempenho dos professores, na qualidade das escolas e no sucesso dos alunos.

Argumentando que o objectivo final de desenvolver e testar este modelo dinâmico foi o de estabelecer laços mais fortes entre a investigação, a eficácia educacional e a melhoria da escola, este grupo tem reforçado a importância de instituir uma abordagem baseada em evidências teoricamente suportadas. Sugerem usar a teoria elaborada como base de dados para fins de melhoria educacional, investigando o seu impacto na promoção de resultados objectivos da aprendizagem dos alunos e para a promoção da qualidade das escolas e do ensino. Neste circuito incluem-se também para além dos estudos académicos, alguns trabalhos realizados para instituições internacionais que, entre outros aspectos, se têm preocupado com a melhoria da educação escolar e com políticas educativas, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

As abordagens focadas nos processos de aprendizagem enquanto fenómenos situados, contextualizados e ecológicos, aparentam ter sido alvo de menos interesse no início da primeira década deste século. Todavia, sublinhamos os recentes desenvolvimentos nos estudos com base na complexidade dos fenómenos educacionais tendo em conta essa postura paradigmática, em especial os que dizem respeito aos processos que relacionam ensino e aprendizagem. Nestes estudos, tal como os alunos, os professores aparecem como protagonistas quer no que respeita a ensinarem quer no quê, com quem e como aprendem. Surgem em simultâneo, com a crítica em torno de outros estudos como os que em cima mencionámos. Versando sobre as mesmas matérias, revelam visões que contrariam a linearização e

a busca de relações causais com base em modelos estatísticos (Davis e Sumara, 2006, 2007; Goldstone, 2006; Lather, 2005; Opfer e Pedder, 2011).

Embora a literatura nos tenha revelado o ensino e a aprendizagem como fenômenos educacionais complexos, diferem substancialmente nas maneiras como os diferentes autores e teóricos da complexidade caracterizam os conceitos de aprendizagem situada, contextualizada ou ecológica. Autores como Opfer e Pedder (2011) conceptualizaram a aprendizagem profissional com vista a estudos que permitam compreender como é que os professores aprendem, para além do que o envolvimento em acções de desenvolvimento profissional possa permitir. Bem identificados e de forma pormenorizada, Borko (2004) ou Desimone (2009), por exemplo, vêem o ensino e aprendizagem como complexos, diferindo dos teóricos da complexidade porque pensam analiticamente e de forma sistemática para o fenómeno complexo em vez de focarem olhares na complexidade dos sistemas de que ele faz parte.

Outros autores, identificando os parcos interesses na investigação gerada em torno dos processos de aprendizagem dos professores experientes, verificando que existe uma falta de apoio sistemático na aprendizagem ao longo da carreira, defendem que isso tem vindo a implicar que as oportunidades de aprendizagem no trabalho dos professores se relacionem bastante com as possibilidades oferecidas pelas interacções e pelos ambientes informais (Berliner, 2004; Hoekstra & Kortaghen, 2011; Eraut, 2004, 2008; Rogers, 2014). Com teorizações relevantes, valiosos contributos para a compreensão do que lemos nas narrativas dos colaboradores, incorporámos a importância dos aspectos mais pessoais do ensino, os sujeitos a teoria e a prática na aprendizagem ao longo da vida. Foi o caso, por exemplo, do modelo de Kortaghen (2009), também conhecido por modelo da cebola, permitindo-nos compreender estreitas ligações entre a pessoa e a/o profissional. Este é um modelo que se preocupa em compreendê-las, na medida em que relações e interacções, promovendo a profunda reflexão, abram caminhos que permitam uma consciencialização dos sujeitos de forma sistemática. Mas, seleccionando apenas uma via, não estaríamos a enveredar por um olhar sistémico mas sim por visões parcelares que se adicionavam.

Os teóricos da complexidade na educação estudam a natureza contextualizada do conhecimento, do ensino e da aprendizagem enquanto a teoria da complexidade, tanto olha para a contextualização como para a descontextualização no trabalho. Tem em conta os sujeitos contextualizados, os ambientes são vistos como partes de um todo, esse que é entendido como uma entidade única mas sistémica. Deste ponto de vista, o modo como alguém aprende depende do sistema mais amplo em que se encontra, pois os elementos de um sistema não podem ser entendidos de forma independente e as interacções entre os

eles dão origem a comportamentos emergentes, o que não surgiria através de olhares que os independem um dos outros.

Contámos com a teoria da complexidade enquanto perspectiva e orientação que nos ajudaria a identificar sistemas, tanto dentro como entre diferentes linhas de investigação dando sentido à exploração de experiências únicas. Os olhares para os fenómenos educacionais em causa nesta investigação, não se reduziram a pontos de vista estritamente disciplinares e únicos. As percepções de que os sistemas se cruzam e interagem de forma recursiva, seriam muito úteis para darmos um lugar privilegiado ao estudo do passado para a compreensão do que a voz de cada colaborador nos dava a conhecer acerca da sua aprendizagem e desenvolvimento, do ponto de vista dos próprios. Por outras palavras, a busca pessoal de significados e a dimensão temporal ganharam presença e valor nas vivências profissionais, processuais e dinâmicas e que fomos interpretando e que (re)significadas, narramos nos capítulos interpretativos.

Tal só foi possível admitindo um debate científico e metodológico que envolve conceitos como a incerteza, a dúvida ou as instabilidades (Stengers, 2003) pois o que se queria estudar não remetia para situações, estáveis ou permanentes, mas sobretudo para mudança e transformação permanentes e a ecologia das práticas fazia-nos muito sentido. As experiências únicas também não eram singulares, pois o grupo profissional de pertença e a profissão docente marcando a profissionalidade, não arredava o quadro da vida de cada professor que também merecendo atenção e focagem, exigia um processo hermenêutico que tivesse em conta intenções, motivações e expectativas, quer de quem investigava quer dos investigados (Sousa, 2000). No fundo, buscou-se legitimar o que as experiências dos professores, experiências humanas, pareciam ditar, tendo em conta diferentes representações de diferentes actores e situações que evoluem e fazem evoluir por efeitos mútuos.

Uma das principais preocupações na exequibilidade de prossecução da abordagem sistémica foi o enfoque em pessoas únicas e em contextos singulares e a sua incapacidade de levar a generalizações (Goldstone, 2006). Nesse sentido identificámos alguns princípios que justificassem a sua aplicação a casos de diferentes domínios, aparentemente não relacionados. Assim, embora o ensino e a aprendizagem sejam contextualizados, numa abordagem em que se admite a complexidade, acredita-se que duas ideias aparentemente contraditórias, como por exemplo a contextualização e a descontextualização, podem ser considerados dois aspectos de um processo comum de reorganização conceitual. Tal significou que no caso das histórias dos colaboradores poderíamos contemplar de forma recursiva

princípios gerais e contextos específicos, para irmos compreendendo os processos do como e com quem eles aprenderam e os contextos em que tal foi acontecendo. Foi o que fizemos.

Com base no trabalho de Opfer e Pedder (2011, nos quadros analíticos contemplámos três dimensões correspondentes aos sistemas que aparecem como influentes em diferentes autores: a pessoa, a instituição escolar e as actividades de aprendizagem. Na realidade, muitos autores apontam estas três dimensões ainda que como resultado de estudos onde paradigmas e abordagens são diferentes. Nos capítulos interpretativos explicitaremos com pormenor as consequências para as opções de análise e interpretação, uma vez que agora prosseguimos na apresentação de um enquadramento conceptual com o qual conhecendo nos fomos debatendo, no decorrer de todo o processo de investigação.

Assumida a conceptualização de Opfer e Pedder (2011), após corroboração das suas observações acerca de posicionamentos epistemológicos reducionistas em parte da literatura acerca da aprendizagem de professores, o nosso enquadramento conceptual rejeitou também um modelo invariante de professor aprendiz. Caso assim não fosse, ficaria desprovida de sentido a metodologia adoptada, ou seja, uma investigação narrativa para conhecer e compreender vivências de aprendizagem de quatro professores num período da sua vida profissional. A invariância ignoraria processos de transformação e promoveria uma simplificação prematura (Tilly, 2008). Para esta especificidade adoptámos a opinião de Marsh (1982), isto é, que o professor aprende e se vai desenvolvendo de muitas maneiras e em diferentes circunstâncias.

Nas histórias que os professores contaram e que lemos assim que as recebemos, percebemos que algumas causas pediam pré-condições, outras poderiam ser catalisadoras, outras podiam influenciar o modo de aprendizagem ou a forma como foi produzida. No fundo, de forma isolada ou em conjunto poderiam afectar directamente a aprendizagem, mas também a forma como se trabalha entre pares para produzir conhecimento (Opfer & Pedder, 2011). Tendo em conta todos estes mecanismos e processos assumimos com os autores da conceptualização que, em diferentes combinações, circunstâncias, e sequências, as mesmas causas que podem contribuir para a aprendizagem dos professores e para a mudança, também poderiam levar à estagnação intelectual ou à sua inércia. Esta conceptualização permitir-nos-ia questionar os contextos, entendendo que poderiam ser potenciadores ou inibidores da aprendizagem e desenvolvimento dos professores, considerando ainda que cada um dos casos seria único pelas vivências contadas em cada história. Aliás, seguindo o conceito de variação como é proposto por Tilly (2008).

Perante o objecto de estudo e as questões que ditaram a investigação, muitas foram as sucessivas opções teóricas inevitáveis para a posterior fase de análise e influentes na interpretação as quais vão além do que aqui expressamos. Como consequência, mostram-se sucessivas no decorrer da construção deste enquadramento teórico e, simultaneamente, muito difíceis e incompletas pelo facto do objectivo inicial não as ter determinado em absoluto. Das narrativas dos colaboradores emergiram histórias com história que apelam a quadros amplos, marcando olhares e leituras. Falar de formação, aprendizagem e desenvolvimento do professor, pormenorizada e atentamente, merece uma profunda e ininterrupta atenção para servir os interesses da investigação educacional, mas acima disso ter implicações no sucesso dos professores, no presente e no futuro e em nós, investigadora co-construtora das histórias. Por isso, julgámos ser necessário mantermos a investigação afastada de concretizações de campos ideológicos, académicos e políticos, tanto quanto nos fosse possível. Uma tarefa que, neste momento, situamos entre o permanente fascínio e o irrealizável.

2.1.4. Abordagens Sistémicas – interdependências e reciprocidades na aprendizagem e desenvolvimento do professor

No panorama actual, falar da aprendizagem dos professores e do respectivo desenvolvimento parece retornar a antigas questões. Depois de reformas sem grandes resultados em práticas escolares, visando genericamente a qualidade da educação no século XXI, as inquietações permanecem. Assim, lemos em relatórios como o da OCDE TALIS (2009), como também na respectiva interpretação realizada por Schleicher (2011), a falência das apostas de melhoria reveladas por poucos resultados desses programas de desenvolvimento profissional. No entanto, vimos crescer a dinamização das acções e a investigação acerca do tema, na primeira década deste século.

Decorreram muitas e diversificadas propostas programáticas e prescritivas de programas e acções em diferentes países, cujas características genéricas foram progressivamente identificadas enquanto garante da sua qualidade (Guskey, 2000; Borko, 2004; Timperley & Alton-Lee, 2008; Desimone, 2009). Vários autores, sob diferentes olhares, afirmaram a necessidade de conceptualizar a aprendizagem do professor estabelecendo relações com o respectivo impacto no seu desenvolvimento profissional. Por exemplo, Guskey (2000) refere que a aprendizagem do professor “occurs every time a lesson is taught, an assessment is administered, a curriculum is reviewed, or a professional journal or magazine is read, such that

the notion of professional development is not static but ongoing, continuous, and embedded in teachers' daily lives" (p.45), ao que Borko (2004) acrescentou:

For teachers, learning occurs in many different aspects of practice, including their classrooms, their school communities, and professional development courses or workshops. It can occur in a brief hallway conversation with a colleague, or after school when counseling a troubled child. To understand teacher learning, we must study it within these multiple contexts, taking into account both the individual teacher – learners and the social systems in which they are participants. (p.4)

Neste trabalho com narrativas tornou-se evidente esta complexidade e o emaranhado sistémico a interrelacionar quando lemos o que os professores escreveram. Isso levou-nos a buscar a compreensão entre as leituras, quadros teóricos e estudos várias vezes. Nesse percurso percebemos alguns efeitos de sofismos epistemológicos na literatura. Por exemplo, algumas relações empíricas entre as formas de actividade ou tarefas, estruturas de aprendizagem, como por exemplo, a colaboração entre os professores, o local e algumas medidas avaliativas da mudança do professor, quando foram entendidas como protótipos da aprendizagem professor. Percebemos igualmente que durante muito tempo a investigação nesta área esteve muito focada no contexto institucional, sobretudo ao nível da escola, detendo-nos perspectivas defendendo que "to explain teacher professional learning, one must consider what sort of local knowledge, problems, routines, and aspirations shape and are shaped by individual practices and beliefs" (Opfer & Pedder, 2011, p.379).

Nas narrativas de vida profissional dos docentes em estudo, fomos encontrando razões para prosseguir mediante conceptualizações que permitissem olhar para os professores, para actividades e para a escola, onde a dinâmica cronológica também deveria ser entendida. Dilemas e tensões, pessoas, relações e interacções, ambientes, formais, informais e organizacionais, são apenas exemplos dos diversos aspectos contemplados e a compreender, num vai e vem entre quadros teóricos e o que emerge da voz dos colaboradores, cada vez que liamos a sua história mais uma vez. A investigação narrativa não nos permitia leituras entre quadros teóricos definidos aprioristicamente, que mais não fosse quando lemos os teóricos da complexidade reconhecerem a incapacidade de explicar amplamente e profundamente em vários campos disciplinares. A indução e a dedução num "*continuum de contaminação*", expressão utilizada por Araújo (1995), foram estratégias utilizadas recursivamente para a fase da reescrita, mas também sempre bastante arriscadas.

Como resultado, procurando inverter uma tendência para a crescente especialização (Goldstone, 2006), procurámos resistir a procedimentos de busca e a fundamentação teórica que nos levassem, cada vez mais, a áreas especializadas das diferentes temáticas, to-

dava compreendendo as necessárias conceptualizações que um percurso compreensivo exige e comanda. Desvalorizar o problema da complexidade poderia levar-nos a concentrar no contexto micro (professores individualmente), em actividades ou programas, incluir ou excluir influências de nível meso (institucional) e/ou macro (sistema escolar) e outros aspectos envolvendo os contextos. Todavia, nos sucessivos retornos às leituras das narrativas, facilmente nos apercebemos que assumir uma interpretação única e generalizável não era desejável nem tão pouco concretizável. Assumidamente, na sua complexidade, a natureza da aprendizagem dependeria da especificidade do contexto, da pessoa, e assim por diante. Porém, foi-se tornando claro que deveríamos ter especiais cuidados não incorrendo em erros no que respeita à coerência dos fundamentos respeitantes à natureza da aprendizagem dos professores, seleccionando o que seria fundamental.

Identificámos então na literatura, uma característica importante dessa complexidade acerca da aprendizagem professor que nos ajudou a perceber a centralidade dos sujeitos nesse processo. Alguns autores defendem que é ele próprio quem evolui como se fosse um ninho de sistemas que envolve sistemas dentro de sistemas (Stollar, Poth, Curtis & Cohen, 2006). Assim entendida, Davis e Sumara (2006) reportam que a aprendizagem dos professores tende a ser construída envolvendo simultaneamente a actividade do professor individualmente, aspectos colectivos tais como nível de ensino e o grupo profissional e subsistemas dentro grandiosas unidades. Estas vão desde a escola, à sua cultura mais ou menos instalada aos contextos sociopolíticos e institucionais, etc. Além disso, todos os níveis de sistemas complexos aninhados estão em aprendizagem permanente, pelo que os sistemas vão adoptando novas informações e processos e ao fazê-lo transformam-se (Davis & Sumara, 2005; Opfer & Pedder, 2011).

Como argumentam estes autores também muitos outros prosseguem os seus trabalhos neste eixo paradigmático. A complexidade das escolas e de outras instituições educacionais parece emergir através das influências recíprocas dentro e entre os sistemas, de modo que a aprendizagem e mudança em qualquer peça do sistema pode resultar em mudanças noutras vertentes (Curtis & Stollar, 2002). Desta forma consegue interpretar-se e compreender, conjugando diferentes variáveis sistémicas, mostrando que a aprendizagem do professor está intimamente ligada a aprendizagem e mudança noutros níveis do sistema. Sabemos que seria ousadia ter em consideração para cada um dos docentes, todos os aspectos que influenciaram a sua aprendizagem enquanto profissionais e as influências que dela puderam decorrer, conhecendo onde e com quem tudo foi acontecendo, sabendo fundamentar de forma exacta o porquê. No entanto, aceitamos que qualquer tentativa no sentido de

compreender a aprendizagem profissional dos professores, se fosse focada apenas num nível ou subsistema, entender-se-ia muito parcialmente, seria bastante incompleta e seria tendenciosa, o que a investigação narrativa pela sua própria natureza deveria impedir que acontecesse neste estudo.

A ser verdade que a aprendizagem é influenciada pelos próprios sujeitos, pela sua história de vida, pelas suas crenças, pelo passado histórico, quiçá a aprendizagem profissional está compreendida no conceito de cultura, como propõem alguns autores. Muitos investigadores anunciam que em contexto escolar, ser professor e desenvolver-se profissionalmente, reclama pensar nos “outros”, na liderança e em contributos institucionais que vão para além dos recursos da própria escola num emaranhado de complexidades que se influenciam mutuamente (Hallinger & Heck, 2010; Meijer, Meirink, Imants & Verloop, 2010 ou Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geisel, 2011). Aliás, como bem lembra Nóvoa (1992) ao referir que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (p.17).

As opções conceptuais que não poderíamos desligar da cronologia neste percurso compreensivo e da forma como construímos os puzzles feitos com histórias, justificam que terminemos com as palavras de Pineau (1987), referindo que as narrativas que fizemos contemplaram os fragmentos de vidas de professores experientes “semeados e dispersos ao longo dos anos, dos tempos e contratempos, (em que) a história de vida faz construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica, uma história” (p.121).

2.2. Formando-se Professor – profissionalização e(m) desenvolvimento

A necessidade de apoiar os professores ao longo da sua carreira, enquanto factor de impacto na melhoria das escolas, no sucesso dos alunos e na qualidade da educação escolar como um todo, constitui um aspecto consensual na literatura sobre esta temática. Tornou-se, portanto, fundamental compreender como conhecem, o que pensam sobre a sua profissão ou sobre si próprios enquanto professores e sobre os contextos, admitindo que a formação inicial sendo fundamental é apenas uma etapa formativa na sua vida de professores. Foi nesta perspectiva que este projecto se desenvolveu e o curso da investigação, em diálogo com a literatura, lançou-nos alguns reptos de que urge compreenderem-se processos e assim contribuir para que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores experientes (e da escola) se tornem realidades sustentadas e sustentáveis.

Assumindo que esses objectivos possam ser alcançados, muitos investigadores reclamam desde a década de noventa, que a aprendizagem dos professores em ambiente escolar, ou de forma mais alargada em local de trabalho, não pode aparecer desligada dos contextos que a envolvem (Leinhardt, 1988; Putman & Borko, 2000; Cobb & Bowers, 1999; Greeno, Collins & Resnick, 1996; Anderson, Greeno, Reder & Simon, 2000; Day, 2001; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Eraut, 2004; Veiga Simão & Flores, 2006; Roldão, 2007; Formosinho & Machado, 2009; Nóvoa, 2009b; Sarmiento, 2009; Rogers, 2014; Esteves, 2014, e muitos outros).

Sendo certa a panóplia de autores e interesses, ao que adicionamos uma dispersão teórica e conceptual no campo da investigação em torno do desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, acerca das suas aprendizagens profissionais enquanto sujeitos aprendentes e adultos, adensamos neste espaço os temas centrais essencialmente em três tipos de estudos. Os que relacionam a aprendizagem e o desempenho dos professores com os resultados dos alunos, aqueles que procuram perceber a sua aprendizagem enquanto sujeitos aprendentes, quer do ponto de vista individual, quer enquanto membro de uma organização onde se podem ter em conta os efeitos do trabalho colaborativo entre pares e possíveis influências das comunidades profissionais, e ainda aqueles que privilegiam os contextos, sejam eles a sala de aula como campo de ação ou o local de trabalho de forma mais ampla (Opfer & Pedder, 2011).

Focalizando os nossos interesses nos professores e na sua relação com a profissão em tempos de mudança e a formação, sabíamos que mudança de práticas e mudança legislativa não eram sinónimas nem tão pouco da mesma ordem (Benavente; 1991; Leal da Costa, 2000). As contingências na transformação, envolvendo a pessoa que também é profissional, vão para além de simples vontades ou das imposições burocráticas que afectam as pessoas e os contextos de trabalho. Compreendemos o que escreve Benavente (1991) num quadro de rejeição de facilidades nos processos que envolvem a mudança das escolas e dos professores:

“A mudança de práticas exige a destruturação e reestruturação (parcial, claro) dos universos simbólicos dos professores; supõe alguma mudança de quadros de referência, nos quais se inserem e ganham sentido. Não sendo assim, a mudança de práticas não passará de intenções e ficará ‘letra morta’ na realidade da escola” (p. 179).

Assim sendo, a mudança dos sujeitos e das instituições são processos resultantes de relações e interacções onde se cruzam múltiplas variáveis, como “o individual e o colectivo, o psicológico e o afectivo e o social e o institucional” (Benavente, 1991, p. 179). Ignorar que os professores são sujeitos nestes processos e que neles se espelha a aprendizagem que vão fazendo, é esquecer que a realidade educacional é uma construção social onde é verda-

deiramente necessário contar com os significados que os actores atribuem às experiências quotidianas e às circunstâncias. No fundo, entramos no domínio de um quadro teórico interacionista e nesta linha devemos admitir que a experiência humana é mediada pela interpretação, entendendo que os significados que as pessoas atribuem às experiências são elementos que incorporam a sua visão da realidade (Bogdan & Biklen, 1994). Concordando também com Nias (1991), quando a autora referia que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor, expressões que também Nóvoa (1992, 2008, 2009b) tem repetido em formatos vários e não faria sentido pensarmos de outra maneira, as implicações de tais abordagens na conceptualização da aprendizagem e desenvolvimento profissional, não é de somenos importância.

Embora só na década de 80 tenhamos encontrado algumas formas de olhar para o professor e para a pessoa estabelecendo relações com a profissão e a formação (Butt, Townsend & Raymond, 1992; Zeichner, 1993), percebemos que outros autores, como Combs (1972) por exemplo, já tinham afluído a questão, embora, à época, esses estudos não fossem muito valorizados. Como escreve Esteves (2014), de facto, durante muito tempo e em diversas investigações, “a individualidade, a personalidade de cada professor contava pouco. O que importava era, pela formação, moldar todos os docentes a um único perfil de desempenho, fosse ele inspirado nas práticas dos mais velhos e experientes, fosse ele fundamentado em resultados de investigações do tipo processo-produto através das quais se pretendia descobrir quais os comportamentos exteriores do professor mais eficazes para produzir aprendizagens dos alunos” (p. 30).

A história pessoal, profissional e contextual dos professores, as suas vivências e as experiências de mudança e o seu desenvolvimento, foram aspectos que se tornaram alvo de especiais interesses investigativos e educacionais nos anos noventa revelando-se a pouca documentação então existente. A importância dos estudos que hoje relacionam contextos de vida e formação, onde a formação continuada é vista como aprendizagem, apontando para uma articulação e coerência desses processos ao longo da vida do professor, relaciona-se directamente com as construções conceptuais que, entretanto, se fizeram neste domínio educacional. O modo de ser e estar na profissão deixou de ser indiferente aos investigadores e as componentes pessoal e profissional foram perspectivadas como indissociáveis, em sujeitos aprendentes que, por sua vez, hoje se perspectivam como parte integrante e integradora de organizações que aprendem e se desenvolvem (Alarcão & Roldão, 2008; Mesquita, Formosinho & Machado, 2012).

Os processos escolarizados da formação ficaram algo desvalorizados, o que não significa abandonados face a construções autónomas e relacionais, acreditando-se, nalgumas abordagens, que dessa forma se pode reforçar a profissionalidade e o profissionalismo dos professores contando com eles e o seu interesse nesses processos, por caminhos onde aprendizagem, reflexão e investigação se vão encontrando (Canário, 2007; Roldão, 2008; Sarmiento, 2009). Desde que se tornou um importante tópico de análise, o conhecimento acerca da aprendizagem da pessoa que busca sentido para o que faz e como faz, expressando o desvalor de projectos formativos estereotipados, valorizou os contextos de trabalho, as necessidades e os interesses do professor. Reconhecendo a importância dos professores nos processos, a produção de conhecimento que prometem invoca e apela a que por um lado não separem a formação inicial da formação continuada e que por outro, valorizem os aspectos comunicacionais entre pares e outros actores sociais e institucionais, igualmente válidos enquanto contributos para o desenvolvimento dos professores e da escola.

No percurso evolutivo têm concorrido, para além do interaccionismo simbólico a que aludimos, outras contribuições disciplinares e paradigmáticas. Das teorias de base psicológica, passando pelas socioculturais e da complexidade, associadas aos paradigmas da modernidade e ao emergente pós-modernismo, as explicações continuam, porém, a remeter para investigações adicionais. A aprendizagem em local de trabalho, em especial o que reporta ao desenvolvimento profissional do professor, tem deixado transparecer as ausências e as nuances conceptuais que continuam por preencher. Contudo, será num quadro de aceitação da complexidade que se assume não deixarmos cair alguns aspectos relevantes para este estudo, aos quais adicionamos marcas socio-construtivistas que se tornam evidentes na sucessiva escolha dos autores a quem recorreremos no percurso investigativo.

Enquanto eixo estruturante do desenvolvimento profissional apontou-se, no ponto exposto anteriormente, que a aprendizagem pode ser perspectivada como emergente, em sistemas adaptativos, complexos e dinâmicos, compreendendo desta forma que os contextos e os sujeitos poderão ser causa e consequência de aspectos que influenciam a sua aprendizagem (Opfer & Pedder, 2011). Corroboramos da ideia que as necessidades e os interesses formativos do pessoal docente, não são facilmente identificáveis (Rodrigues & Esteves, 1993) pois achamos igualmente, que “não são dados absolutos, são constructos individuais ou colectivos que dependem do lugar e do ponto de vista do observador” (Esteves, 2014, p. 31).

Daqui a considerar-se que as interacções entre os sujeitos e os ambientes experienciais são permanentes e continuadas, foi um passo na investigação e na literatura educacional sobre o tema e no que dela compreendemos. Pensar a formação de professores experientes

e as relações que envolve, numa época de mudanças aceleradas, implica “prepará-los para serem intérpretes críticos de situações e contextos em que se inserem e para assumirem um papel participativo na sua construção e transformação. Esta visão emancipadora orienta-se tanto pelo valor da continuidade como pelo valor da mudança, considerados estes como valores em interação mútua” (Caetano, 2004, p. 97).

Alcançámos que do cruzamento de olhares, foram resultando conceptualizações que vindo reconstruções mútuas em ambas as partes remeteram para processos de aprendizagem como acontecimento ao longo da vida, entendendo que os professores experientes continuam a aprender (Davis & Sumara, 2006, 2007; Osberg & Biesta, 2007). Paulatinamente, a investigação educacional foi focando a centralidade da escola, as actividades e as oportunidades de aprendizagem reconhecendo simultaneamente a centralidade da prática profissional nos seus contextos reais “como alimentadora, geradora e integradora de saber profissional próprio, por sua vez alimentado quer por saberes formalizados previamente apropriados e constantemente renovados, reconstruídos e ampliados face às situações” (Roldão, 2008, p. 48).

Nestes processos de aprendizagem profissional em contexto de trabalho, muitos autores afirmam que não basta integrarem-se os conhecimentos de várias naturezas, mas que transformando-se passam a constituir-se como parte uns dos outros (Roldão, 2008; Wenger, 1998). No fundo, a participação dos adultos em actividades de aprendizagem, resulta das tensões entre as aspirações da pessoa que o professor é, as exigências e necessidades organizacionais e as oportunidades. Tal significa ainda uma visão de participação activa nos processos de produção de conhecimento profissional, que se dá na intersecção entre a procura de saber e a necessidade de resposta a questões e exigências organizacionais e comunitárias. Clandinin (1992) referia que “é um tipo de conhecimento esculpido e moldado por situações” (p. 25). Canário (2008) ilustra algumas dessas relações, podendo ler-se o seguinte nas suas palavras:

“A etapa da formação contínua (formal ou não formal, deliberada ou não deliberada) constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local” (Canário, 2008, p. 141).

Concordamos com Nóvoa (1992), reconhecendo que de facto não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p. 9). Foi apostando nesta ordem de ideias que entendemos que se aponte hoje para um perfil do professor. Este, para além dos saberes científicos da área de conhecimento a que se encontra vinculado, e de uma série de competências inerentes ao de-

envolvimento curricular que seja chamado a empreender, deverá abranger destrezas que lhe permitam actuações eticamente responsáveis, explorar oportunidades oferecidas pelos desafios do seu trabalho diário e das novas tecnologias e desenvolver atitudes investigativas como meio de aprofundamento de conhecimento, de reflexão, resolução de problemas, tomadas de decisão e actualização contínua. Muitos destes aspectos que encontramos referenciados na literatura, encontram-se formalizados desde 2001, nos perfis de desempenho profissional por hora legislados para os professores e educadores em Portugal.³³

Da mesma forma que se acredita na possibilidade do aluno ser construtor do seu próprio conhecimento, participando em processos de colaboração entre pares, sob a orientação do professor no período da infância (Earl & Katz, 2006), também se apontam as possibilidades de aprendizagem do professor no local de trabalho e entre pares. Aprender como aprender tem vindo a tornar-se vital nas respostas aos desafios educacionais do século XXI (Dellors, 1996). Se é verdade para as crianças e jovens, também o é para os professores enquanto adultos que aprendem continuamente de forma a acompanhar as sucessivas mudanças e exigências do seu trabalho. Os professores precisam de aprender de forma semelhante, o que parece ser facilitado se as próprias escolas se constituírem como suporte de aprendizagem profissional, requerendo, simultaneamente, a perspectiva da aprendizagem organizacional. Enfim, enfatiza-se a capacidade crescente de actuação do professor, em si próprio e nos outros, através de meios desejados, flexíveis, construtivos e inovadores, que lhes permitam actuar em qualquer circunstância de mudança, afectando as vivências e possibilidades de mudança de cada escola (James & McCormick, 2009).

33 Em 2001 foi legislado um quadro de referências para os profissionais, ou seja, um perfil de desempenho da qualificação profissional para a docência (educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário) que enuncia as competências que os profissionais devem ter. Esse perfil está organizado na generalidade para todo o corpo docente e depois com um perfil específico de desempenho para diferentes níveis de ensino e estabelece quatro dimensões, a saber: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do ensino – aprendizagem; a dimensão da participação na vida da escola e da comunidade; a dimensão do desenvolvimento ao longo da vida. Esta última, não se podendo isolar das anteriores é relevante para a regulação da acção dos professores e das escolas no que respeita a parâmetros na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. O documento normativo corresponde ao DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, que pode ser consultado em http://www.sec-geral.mec.pt/index.php/educacao-e-ciencia-em-portugal/mec/cat_view/14-recursos-humanos-e-relacoes-de-trabalho/18-carreiras-especiais/15-estatuto-da-carreira-de-educador-de-infancia-e-professor-de-ensino-basico-e-secundario/50-habilitacoes-para-a-docencia. Esta regulamentação veio a ter efeitos na definição dos projectos de formação inicial propostas pelas instituições do Ensino Superior, em 2007 no quadro legal do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, o que pode ser consultado em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.

Com uma história mais longa, os professores experientes vão adquirindo um saber profissional pessoal que integra saberes e experiências diversas, numa sucessiva construção processual da profissionalidade (Eraut, 2004). Dando relevo ao saber experiencial nessa construção, o autor enfatiza o modo como os docentes vão erguendo e desenvolvendo o seu saber e as suas competências profissionais, a partir das suas experiências de trabalho. Seguindo nesta linha de investigação, sob a designação de pensamento do professor, formação inicial e contínua podem e devem assumir-se como componentes nucleares do desenvolvimento profissional, da mudança ou inovação em sala de aula e na escola.

A compreensão do mundo complexo, pessoal, idiossincrático e situado dos saberes do professor, apesar de todo o valor atribuído à aprendizagem experiencial, levou vários autores a identificarem as parcerias e a investigação como eixos metodológicos importantes. Em qualquer dos casos, orientadas para os professores e para a prática, são vistos como possíveis e valiosos contributos para o entrelaçado de variáveis que enforma a respectiva aprendizagem profissional. Percebemos, em vários estudos, que o sucesso da formação contínua “depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas para os problemas com que se deparam no seu dia-a-dia” (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p. 61). Ressalta assim, a importância que hoje se atribui à reflexividade e à aprendizagem em contexto, preconizadas na aprendizagem de adultos quando relacionada com os contextos do seu trabalho e os colegas. Daqui decorre ainda a ideia da colaboração como pilar central do trabalho dos professores, da sua formação e do seu desenvolvimento, preferencial em contextos colaborativos.

Para terminar, somos em crer que esta investigação não pode afastar-se de cenários em que a escola seja vista como um espaço que o professor conhece e entende, como local onde se permite a produção de conhecimento e onde se encontra o ambiente propício para operarem mudanças absolutamente vitais que compreendem a sua permanente aprendizagem e a de quem com ele vive o quotidiano escolar. Desta forma, entra-se pelo domínio da profissionalidade e do protagonismo docente nesse processo, no que respeita à sua construção permanente. Parece ser efectivamente real que a profissionalidade, experiência e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho estão relacionados. Alguns estudos e autores afirmam-no (Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009; Formosinho & Machado, 2009a; Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2009; Nóvoa, 2009b; Patchen & Crawford, 2011; Savvidou, 2010; Tang, Lee & Chun 2012; Van Veen, 2005; Wyatt, 2009) e julgamos até que as narrativas dos colaboradores desta investigação o confirmarão.

Nas palavras de Ponte, Matos e Abrantes (1998) encontramos expressão do que sinteticamente se tornou importante anotarmos acerca do desenvolvimento do professor ao longo de toda a sua carreira. Traduzindo a ideia de que exercendo a profissão, deixando de ser objecto o professor passa a ser sujeito da formação, o mesmo será dizer que “a capacitação do professor para o exercício da sua actividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto” (p. 2).

2.2.1. Formação, aprendizagem e desenvolvimento de professores experientes – realidades e horizontes

A disseminação conceptual sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor, remeteu-nos para uma revisão da literatura que reunisse diferentes vertentes: o ensino e a aprendizagem, a mudança transformadora dos professores e a aprendizagem organizacional. As unanimidades encontradas respeitam sobretudo à identificação da necessidade de apoiar os docentes ao longo da carreira enquanto importante factor na melhoria da qualidade da educação escolar (Flores, Rajala, Simão & Tornberg, 2009). Todavia, as possibilidades apontadas para que tal seja possível são diversificadas, porque também são distintas as ideias de base acerca do que é a aprendizagem em contexto de trabalho, quais as suas possibilidades e limites, o seu alcance ou objectivos (Eraut, 2004; Hager, 2011; Opfer & Pedder, 2011).

Envolvendo muitas e diversas variáveis, percebem-se como complexos entendimentos de funções e papéis dos professores e das escolas, do trabalho docente, respectiva organização e problemas e ainda relações com os desafios lançados à educação escolar, num mundo onde a internacionalização e a globalização são, na actualidade, fenómenos evidentes. Apesar dos enormes contributos de conhecimentos oriundos de diferentes áreas disciplinares e dos estudos sobre os professores, a centralidade da aprendizagem do professor e a importância dos contextos sendo uma evidência, confronta-se com notórias incertezas e desconhecimentos aliados à compreensão desta profissão, à construção da sua profissionalidade e ao respectivo profissionalismo (Hager, 2011). Estes conceitos por vezes aparentam ser sinónimos, enquanto por autores diferentes a significação é bem diferente.

Conhecemos que apesar da emergência de novas abordagens neste campo do saber, a verdade é que investigações e compreensões acerca destes profissionais é feita por quem fala sobre eles, continuando a manifestar um conhecimento produzido por quem está de

fora (Montero, 2009). Na verdade, continua a ser muito difícil observar o professor a trabalhar em espaços e tempos reais como se pode fazer quando se é aluno. O trabalho em contexto de sala de aula permanece suficientemente isolado para se poder conhecer melhor o seu trabalho ou identificar as respectivas necessidades profissionais e profissionalizantes. A investigação produzida pelos professores, lendo alguns autores, pareceu-nos estar dispersa ou ter poucas consequências nos discursos educacionais e nas políticas educativas (Grossman, 1990; Montero, 2000; Lopes da Silva & Sá, 2003).

Contrariando visões com tendências desprofissionalizantes e ultrapassando interpretações que limitam a definição de profissionalidade docente, afastámo-nos de perspectivas tecnicistas em busca de uma compreensão em quadros que defendem as possibilidades de reforçar o profissionalismo dos professores através do seu desempenho profissional. O que a literatura refere acerca da sua autonomia individual e colectiva (Maroy, 2004; Marcelo, 2009) promoveu a ideia de que a negociação e a participação dos docentes podem ter repercussões na organização e funcionamento das escolas e “nas modalidades de exercício da profissão docente” (Canário, 2008, p. 145).

Sempre em busca de sentido nas ligações entre a aprendizagem profissional do professor e os contextos em que trabalha, olhámos os docentes como sujeitos que neles aprendem mas que são também autores e atores, individual e colectivamente, de uma profissionalidade docente e de uma escola onde a inovação pode ser uma resposta às reais necessidades das pessoas, da instituição e da sociedade. Por isso, acreditamos que a escola poderá, de facto, tornar-se num local onde a aprendizagem profissional acontece e as reformas podem ter lugar apesar de um sistema educativo e burocrático de tipo “top down” (Van Veen, 2005; Ireland, 2009; Holme & Rangel, 2012; Imants, 2012).

Apontando para a necessidade de intervir nos modos de socialização profissional, de organização e divisão do trabalho, negociando escolhas pragmáticas e dando força a estratégias ganhadoras, afastámos cenários explicativos de necessidades, de receptividade ou rejeição da mudança ou inovação Perrenoud (2002). No fundo, admitimos que a aprendizagem profissional é fortemente moldada ou influenciada pelo contexto de prática onde o que é externo à escola e aos professores tem que ser compreendido e assumido por todos e por cada um dos docentes. Como defende Ambrósio (1992), constatando que a formação para a mudança era ainda pouco desenvolvida tanto na investigação como nas modalidades institucionais, “se os universos culturais e pedagógicos se articulam e neles se fundamentam muitas das práticas dos professores, a formação terá que ser também uma formação cultural e uma formação da pessoa” (p. 185).

Através de abordagens sistémicas que olham as acções desde o nível micro sala de aula ao nível macro sociedade em que a escola se insere, entendemos que as experiências diárias em contexto profissional moldam entendimentos e percepções dos professores e que, por sua vez, elas moldam as suas próprias experiências nesses ambientes. Esses aspectos encontram-se referidos em diferentes estudos e com diferentes contornos. Por exemplo, Opfer, Pedder e Lavicza (2011) reportando-os a crenças, práticas, aprendizagem e mudança, consideram que estes são causa e efeito do mesmo fenómeno, o que permite acreditar no papel central que os sujeitos e os respectivos contextos de vida têm nas orientações para as aprendizagens que vão ocorrendo ao longo da vida de cada sujeito e daqueles que com ele interagem em diferentes situações e contextos. Noutro sentido, mas complementarmente Ambrósio (1992) refere que “muitos domínios actualmente exteriores à formação deveriam ser privilegiados – da produção cultural às experiências interculturais, de modo a alargar os universos dos professores (e futuros professores)” (p. 185).

Percebe-se pois, que em muitos estudos se consideram o contexto, o sujeito e as actividades em que se vê envolvido, como subsistemas no trabalho do professor. Tendo em conta a diversidade das possibilidades dos acontecimentos, de interações, formas ou intensidades com que tais factores se podem combinar e conhecendo os limites apontados por vários autores à forma como são consideradas algumas dessas contribuições de forma isolada, necessitámos compreender a aprendizagem profissional em perspectivas que a vêem como um acontecimento contínuo em investigações onde a abordagem foi sistémica, situada e social. Com isso, confirmámos que a aprendizagem activa requer oportunidades que permitam fazer ligações entre conhecimentos prévios e a aprendizagem do professor em novas situações apontando até os limites de uma *insularidade* na escola ou até no país, quando as realidades mutantes são, cada vez mais, de nível internacional. Perceber a universalidade dos problemas para os compreender localmente é uma das vias dialógicas apontadas na investigação educacional.

Salientando alguns autores e respectivas propostas ideológicas no âmbito da formação contínua, encontramos interesses sobre relações entre formação profissional de professores experientes e mudança, podendo enumerar-se uma lista de autores contemplando, por exemplo, Crafton e Kaiser (2011), Desimone (2009), Hoekstra e Korthagen (2011); Lieberman e Mace (2008), Vescio, Ross e Adams (2008), Meirink, Meijer, Verloop e Bergen (2009) ou Sorensen (2004). Valorizando a dimensão pessoal da mudança, verificámos que estes estudos se orientam no sentido de que as mudanças nas crenças são em si geradoras de mudanças nas práticas dos professores, as quais, por sua vez, se reflectirão nos resultados dos alunos.

Outros autores, apesar de reflectirem semelhantes aspectos nos estudos que realizaram e no que contemplaram como influências para a aprendizagem e desenvolvimento do pessoal docente, prosseguiram na perspectiva inversa. Explicitando a ideia, percebemos em obras de autores como Guskey (1986, 2002), Guskey e Huberman (1995); Soini, Pyältö e Pietarinen ou Lattham e Vogt (2007) que eles partiram do princípio que a sucessiva mudança das práticas dos professores tem impacto no resultado dos alunos. Assim, admitiram que dessa forma, sucessivamente, geram-se as mudanças nas crenças dos professores acerca do valor dessas mesmas mudanças.

Para além destes, encontramos ainda outros autores que conceptualizam a aprendizagem profissional, situando o ponto de partida em qualquer momento, situação ou ambiente, formal ou informal, em que ocorre a mudança, quer nas crenças, quer nas práticas quer ao nível de relações com os alunos. Isso acontece em conceptualizações da aprendizagem do professor quando relacionada com a apelidada aprendizagem organizacional. Day (2001); Clark e Hollingsworth (2002), Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard e Imants (2009), James e McCornick (2009), Holme e Rangel (2012), entre muitos outros, revelam estudos que percorrem este caminho.

Tomando como certo que existem tantas maneiras de estruturar o mundo quantos forem os sujeitos, não se pode encontrar nem o modo mais certo de o fazer nem acreditar na sua imutabilidade. O mesmo indivíduo não mantém sempre e inalterada a sua versão dessa representação estando permanentemente a reconstruí-la (Coll et al, 2001). No seu conjunto, estes conhecimentos conduziram-nos mais uma vez a entendimentos de aprendizagem profissional como processo dinâmico e permanente e a visões do professor como construtor de conhecimento e não como receptor de informação, implementador de currículos ou mero utilizador de propostas metodológicas. Perspectivando os professores como pessoas “criadoras” de significados, de estratégias de aprendizagem, de currículos, de conhecimento e intérpretes de conteúdos disciplinares, a investigação acerca do desenvolvimento profissional do professor mostrou-nos aqui, estruturar-se cada vez mais em torno de projectos de aprendizagem que vão muito além do conhecimento profissional associado aos saberes disciplinares e pedagógico-didáticos. Este foi um aspecto interessante a que fomos levados também pelas narrativas que os colaboradores escreveram, uma vez que as lemos e nos influenciaram antes e durante esta redacção teórica.

No que respeita a formação contínua, os estudos anunciam de forma similar, que as acções formativas parecem ser mais eficazes se estiverem relacionadas e próximas dos projectos de aprendizagem dos alunos e de reformas curriculares emergentes nas necessidades

da vida quotidiana nas escolas. É com este sentido que Lieberman e Miller (2004) defendem um quadro de “culture bulding” contrapondo-o ao de “skills training”.

Do desenvolvimento profissional afirma-se, depois de toda a informação a que se acedeu, que não existem receitas a aplicar a todos os professores, nem a todas as escolas e circunstâncias. Reclamam-se sim, soluções ímpares para contextos singulares, em cada escola específica e situadas no tempo e no espaço. Talvez, no seu conjunto, esses factos justifiquem que a literatura educacional denota em simultâneo, expressões como: formação inicial e em exercício, a (auto)formação, formação contínua ou educação permanente, o desenvolvimento profissional continuado ou ao longo da vida. Não querendo ser exaustivos no conjunto de vocábulos que se descrevem, anota-se que a sua utilização não é casual, revelando-se até de especial importância nas teorizações. Na verdade, a esses termos são atribuídos significados precisos pelos diferentes autores, dos quais destacamos alguns, como por exemplo Day & Sachs (2004), Hammerness, Darlling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald & Zeichner (2005), Timperley & Alton-Lee (2008) ou Timperley, Wilson, Barrar & Fung (2007) entre muitos outros.

Desde os que apontam no sentido da necessidade de formas escolarizadas na formação dos professores, invocando necessidades de competência profissional e eficácia da escola, aos que remetem para intervenções exteriores como garante da implementação de mudanças reformistas, muitos afastam-se de visões holísticas que impliquem, como diz Day (2001), “que devem existir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, com os recursos adequados, que reconheçam que, para professores, assim como para alunos e outros adultos do século XXI, a aprendizagem é uma questão permanente” (p. 318).

2.2.2. Formação contínua – tradição versus transformação

No capítulo 1 detiveram-nos sobretudo, os quadros teóricos que remeteram para aspectos históricos, culturais, contextuais, escolares ou sociopolíticos, os quais, por causalidades ou consequências, aparecem relacionados com a profissão de professor. A literatura menciona muitas dessas influências nos quotidianos docentes, nas diferentes especificidades do seu trabalho e no que deles os têm afectado ao longo do tempo. Nesse “historial” encontrámos diferentes fontes e razões para olhares que terão contribuído para uma naturalização dos modelos escolares na formação dos professores. O pensamento tradicional em torno dos processos de ensino aprendizagem, sobretudo os dos alunos, são visões que têm dei-

xado algumas marcas nas possibilidades e limites permitidos à actual e muito reclamada autonomia experiencial dos professores e a vivências nas escolas.

Leram-se opiniões de que as condicionantes externas e o actual contexto de globalização das sociedades, factos a que Portugal não ficou alheio em especial desde meados da década de oitenta do século anterior, anteciparam e, em geral, terão contribuído com dificuldades acrescidas para os processos de participação dos docentes como agentes na transformação dos contextos de trabalho e autores da respectiva aprendizagem. Na verdade, ideias de que o seu envolvimento e intervenção poderiam mais facilmente ser sinónimos de inovação, se existissem condições externas mais favoráveis (Canário, 2008; Nóvoa, 2008).

Nesta sociedade de conhecimento, em que as tensões entre pressões de ordem externa e influências do domínio pessoal tomam parte num quotidiano onde é esperado que os professores aprendam continuamente, perceber como é que os professores aprendem evidencia-se como um pano de fundo para continuar a investigar (Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006). Nele emergem novos e influentes paradigmas em propostas conceptuais e em inevitáveis olhares sobre o que deve ser o professor enquanto profissional. Instâncias internacionais e académicos, são em boa parte responsáveis pelas atuais perspectivas acerca da formação do professor e da sua aprendizagem e desenvolvimento, deixando na esteira de muitos trabalhos algumas margens para dúvidas acerca do protagonismo, consequências e utilidade das suas realizações no domínio da produção de conhecimento científico.

Entre outros importantes documentos internacionais, depois de Teaching Matters (OCDE, 2005a)³⁴, o relatório OCDE TALIS (2010) foi um dos contributos para se situarem necessidades, incentivarem sentidos para as práticas docentes e para se direccionarem os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Apreendemos desses documentos o como hoje não são apenas os contextos nacionais, com o maior ou menor peso normativo que possam exhibir, que impelem a necessidade de permanente actualização do professor ou o apresentam enquanto actor na implementação e garante da implementação das reformas (Scheleicher, 2001). A qualificação de recursos humanos ou modernização da escola têm remetido os professores para exigentes papéis enquanto “motores de mudança”. Com eles a

34 A OCDE em 2005 – *Teachers matter* – é um relatório internacional desta organização que abriu referências a preocupações sociais e políticas. Nele se registaram relevantes questões relacionadas com a profissão docente, as quais foram uma recomendação e orientação para uma das grandes prioridades das políticas nacionais. Este documento pode ser consultado e lido na íntegra, em <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

sua aprendizagem aparece comprometida entre o direito, a necessidade e a obrigação, num contexto internacional e globalizante que parece impelir ideias e práticas.

Neste panorama, evidenciou-se que a qualidade é exigida e a responsabilidade é acometida aos professores, com poucas margens para intervenções exteriores que se vejam integradas e sejam integrantes de necessidades internas das escolas e dos sujeitos, das quais resultem efeitos positivos nas aprendizagens dos professores em local de trabalho. Encontram-se ideias e imagens promovidas por diversas instâncias que regulam, responsabilizam e comprometem o professor na sua aprendizagem, na dos colegas e na transformação das escolas, em cenários que contemplam o obrigatório ou o desejado por circunstâncias mais amplas e a autonomia profissional pareceu ficar retida por compromissos. Como refere Nóvoa (2008), parece que “quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção é controlada por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência” (p. 25).

A clara disseminação conceptual sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor, remeteu-nos para uma revisão da literatura que reunisse diferentes vertentes: o ensino e a aprendizagem, a mudança dos professores e a aprendizagem organizacional. As unanimidades respeitam sobretudo à identificação da necessidade de apoiar os docentes ao longo da carreira enquanto importante factor na melhoria da qualidade da educação (Flores, Rajala, Simão & Tornberg, 2009). Todavia, as possibilidades apontadas para que tal se torne possível são diversificadas e diferentes, porque também são distintas as ideias de base acerca do que é a aprendizagem em contexto de trabalho, quais as suas possibilidades e limites, o seu alcance ou objectivos (Eraut, 2004; Hager, 2011; Opfer & Pedder, 2011).

Certo é que apesar da harmonia dos discursos e depois do que afirmámos no capítulo anterior no que concerne à profissionalidade docente, consideramos que urge investigações cujo objecto de estudo ou enfoque passe pelas vivências das permanentes mudanças experimentadas pelos professores nas escolas onde realizam o seu trabalho. Naquelas que conhecemos, é notório o destaque que se dá às marcas e evidências das consequências negativas resultantes de crenças em transformações geradas por normativos, estruturações e exigências externas às escolas e aos professores.

A crença nas virtualidades da formação levou muitas vezes a que fosse encarada não só como necessária mas também como suficiente, o que podemos ler em Canário (1999) ou dito num formato acutilante “ alimentando a convicção mil vezes repetida, segundo a qual, para mudar a educação, a saúde, a economia é preciso... formar. Formar professores! Formar

médicos e enfermeiros! Formar empresários!” (Silva, 2000, p. 120). Este tornou-se um dos grandes problemas com que se confrontam os docentes nos dias de hoje o qual “reside na existência de uma dupla exterioridade da formação quer em relação à pessoa do professor, quer em relação à organização escolar” (Canário, 2007, p. 140). Tal significa que o desenvolvimento profissional dos professores, a sua ligação à formação contínua e às sucessivas reformas educativas em diferentes países, têm-se mostrado bons motivos para fazerem ressaltar algumas relações, tornando esse tema como um permanente alvo interesse entre investigadores educacionais (Formosinho, 2009).

Há alguns anos que se foram tornando insustentáveis os paradigmas de treino ou de transmissão de conhecimento nos processos de aprendizagem. Contudo, vários autores constataam que nem sempre existe verdadeira correspondência entre o que se aponta como possível para melhorar as escolas e o trabalho docente, através de práticas consistentes de produção de conhecimento a ele associadas, isto é, a melhoria da qualidade da educação, mediada pela contínua melhoria da qualidade profissional dos professores. Como diz Roldão (2008):

“A realidade e a cultura em place das escolas e professores, tal como nos é devolvida pela investigação, e, por muitos de nós, diretamente experienciada e conhecida, está longe de se pautar pela valorização do conhecimento profissional tal como aqui o analisamos ou por práticas consistentes de produção de conhecimento profissional ao longo da vida profissional com implicações efectivas na melhoria da acção de ensinar (Roldão, 2005b). Seria insensato e superficial, além de injusto, imaginar que tal facto se pode imputar aos professores enquanto indivíduos. Há sim que compreender que esta cultura docente e escolar existe na decorrência de processos históricos e sociais complexos, e se sustenta numa socialização que persistentemente a replica, largamente alimentada pelas lógicas da formação e pelas características organizacionais e culturais dos sistemas educativos, ressaltando naturalmente as suas especificidades em diferentes países.” (p. 45)

Enquanto instituição a escola veicula a sua conservação o que tem permitido que se renovem posturas em que os seus autores supõem ou constataam, que os professores se apropriam de informações e conhecimentos de forma acrítica e os reproduzam passivamente, isto é, assimilam formações tecnocráticas e instrumentais (Fullan, 1982; Schön, 1983; Clark & Hollingsworth, 2002; Sachs, 2009 e outros). Mas, como refere Kelchtermans (2009), a educação tem inevitavelmente dimensões de passividade, de resistência ou inseguranças face a acontecimentos imprevisíveis, de tomadas de decisão face a problemas a resolver, onde o que se costuma fazer tem um enorme poder adaptativo. Mas, nela também há sempre qualquer coisa a acontecer porque com esses factos os professores vão vivenciando processos que impedem que permaneçam idênticos. Deste ponto de vista, o autor argumenta que tal sensação de desamparo, em vez de ser encarada como um problema, pode ter como conse-

quência que “os professores têm de suportar essa vulnerabilidade e inclusivamente adoptá-la, por ser exactamente aquilo que torna possível a educação” (Kelchtermans, 2009, p. 62).

A mudança aparece assim, entendida como crescimento, aprendizagem e desenvolvimento do professor, porque contribuem para a sua auto compreensão sucessiva. Crenças e representações dos professores, só por si, exigiriam a sua reflexão profunda, incluindo aspectos éticos, morais, emocionais, etc. Nesse sentido a profissão não pode ficar confinada a esforços técnicos e instrumentais com vista a reestruturações das respectivas funções e papéis das escolas e dos professores. Prolongando esta linha de pensamento ao envolvimento da pessoa que cada um é e às lentes com que se vê a si, aos outros, à profissão ou aos quotidianos de trabalho, começou a dar-se maior importância aos ambientes formais e informais de aprendizagem, incluindo não apenas as questões individuais, mas também as organizacionais e as de grupo.

No fundo, existem quadros interpretativos que dão sentido às experiências profissionais dos professores, com implicações nas dimensões pessoais e grupais do desenvolvimento do docente. Muitas vezes, alguma legislação e literatura aparentaram ter esquecido que a mudança deveria ser, na actualidade, uma atitude natural no quadro da actividade dos professores. Simultaneamente, a pluralidade dos seus focos de interesse permitiu-nos identificar que alguns desses autores defendem propósitos de que os professores poderão aproveitar momentos de instabilidade e tensões como potenciais momentos de aprendizagem (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998; Imants, 2002; Snoek, 2008, etc), assumindo afinal que as reformas também lhes pertencem (Nóvoa, 2008). Outros autores vão ainda mais longe, afirmando a inevitabilidade de lidar com uma enorme diversidade de normativos reguladores, em sistemas cuja amplitude é cada vez maior e as necessidades de contacto e conhecimento de realidades, públicos e contextos escolares diversos que ultrapassam as fronteiras dos países mas que se podem traduzir em valiosas aprendizagens profissionais (Smith, 2008).

Nalguns estudos, fala-se ainda da necessidade de comunicação dos professores com outros públicos e culturas e da necessária visibilidade de um trabalho, este que deve ir além das destrezas técnicas, das paredes da escola e dos encontros que acontecem apenas entre profissionais de educação (Alarcão & Roldão, 2008; Canário, 2008; Smith, 2008; Snoek, 2008; Nóvoa, 2009b e outros). Neste campo, identificam-se autores e destacam-se entendimentos que atribuem importância à realização e divulgação da investigação em que os professores participam ou desenvolvem em ambientes não isolados, assim como a necessidade da divul-

gação pública dos resultados de todo o seu trabalho enquanto profissionais comprometidos com a sociedade.

Foi semelhante o que entendemos em perspectivas defensoras de percursos de formação articulados, coerentes e cooperados, aos quais se atribui significado de aprendizagem. Estas conceptualizações encontram-se claramente afastadas de visões mais restritas e tradicionais dos processos, cognitivos, sociais ou culturais, envolvidos (Canário, 2008; Flores, Rajala, Simão & Tornberg, 2009; Temperley, 2008; etc).

Nesta reflexão, temos vindo a defender e convém não esquecer, que as abordagens da aprendizagem profissional foram aquelas que considerámos pertinentes e coerentes com o objecto de estudo deste trabalho sem o fazermos aprioristicamente. Reclamam o equilíbrio entre factores pessoais e contextuais, a pessoa do professor assumida enquanto sujeito que aprende e se desenvolve ao longo de toda a vida e exigentes destrezas que permitam aprendizagens e conhecimentos construídos nos contextos de trabalho em conjunto e colaboração entre pares com vista a uma educação escolar de qualidade (Fullan & Hargreaves, 2001; Lieberman & Mace, 2008; Opfer & Pedder, 2011). No fundo, que apelem a processos atenuantes dos efeitos de seculares “tradições” e realidades formativas escolarizadas, que parecem agravar os problemas sentidos pelos professores, permitindo em seu lugar a emancipação e ganhos de confiança, para enfrentarem novos e permanentes desafios (Little, 2002; Sachs, 2009; Horn & Little, 2010).

Nestes pontos de vista, admitimos que os professores podem assumir o controlo sobre a sua aprendizagem. Se entendidos enquanto “aprendentes autónomos, mas é possível garantir a sua qualificação e entende-los como profissionais competentes” (Sachs, 2009, p. 116). Recordando o relatório OCDE TALIS em 2009³⁵ percebemos que em Portugal os professores referiram, por exemplo, a conflitualidade horária, a desadequada oferta de actividades e o seu elevado preço para justificarem a não participação em actividades de formação que lhes são propostas e, ao mesmo tempo, conotadas de desenvolvimento profissional. Estes aspectos, remetem para um quadro em que o desenvolvimento profissional reconhecidamente tomou um rosto escolarizado e proposto externamente face aos professores.

Todavia, neste trabalho não deixamos cair a ideia de que momentos de aprendizagem formal, enquanto complemento à aprendizagem profissional emancipatória e num quadro de autonomia das escolas. Porque acreditamos que em educação o pensamento dual é

35 Estes relatórios podem ler-se, respectivamente em <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> e http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf.

demasiado linear, quisemos estar atentos a algumas possibilidades que esses ambientes também podem proporcionar, acreditando que poderão reforçar a robustez e a competência da profissão docente partindo das necessidades e interesses dos docentes e das escolas onde exercem actividade (Borko, 2004; Desimone, 2009; Santiago et al, 2012). Numa citação de Sugrue (2009), correspondente à sua definição de aprendizagem, podemos ilustrar quer a centralidade do sujeito, quer a ideia da possível sobreposição conceptual entre formação, desenvolvimento e aprendizagem profissional do professor em contexto de trabalho, ou mesmo a dimensão emancipatória que tal aprendizagem pressupõe e permite. Diz o autor que “tal aprendizagem é uma etapa delicada na carreira, que exige tempo e espaço, bem como condições propícias que também se alterem com o tempo, enquanto o clima externo cria um contexto que nos afecta de diversas formas” (p. 85).

O mesmo se pode verificar no crédito que alguns autores dão formação baseada na investigação, encontrando nela uma valiosa contribuição para a aprendizagem do professor nas ligações entre teoria e prática que, segundo eles, só ela permite fazer. Como afirmam Veiga Simão, Flores, Rajala & Tornberg (2009):

“A formação baseada na investigação parece ser a melhor maneira para se obter uma ligação entre a teoria e prática como também para preparar o professor para examinar circunstâncias complexas relacionadas com os aspectos profissionais que, por sua vez, estão inseridos em contextos sociais e institucionais. (...) Uma visão ampla do desenvolvimento profissional evidencia não só a importância de considerar todas as actividades de aprendizagem (individuais e colectivas) nas quais os professores se envolvem e as suas necessidades pessoais e profissionais e as suas motivações, mas também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira e dos contextos em que trabalham” (p. 119-120).

Difícil será duvidarmos do facto dos professores serem fundamentais para a construção de uma educação escolar de qualidade e de sociedades melhores (Dellors et al, 1996; Nóvoa, 2009b). Acontece o oposto, quando as reformas ou as mudanças, com diferentes origens, são externas, são avulsas e descomprometidas com os discursos e ideias que hoje se têm acerca da aprendizagem e da sua complexidade. Na primeira versão, talvez seja possível criar comunidades dinâmicas no sentido das palavras de Crafton & Kaiser (2011):

“When schools, districts, states and countries reach for new reform measures, they often tweak here and rename there, rather than committing to the hard work of understanding the complexities of contemporary learning insights that support the creation of dynamic discourse communities that nurture and sustain teachers for a day, a year, a lifetime.” (p. 114)

2.2.3. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do professor – a pessoa, as relações e a instituição

A literatura que respeita à investigação e à conceptualização que hoje se faz da aprendizagem e desenvolvimento do professor foi apontando para o abandono de focos de atenção incidentes em dualidades entre o pessoal e o profissional, em programas individuais, em actividades específicas ou olhando os professores isoladamente entre si ou distantes da instituição (Day & Sachs, 2004). A visão parece dever ser muito mais ampla.

A aprendizagem, enquanto eixo estruturante do desenvolvimento foi tomando lugar e, simultaneamente, a centralidade da própria pessoa do professor manifestou-se progressivamente indispensável. Por diversas vias, em que as mais opostas podem ser compreendidas nos estudos de Guskey (2002) de Desimone (2009) por exemplo, aprender para melhorar ou melhorar para aprender, tornaram inequívocas e indispensáveis as referências das investigações que relacionam uma educação escolar de qualidade com o desenvolvimento profissional do professor. O mesmo do que se pôde dizer, daquelas que reportam ao pessoal docente e aos processos de mudança relacionando aprendizagens e contextos onde ocorrem.

Observamos na literatura sobre o tema, que quer nos aspectos mais consensuais quer nos mais discutíveis, o conceito de desenvolvimento profissional remete sempre para o papel dos sujeitos, e progressivamente, para os contextos institucionais. Na evolução conceptual do desenvolvimento profissional do professor, observaram-se algumas dimensões distintas mas complementares sobre influências do que se sabe acerca da aprendizagem dos adultos. Delas ressaltaram, em primeiro lugar, a pertinência da valorização do papel da pessoa e da sua experiência de vida na aprendizagem profissional, o que é apresentado em trabalhos como por exemplo, Kolb (1984), Dominicié (1990), Josso (1991), Pineau (1991), Keogh e Walker (1996), Kelchtermans (2009) ou Korthagen (2009) e em muitos outros. O papel ou a necessidade da atribuição de sentidos aliados à reflexividade, a centralidade da pessoa no seu processo de aprendizagem, a importância atribuída aos ambientes formais ou informais e a apontada dimensão emancipatória da aprendizagem ligada aos contextos de trabalho, na literatura mais actual, são mais alguns dos crescentes interesses entre os investigadores que perseguem por estes caminhos

As visões amplas de desenvolvimento profissional foram tocando a importância do sentido e da direcção que os professores podem atribuir aos seus processos de aprendizagem, permitindo que se duvide muito dos efeitos positivos de iniciativas isoladas ou individuais como elementos estruturantes da sua qualidade e competência profissional. Pelo contrário,

espera-se que a manifestação das suas capacidades de resposta aos desafios e exigências dos contextos de trabalho tenham correspondência com uma educação de qualidade num mundo global, caracterizado pela diversidade cultural, social, política e pelas mudanças céleres que se sucedem permanentemente (OCDE, 1996).

Nas referências à diversidade de modelos de desenvolvimento profissional que a literatura manifesta, ressalta a tendência para dualidades entre os autores. Percebemos os vínculos a teorias que preconizam a formação do professor como fonte de mudança e aquelas que defendem ser a necessidade de mudar o que deve conduzir os processos de formação. Traçados os panoramas, que derivaram da leitura de diversos trabalhos e investigações, como os de Darling-Hammond e McLaughlin (1999); Day (2001); Darling-Hammond (2001); Hollingsworth e Clark (2002); Imants (2002); Fullan (2005); Lieberman e Friedrich (2010); Lieberman e Miller (2004); Leite (2005), Opfer e Pedder (2011) ou Nóvoa (1991e, 1992a, 1992c, 2000, 2009b) entre muitos outros, constatámos uma evolução conceptual no desenvolvimento profissional, a qual transcende largamente as perspectivas de transmissão e consumo de informação ou conhecimento, colocando efectivamente de parte as possibilidades dos professores serem vistos como simples funcionários ou executantes.

Olhar os espaços, os tempos ou as formações com vista à implementação de reformas, os normativos ou as regulamentações externas e sucessivas, remeteram este trabalho para o conhecimento de abordagens que contemplam questões mais específicas no âmbito do estudo do desenvolvimento profissional do professor e da influência que nele têm os quotidianos e circunstâncias em que se move esse profissional. Por exemplo, como é que se aprende, como é que o professor aprende (James & McCormick, 2009) ou, como é que os professores aprendem num local de trabalho onde grandes reformas ou mudanças parecem perpetuar algumas ideias e factos (Sandlin, Wright & Clark, 2011). Envolvendo as crenças dos professores, autores há que afirmam que a expressão “desenvolvimento profissional” reforça a ideia da frequência de acções estruturadas, programas individuais ou actividades em detrimento de contextos ou situações em que os professores aprendem. Por isso, é perceptível a necessidade de substituir essa expressão por aprendizagem profissional, ou simplesmente aprendizagem do professor (Opfer & Pedder, 2011).

Neste trabalho, seguindo opiniões como as de Darling-Hammond e Bransford (2005), Day (2001), Canário (2008), Opfer e Pedder (2011) ou Sachs (2009) entre muitas outras, pensar o desenvolvimento profissional dando relevo aos sujeitos enquanto pessoas adultas que aprendem ao longo da vida, à escola onde trabalha em contexto de mudança, mas foi sobretudo, entendê-los empreendedores e executores em actividades dentro e fora da sala de aula.

Isso implicou olhares para o professor, para o seu trabalho e para todos os processos formativos que se relacionam consigo próprio enquanto sujeito que aprende e se desenvolve numa diversidade de situações que em muito ultrapassam momentos específicos. Foi realizar um enquadramento teórico que também fosse suporte para a conceptualização da aprendizagem profissional, em relações com o aprender e ensinar, com a aprendizagem organizacional ou com questões de mudança que envolvem os professores e os seus locais de trabalho. Mas foi também intentar caminhar mais além. Foi acreditar que “os professores aprendem nas escolas, mas não principalmente nas escolas de formação inicial, como geralmente se pensa” (Canário, 2008, p. 141).

Neste sentido, somos bastante críticos face a literatura que manifesta entendimentos de desenvolvimento profissional relacionados com os modelos tradicionais de educação escolar que valorizam a transmissão, aquisição ou a imposição de conteúdos ou saberes aos professores. Pensamos que a formação destes adultos não pode ser afastada da realidade e da experiência de vida pessoal e profissional que entroncam a globalidade da pessoa humana que o professor é. No fundo, admitimos a influência da personalidade, do pensamento, da história de vida, da capacidade de agir e de se transformar a si próprio, aos outros e aos contextos de que são parte. Retomando as palavras de Canário (2008):

“Da aprendizagem de ser professor faz parte integrante a construção de uma experiência escolar, primeiro como crianças e jovens, depois como futuros professores nas escolas de formação inicial e, mais tarde, ensinando crianças e jovens, nas escolas onde exercem a sua profissão” (p. 141).

Neste estudo, essa opção foi-se tornando-se visível no decorrer deste texto, embora, intencionalmente, não se deixássemos cair por completo a expressão desenvolvimento profissional, direccionando o seu significado para situações concretas. Enquanto homólogas, utilizamos as palavras em conceptualizações que dão a devida importância aos sujeitos, aos contextos, às actividades e aos actores que nelas se envolvem e/ou que nelas são participantes. Considerando que não podiam ser esquecidos espaços e tempos que vão para além do que é realizado pelo professor em função da escola, contemplámos e valorizámos configurações informais e não formais influentes na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, onde colaboração e conversa são expressões ilustrativas e bons exemplos.

2.2.4. A dimensão pessoal na aprendizagem e desenvolvimento do professor – experiência, reflexão e investigação

Entre dúvidas e desconhecimentos manifestos nos muitos e diversos discursos acerca do tema em análise, procurámos conhecer melhor as actuais tendências do que hoje se sabe e diz acerca de como é que os professores aprendem enquanto adultos, o papel da experiência e da investigação nesses processos, para também compreendermos qual é o lugar que essa aprendizagem toma no seu trabalho e na escola em contexto de mudança ou vice-versa. As características que mais evidenciam a consensualidade discursiva prendem-se com a constatação de existência de fortes relações entre mudança e aprendizagem dos professores, a aceitação da dimensão formadora da experiência em contexto de escola e ao longo da vida e o poder da linguagem da colaboração nesses processos (Canário, 2007; Korthagen, 2009; Meirink, Meijer & Verloop, 2007). Tornando possível mudar e melhorar o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e até as relações entre a escola e o meio local (Canário, 2008), essa consensualidade passa ainda por professores que “deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação, passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades” (Ponte, 2011, p. 3).

Acrescentamos, numa linha herdada de Dewey (2002), que aprender pode ser visto enquanto processo social e, dessa forma, não deve ser pensado apenas como resultado de desenvolvimento mas deve ser sim, sinónimo de desenvolvimento. Através deste útil olhar, entendemos que a evolução conceptual e paradigmática dos conceitos de aprendizagem e de formação de professores e a sua ligação ao conceito de desenvolvimento profissional necessariamente se cruzam com várias áreas do saber (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Ellsworth, 2005; Hager, 2011; Sachs, 2009; Sandlin, Wright & Clark, 2011). Na literatura encontramos contributos de natureza essencialmente filosófica, psicológica e psicossociológica, as perspectivas construtivistas e ecológicas, derivam abordagens que remetem para a natureza holística, inclusiva e dinâmica do desenvolvimento profissional. Este conceito passou a incluir, em visões mais atuais, todas as actividades formais e não formais, individuais ou colectivas e que envolvem os professores ao longo de toda a carreira, passando por concepções do que é ser professor, em perspectivas que fazem crer que a sua (re)qualificação requer fazerem escolhas e opções no e com o seu trabalho e também com os colegas ou outros actores e instituições.

A aprendizagem ao longo da vida, enquanto resposta às necessidades profissionais dos docentes, exige uma compreensão de causas e efeitos, interceptadas pelo que os professores aprendem e pela forma como a vão fazendo acontecer. Nestas perspectivas, os contextos envolvem o quotidiano do corpo docente não marginalizando a aprendizagem que deles pode derivar, permitindo que se admita um encontro entre a prática, a teoria e a pessoa (Korthagen, 2009).

Os estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento do professor pendem facilmente para dar uma importância crucial à eficácia do ensino. Em desfavor, aparecem os estudos que atentam para uma aprendizagem profissional que mantém e desenvolve o desejo dos professores em marcar a vida dos alunos (Day, 2001). Os aspectos pessoais como, sensibilidade, humor, coragem, flexibilidade ou atenção, por exemplo, aparecem muito pouco nas abordagens acerca do desenvolvimento profissional do professor. No entanto, nas iniciais leituras estes são alguns aspectos para os quais as narrativas dos colaboradores nos encaminharam, remetendo o nosso interesse para modelos que os contemplem. Foi o caso, por exemplo, daquele que é o “modelo da cebola”, assim denominado por Kortaghen (2004, 2009). Nele se fazem as necessárias ligações entre as dimensões pessoais e profissionais em processos de crescimento pessoal e profissional do adulto, a longo prazo e em contexto de trabalho. O lado humano da profissão, os aspectos pessoais da aprendizagem, os conflitos e complexidades em relações biunívocas entre os sujeitos e os contextos, impeliram-nos para a ideia veiculada por alguns autores de que na “complexidade das necessidades do professor e do seu desenvolvimento, em diferentes momentos, em diferentes contextos e para propósitos diversos, revelamos, mesmo que implicitamente, que a profissão de professor e o acto de ensinar requerem pensamento, empenhamento, conhecimento e paixão” (Day, 2001, p. 264).

Como já referimos, são recorrentes os significados que associam ao termo aprender, a sua característica de ser situado e a influência que nela têm os contextos em que ocorre (Canário, 2008; Hodkinson, Biesta & James, 2008; Hoestra; Brekelmans, Beijaard & Korthagen, 2009; Opfer & Pedder, 2011). Constatam-se múltiplas abordagens onde se fala acerca da diversidade das acções e dos públicos com quem os professores interagem, da importância da aprendizagem experiencial e entre pares, do esbatimento de fronteiras entre contextos formais e informais de aprendizagem ou visões de desenvolvimento profissional que implicam identificar os professores como reflexivos, investigadores, líderes ou inovadores.

Nos trabalhos do domínio da educação comparada e os que derivam de interesses das várias instituições internacionais, é visível a crescente incidência de estudos que relacionam a aprendizagem dos professores com a aprendizagem dos alunos em sucessivas tentativas

de ligações entre a teoria e a prática na formação do professor. Temperley (2008) mostra-se incisiva nesta questão afirmando que “this integration allows teachers to use their theoretical understandings as the basis for making ongoing, principled decisions about practice” (p. 11). Sachs (2009) também traduz a ideia adiantando que:

“Uma profissão docente respeitada, em que os professores são apoiados na aprendizagem profissional, garantirá a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos. Além disso, os professores que são profissionais transformadores, contribuirão para uma sociedade que valoriza a equidade, a participação e justiça social” (p. 116).

Muitas das actuais propostas e reflexões acerca do desenvolvimento profissional dos professores partem da valorização da aprendizagem experiencial, passam pelo valor da investigação realizada pelos professores no e com o seu trabalho, e tomam o rumo da necessidade de satisfazer a contínua mudança e inovação na escola e na comunidade, resultado dos ditames da sociedade e das funções da educação escolar no século XXI (Dellors et al, 1996; Canário, 2008; Temperley, 2008). Como referem por exemplo Imants (2002) ou Alarcão e Tavares (2003), os professores constituem-se como sujeitos aprendentes numa escola que aprende e se desenvolve entre os imperativos externos e os contextos específicos da escola, a resolução dos seus próprios problemas e a satisfação de necessidades individuais ou colectivas. A certeza de que a formação continuada de professores assume grande relevância quando os ambientes em que trabalham implicam mudança nas posturas face ao conhecimento e a renovação das práticas, implica uma visão onde o saber profissional apareça como integrador e mobilizador e que, através de processos convergentes, permita também a adaptação do sujeito a cada situação (Perrenoud, 2000). Assim sendo, pode dizer-se que esse saber “é alguma coisa de específico que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples acção relacional interpessoal” (Roldão, 2008, p. 11). Esta visão torna possível integrar as componentes, pessoal e social, do conhecimento profissional no seu desenvolvimento.

Com Roldão (2008) defendemos que se aprende e exerce na prática, mas não com uma prática qualquer e em qualquer circunstância ou contexto. Tem que existir uma informação de base que, conjugando anteriores e actuais conhecimentos, formais e informais, compreenda uma dimensão investigativa permanentemente questionada entre pares ou outros elementos que colaborem com os professores em tais processos. Assim, um contexto de colaboração e de construção de saberes é desejável para possibilitar uma permanente actualização de um saber profissional “mais analítico, consistente, claro na sua especificidade e sólido nos seus fundamentos” (Roldão, 2008, p. 12).

Nóvoa (2009b), com palavras que ousamos difundir, questiona-se se o futuro ainda demora muito no que respeita a uma concepção de formação de professores num contexto de verdadeira responsabilidade profissional. Lançando desafios à investigação, às instituições internacionais e à intervenção dos próprios professores, concordamos com o autor que os reptos à inovação são hoje verdadeiras provocações para a superação das formas escolares na sua formação pessoal e profissional. A inflação discursiva não permite por si só valorizar a profissionalidade docente pois os professores não foram os autores dos discursos. Na verdade “viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos” (Nóvoa, 2009b, p. 12).

Querendo ser realistas e coerentes com tudo o que mencionamos, apelamos a oportunidades de mais processos de aprendizagem do professor, para ele, para os outros e com os outros. Comunidades de prática, aprendentes ou de aprendizagem e parcerias onde a diversidade dos sujeitos e das instituições contribuam para um efectivo desenvolvimento profissional dos professores, reflexão sistemática e investigação tomando parte nos processos e recebendo feedback são possibilidades a ter em conta (Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard & Imants, 2009). Que delas resultem aprendizagens profissionais indutoras de práticas inovadoras, de mudança necessária e desejada e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade da educação escolar utilizando diferentes ambientes e circunstâncias onde os professores sejam actores sem estarem sós. Como bem propõem Alonso, Roldão e Vieira (2006):

“We are aware that there are a lot of historical and structural forces working against this direction. Therefore, one of the goals of pedagogical experimentation and change will be to uncover those forces and find ways to manage constraints productively. Researchers and teacher educators certainly have an important role to play here, by supporting teachers and responding to their problems and needs, within an ethical and conceptual framework that values teacher and learner autonomy”. (p. 6)

2.2.5. A profissionalidade em permanente construção

Considerando tratar-se de um tópico de análise nuclear neste trabalho, aprofundaram-se as reflexões em torno das possibilidades, biunívocas, de aprendizagem da profissão na escola. Fez-nos sentido abordar o tema uma vez que encontramos variadas reflexões atravessadas por quadros teóricos e estes foram-nos remetendo para as possibilidades de intervenção mútua, quer dos professores na escola quer da escola na aprendizagem dos professores. Alguns desses quadros já foram objecto de reflexão neste capítulo, mostrando

as possibilidades de reestruturação das escolas como contextos de aprendizagem dos professores, contando com eles enquanto pessoas críticas, empreendedoras, criativas e intérpretes em processos de profissionalização permanente. Acrescentamos agora mais alguns autores, como por exemplo Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) ou Esteves (2014), perseguindo caminhos explicativos de mútuas influências entre diferentes pessoas, objectos de acção e práticas. Como refere a última autora “o desenvolvimento profissional contínuo do professor, requerendo certamente a sua implicação, requer igualmente estruturas de suporte com qualidade, nomeadamente assentes na dinâmica da escola onde actua e em espaços de formação contínua formal e não formal que lhe sejam oferecidos.” (p. 22)

Também são vários os estudos e autores que mostraram fortes evidências de que a satisfação dos professores está directamente ligada com o investimento na construção da sua profissionalidade, que as condições de trabalho, diferindo de escola para escola, interferem muito na sua aprendizagem ou que há vantagens em que os docentes experienciem diferentes contextos de trabalho em favor da sua aprendizagem profissional em processos de permanente profissionalização (Smith, 2008; Holme & Rangel, 2012; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012). Estes aspectos que nos pareceram relevantes nas iniciais leituras das histórias de vida profissional, levaram-nos a dar-lhes alguma atenção prévia às fases de análise e interpretação. Num misto de curiosidade e compreensão sucessiva, fizeram eco as palavras de Filipa que na narrativa fala da escola como organismo vivo e palpitante. Achando a expressão deveras interessante, demos sentido aos conceitos de profissionalidade e profissionalismo passando pelo que citamos de Esteves (2014) relativamente às escolas, aos contextos e quotidianos profissionais dos docentes:

“De facto, estas são organismos vivos cujos desafios mudam em função do tempo e das circunstâncias, realidades não só dinâmicas no seu interior mas também em relação ao todo social e ao modo como se deixam impregnar pelo pensamento dominante ou têm relativamente a ele uma postura crítica e, por isso, frequentemente de resistência e de luta.”

O profissionalismo, enquanto traço caracterizador do colectivo que é o corpo docente, e a profissionalidade enquanto modo idiossincrático como cada professor interpreta e pratica o profissionalismo (Bourdoncle, 1994; Estrela, 2001), se tomados na concepção dinâmica já advogada por Kremer-Hayon (1991), conduzem-nos ao conceito de profissionalização.” (p. 23)

Numa breve passagem pelo papel da liderança na aprendizagem e desenvolvimento profissional, aspecto a que dará maior atenção mais adiante, vimos valorizada a autonomia das escolas e o protagonismo que os professores poderão, ou não, assumir na permanente (re) construção da sua profissionalidade em local de trabalho e em contexto de mudança. Com

funções mais ou menos adaptativas, em períodos de reformas educativas e de necessidades de mudança, os percursos formativos com essas funções também caracterizaram muitos momentos da formação dos professores portugueses. A tão desejada autonomia do professor, presume, todavia, a existência de condições que nem sempre verificamos serem admitidas como constantes no dia-a-dia dos professores e das escolas. Por outras palavras, como lembra Esteves (2004), tal não significa que:

“o professor seja capaz de fazer escolhas, de tomar decisões e de estar autorizado a fazê-lo. Para poder fazer escolhas, o professor precisa conhecer diversas alternativas sobre o modo de conceber e concretizar o currículo. Os poderes públicos, por outro lado, têm tido uma posição ambígua acerca da autonomia a conceder ao professor: tanto a advogam (sobretudo quando querem eximir-se das suas próprias responsabilidades), como a limitam através de uma teia apertada de leis e regulamentos, de mecanismos de controlo da profissão como a avaliação do desempenho docente muitas vezes significa.” (p. 21)

Sendo pacífico reconhecer na investigação educacional, que a exigência que reveste hoje a profissão docente reclama formação contínua de qualidade e que ela não se pode confinar aos saberes disciplinares das áreas que os professores leccionam, é também certo que se têm privilegiado modelos, muitas vezes escolares, que, cada vez mais, são vistos como insuficientes ou mesmo desadequados.

As opções educacionais, ao nível da formação dos docentes tem, efectivamente, privilegiando diferentes modelos ao longo do tempo. Todavia, a racionalidade técnica, orientada para a exteriorização, investiu na neutralidade dos sujeitos e na universalidade da forma como se conhecem as realidades e nelas se pode intervir, o que pensado agora numa escala global se tornou no mínimo desadequado face às diferentes características, históricas, sociais e culturas dos países ou locais. Mais afastado deste modelo transmissivo, aparece na literatura uma valorização da experiência e dos respectivos sujeitos, o que realçando a dimensão do vivido, a interpretação que dele se pode fazer e a construção de significados, pode ter outro alcance na formação dos sujeitos e nos contextos de trabalho. Percebemos nesse sentido, que as perspectivas que realçam as práticas e onde as interações sociais têm valor, respeitam muito a dimensão compreensiva e interpretativa da experiência (Goodson, 2008). Valorizando a dimensão científica também se apostam em cenários formativos onde essa dimensão ou seja, o conhecimento, na sua vertente de operacionalização pela prática é alvo de atenção. Nestes panoramas a análise surge como fomentadora de reflexão e das práticas teoricamente fundamentadas (Ferry, 1983).

Não se esgotando neste texto o que remonta às várias e possíveis abordagens em torno da figura, da formação e do trabalho dos docentes, embora sem se afirmarem posições de

ruptura, aponta-se para a existência de fortes evidências empíricas e dados da investigação mais actual, preconizando claramente, sentidos e necessidades complementares para a efectiva e significativa aprendizagem do professor. São bons exemplos os textos de Borko (2004), Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho e Pereira (2004), Alarcão e Roldão (2008), Canário (2009), ou Nóvoa (2009b) entre muitos outros. Nelas encontramos plasmado que sem desvalorizarmos campos onde a aprendizagem formal tem lugar, os professores aprendem através das próprias práticas e das dos outros, em diferentes actividades, mais experienciais ou mais reflexivas, e nos mais variados contextos sejam eles formais, não formais ou informais (Canário, 2008; Hargreaves, 2004; Hoekstra & Korthjagen, 2011, etc). Em alguns trabalhos, como por exemplo os de Marsick e Watkins (1990), Eraut (2004), Hoekstra, Brekelmans, Beijaard e Korthagen (2009) ou Holmme e Rangel (2012), está bem patente a enorme importância que em sua opinião se deve dar aos ambientes não formais e informais para a aprendizagem dos professores experientes, abrangendo aspectos profissionais e do seu trabalho quotidiano que não cabem em modelos formais.

Percebendo-se que a aprendizagem é vista actualmente como um processo lento e incerto, tem vindo a defender-se, que a formação dos professores se deverá “apoiar numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e na mobilização, em situações reais, dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados” (Leite, 2005, p. 372). Sustenta-se que alguns professores mudam mais do que outros, que as reacções práticas perante e após os períodos de formação são bastante diversas e que as diferentes modalidades em conjunto com as interações podem promover a aprendizagem dos professores de forma muito diferente e com diferentes vertentes e funções (Borko, 2004). Num tempo, que exige dos professores uma elevada qualificação e enorme competência profissional, para o desenvolvimento de acções e projectos educacionais que abarcam os contextos de trabalho, é esperado como positivo o seu empenho na renovação da escola, implicando-os no desenho e reconstrução permanente da sua profissionalidade (Perrenoud, 2000).

Enfatizando aspectos que apontam os próprios professores como elementos activa e globalmente envolvidos na sua aprendizagem e na dos outros, acrescenta-se que a mudança dos professores parece estar relacionada com as suas (des)aprendizagens e os contextos onde podem e que devem construir-se novos profissionalismos e novas profissionalidades³⁶,

36 Na vasta literatura sobre o tema, encontram-se diferentes conceptualizações e significados para estes termos. Não cabendo aqui a controvérsia e complexidade da discussão apenas se remete para os trabalhos de Hargreaves e Goodson (1986), Hargreaves (1994), Estrela (2001) ou Flores (2003), como exemplos

aquilo a que Nóvoa(1992) chamou de requalificação dos colectivos de trabalho. Reportando os “contextos de trabalho”, numa visão ampla do que são e do que contemplam, vê-se defendida a ideia de que crenças e conhecimentos prévios têm que ser alterados em combinações de diferentes modos de pensar ou agir, para que a mudança nas práticas seja efectivamente real. No fundo, investe-se na ideia de que a componente social da aprendizagem do professor fora da sala de aula não pode de todo e em todo, ser desvalorizada (Leite, 2005; Nóvoa, 2009b), o aqui reforçamos uma vez que já a afloramos em tópico anterior. Uma dinâmica formativa e social, que apela a professores capazes de demonstrarem atitudes críticas, contribuírem para a inovação educacional, reflectirem e investigarem sistematicamente e aprenderem permanentemente, implica a identificação de problemas, a respectiva contextualização e, sobretudo, agir.

Neste quadro de ideias, justificam-se as opiniões de quem defende que individualmente esses processos dificilmente poderão ocorrer. Subjacente está a crença em transformações geradas pelas experiências e práticas, pela reflexão que delas se pode fazer em conjugação e com fundamentação teórica que sustente a efectiva aprendizagem e consequente mudança (Schön, 1992; Sachs, 2001, 2009; Flores, 2003; Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009;). Afirma-se que fortes comunidades profissionais, bem como as interacções colaborativas nelas presentes, podem promover mais facilmente as aprendizagens dos sujeitos e do grupo

manifestos da importância que se dá hoje à sua clarificação. Nesta investigação, o profissionalismo remete para a natureza e qualidade do trabalho das pessoas. Ética, serviço e dedicação, são atributos que distinguem o ser um profissional do comportar-se profissionalmente (Flores, 2003). Esta distinção, corroborada por diferentes autores em diversos trabalhos, respeita as diferenças entre um estatuto público a que reporta o profissional para o seu reconhecimento validado pelo profissionalismo (Goodson, 1996; Helsby, 1995; Hargreaves, 2001). A profissionalidade refere-se, nas palavras de Flores (2003), “ao conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão”(p. 132). No fundo, a profissionalidade pode ser vista como o conteúdo do profissionalismo. Este, enquanto conceito social e culturalmente construído, associado ao ideal do serviço e a aspectos de carácter ético (Estrela, 2001), implica atenção para a compreensão do trabalho dos professores em contextos de permanente transformação e ao modo como se vêem os professores. Deve argumentar-se a aprendizagem e desenvolvimento do professor sem esquecer a prévia concepção de docência. O que significa ser professor, os papéis que lhe são atribuídos, o papel da escola e do currículo, têm, naturalmente, um vasto leque de possibilidades associadas a conhecimentos e destrezas, propósitos e valores. Diferentes perspectivas, correspondem a diferentes relações com o entendimento do que deve ser a formação ao longo da vida dos membros deste grupo profissional e conduzem múltiplas reflexões sobre o papel e a influência dos contextos nas aprendizagens pessoais e profissionais dos professores. Certa é a evolução que as tem acompanhado, em simultâneo com distintas conceptualizações de ensino e aprendizagem, de escola ou de tornar-se professor, originando consensos no que respeita a ver os professores como sujeitos aprendentes ao longo da vida em ambientes que ultrapassam as fronteiras da escola (Canário 2001; Day, 2001; Flores, 2009).

profissional, se o trabalho permitir que o conhecimento se vá construindo e reconstruindo permanentemente, resultado da acção individual e colectiva dos sujeitos em diferentes meios e interacções (Krug & Azevedo, 1999; Clarke & Hollingsworth, 2002; Horn & Little, 2010; Crafton & Kaiser, 2011).

Se rumamos à aceitação da aprendizagem como fenómeno que acontece continuamente, ao falarmos do desenvolvimento do professor não devemos igualmente, alienar explicações completas e fundamentadas para entender o que o pode potenciar ou inibir. Consideramos que é absolutamente necessário que se explorem ligações entre as actividades, os conhecimentos e as crenças que tem e as práticas que eles vão construindo, superando dicotomias entre teoria e prática ou conhecimento escolar e conhecimento social ou ainda entre a pessoa e o profissional. Julgamos que a importância da mudança das convicções e atitudes dos professores, não se compadece com apostas formativas lineares e unidireccionais. Na verdade, elas envolvem referenciais múltiplos e contínuas interacções entre convicções e práticas (Clarke & Hollingsworth, 2002). É assim que este trabalho se apoia na ideia de que o crescimento e desenvolvimento profissional são um contínuo processo de mudar e aprender. Este último que também carece de mediação entre reflexão e aplicação, de forma que, através desse mecanismo mediador, a mudança de um domínio possa levar a alterar outro e, sucessivamente, compreender, agir e mudar o que também acontecerá em sentido inverso.

Assim, veiculamos uma necessidade de identificação de domínios da mudança e dos domínios que medeiam as possíveis relações entre eles, não perdendo de vista os professores como agentes activos do seu próprio desenvolvimento, nem os contextos profissionais onde espaços, tempos e pessoas contribuem para a (re)qualificação permanente de cada um individualmente e do grupo. Este conjunto de complicadas acções envolve a conflitualidade entre comportamentos, crenças e estilos de vida, implicando espaços e tempos vivenciais, onde os sujeitos estejam realmente comprometidos e imersos na realidade (Bogdan & Biklen, 1994). Sem se induzirem apostas únicas, por exemplo pela via da supervisão, mentoring, coaching, da investigação acção ou até pelo potencial que oferecem as narrativas de vida profissional ou autobiográficas, surgem possibilidades nesses processos, observando-se porém, a necessidade da reflexão e da investigação associada aos processos. O mesmo se poderá dizer do que se preconiza relativamente à assunção de responsabilidades por parte dos sujeitos, individualmente e em grupo, na identificação e nas decisões que visam as mudanças necessárias, as respectivas interpretações e análises críticas ou propostas de intervenção (Ainscow, 2000; Sanches, 2005; Josso, 2002, 2006 e outros).

Mantendo a linha condutora de que o professor é agente criador e que se distancia de um simples utilizador de conhecimentos ou saberes feitos, um processo de construção de novas realidades a necessidade de dar respostas a questionamentos sucessivos e sistemáticos por parte dos sujeitos, acerca de si próprios, dos ambientes e contextos e das práticas é premente. As céleres transformações no conteúdo, nas formas do trabalho e nas relações que com ele se mantêm, “tornam as actividades de simbolização extremamente importantes” (Lopes & Pereira, 2004, p. 110). Os processos de reflexão, alimentados pela intercomunicação entre sujeitos, pela escrita, tomada de consciência de relações ou pela construção conjunta de decisões profissionais, podem permitir a compreensão partilhada, sobre as realidades, as tarefas ou os meios de as realizar.

Elliot (1990) considerando a possibilidade de reactualização permanente e do lugar da escola na vida do professor e do grupo que nela trabalha, realçou a importância dos contextos no desenvolvimento destes profissionais, para o qual contribuirão a resolução dos problemas diários. Acrescentando a necessidade de olhares exteriores, conhecedores, interessados e atentos e admitindo que o diálogo e a reflexão não surgem de forma instantânea, o autor supramencionado afirmou também que a pessoa do professor aprende permanentemente e de forma integrada e integradora. Tudo isto, para além de permitir valorizar os ambientes não formais e informais, também denota a crença numa efectiva mudança de práticas que é incrementada em processos de aprendizagem colectiva, estes que exigem olhares atentos sobre condições psicológicas, estruturais e organizacionais.

O estudo de Lopes e Pereira (2004) mostrou que uma maior lucidez sobre a prática e os saberes profissionais, harmonizando a experiência vivida com as exigências da inteligibilidade, é facilitadora da consciencialização do sentido das acções e da criação de uma memória colectiva. Efectivamente, o conceito de consciência parece desempenhar um papel importante, em perspectivas que valorizam a aprendizagem do professor relacionando-a com ambientes informais no âmbito do seu próprio trabalho (Hager, 2011; Hoekstra & Korthagen, 2009).

Vários são os autores que também admitem que nem toda a aprendizagem acontece de forma consciente e deliberadamente. Eraut (2004) ou Hoekstra, Brekelmans, Beijaard & Korthagen (2007, 2009), por exemplo, sugerem que no domínio da aprendizagem informal pode não existir o nível de consciência necessário que suporte as profundas mudanças que o sujeito tem que desenvolver quando “chega o momento” de realizar novas práticas³⁷. Como

37 Alguns autores defendem a necessidade de mudança na percepção da realidade, o que descrevem como sendo a essência profunda da aprendizagem profissional (Marton & Booth, 1997). No fundo, aquilo que os autores denominam como uma mudança na forma de olhar e ver o mundo. Esse desenvolvimento da

referem Lopes e Pereira (2004) “esse discernimento exige uma compreensão profunda das situações educativas que não se adequa a formas de racionalidade cognitivo-instrumental” (p. 127). Clarke e Hollingsworth (2002) vão ainda mais além e alertam que o professor pode mudar as suas crenças, mas não as suas práticas. Pode também mudar as práticas, mas não as suas crenças e finalmente, pode mudar a sua prática, mas não se alterarem os resultados dos seus alunos. Tal significa que, para que a aprendizagem ocorra, a mudança deve ocorrer em diferentes áreas de influência, exigindo discernimento para julgar e decidir de forma fundamentada, num quadro de complexidade e multi-referencialidade. É com este sentido e sem qualquer novidade, que se afirma a necessidade de ter em conta o sistema organizacional, a escola como construção social ou a variedade de situações que nele se estabelecem e se vivem, com repercussões na aprendizagem de cada docente e do grupo profissional.

Entende-se, com facilidade e consensualmente que os professores não são os únicos responsáveis pelas suas práticas profissionais (Gimeno, 1991). Elas são condicionadas, como alega o autor, pelas regulamentações políticas, económicas e culturais. Tenham-se em conta trabalhos como o de Richardson (2003) ou o de Sandlin, Wright e Clark (2011) para aceitar que as crenças que o professor tem acerca do que é a sua profissão, o seu trabalho, papel, etc, são moldadas pelo que se pensa genericamente e publicamente por tradição sobre o que é ser professor e pelo que o próprio foi experimentando enquanto aluno. Estes e outros conhecimentos prévios parecem revelar-se uma mistura que é resultante da interacção de conhecimentos de diferentes tipos (Ball, Thames & Phelps, 2008). As influências recíprocas de diferentes mecanismos geradores de conhecimentos e práticas fazem com que, de uma forma complexa e até imprevisível, as aprendizagens presentes condicionem aprendizagens futuras.

É também com este sentido que se fala que é a interacção de conhecimentos, crenças, práticas e experiências que constituem a orientação individual do professor para a aprendi-

consciência inclui a consciencialização dos próprios sentimentos, crenças, valores, necessidades, imagens e, acima de tudo, as relações que se estabelecem entre elas e os comportamentos ou tendências comportamentais. Assim entendido, o conceito de consciência relaciona-se com o conceito de percepção. Considerando que por si só o contexto informal pode não fornecer ao sujeito as ferramentas necessárias para tal nível de consciência emergir, a interacção entre os sujeitos aparece como valor acrescentado à tradição de aprendizagem de base cognitiva e racional (Hoekstra & Korthagen, 2011). À concetualização de aprendizagem que se pode entender nos trabalhos de Schön (1983) ou de Clarke e Hollingsworth (2002), remetendo para o valor da reflexão dos sujeitos, é contraposta uma visão de que as mudanças profundas dificilmente acontecerão individualmente e apenas em ambientes informais. Meijer, Korthagen e Vasalos (2009) referem que o processo de reflexão exige um aumento da consciência, que com origem em processos cognitivos e afetivos poderá exigir uma orientação exterior que permita dar mais significado aos acontecimentos e que se mantenha em sintonia com a pessoa que o professor é.

zagem. Alguns autores defendem que a orientação para a aprendizagem se constitui como impulso para a mudança, quando se traduz em dúvidas que, causando a reflexão, podem motivar o professor nesse sentido (Opfer & Pedder, 2011). Ball (1988) deu para isso um valioso contributo, argumentando que a dissonância no pensamento do professor é muitas vezes necessária para que os professores desaprendam muito daquilo em que acreditam e assim permitir-lhes a adoção de novas práticas. No fundo, trata-se do apelidado conflito ou desafio cognitivo, assim designado por Cobb, Madeira e Yackel (1990), ou o ponto especial de equilíbrio entre “caos e ordem”, a que se refere Marion (1999) que, mediante uma perspectiva de complexidade, preconiza ser aquilo que permite que a mudança e a criatividade possam ocorrer.

Este olhar no sentido de um encontro entre contextos, pessoas que aprendem ao longo da carreira, práticas e teorias que as sustentam, encontra as mais variadas possibilidades e dificuldades. Tornar o conhecimento tácito em conhecimento explícito, enfrentar normas estabelecidas socialmente ou assumidas de forma individual ou em grupo, ultrapassar discordâncias e diferenças, crenças e atitudes perante o ensino e a aprendizagem que teimam em manter-se, tomar como certos alguns elementos linguísticos e estruturais sobre os alunos, os professores ou a aprendizagem, etc, são apenas alguns exemplos em referência ao longo deste texto.

Estima-se que respostas a questões como as que estão na base do estudo aqui visado, que se prendem bastante com o “como” os professores aprendem em contextos do seu trabalho, exigem uma conceptualização na linha apontada por Curtis e Sollar (2002), Josso (2002, 2004) ou Collins e Clarke (2008), por exemplo. Nela se pode assumir a aprendizagem profissional dos docentes enquanto um complexo e dinâmico sistema, onde diferentes variáveis se conjugam de forma diversa e volúvel para cada sujeito e respectivo contexto. Não se querendo entender a aprendizagem dos professores apenas como evento, excluindo as importantes influências que agrega, contemplaram-se diferentes mas possíveis, relações e combinações entre elementos distintos. Vão da prática à teoria, passando essencialmente pela pessoa enquanto ser social. Percebe-se pois que, aprender e desenvolver-se profissionalmente tem que passar por construir conhecimento, pensando, mudando e agindo, ou seja, um processo de profissionalização permanente.

Das questões políticas e organizacionais, às individualidades que envolvem o que é ser pessoa e profissional, passando pela enorme importância dos estudos em que os docentes são vistos como protagonistas na construção dos saberes tal como os que não esquecem a relevante importância da componente social da aprendizagem (Clark & Hollingsworth, 2002; Pedder & MacBeath, 2008; Horn & Little, 2010; Opfer & Pedder, 2011), tudo dá um contributo

para tal compreensão. Na verdade, deverá ter-se em conta influências das diferenças entre escolas, sujeitos e contextos, pois o que funciona e é verdade numa escola pode ser bem diferente noutra, ou até dentro da mesma escola e com os mesmos sujeitos em momentos diferentes. Para entendimentos dos processos de formação do ponto de vista do aprendente, deverão incluir-se interações com outras subjectividades e que a abordagem intersubjectiva implica “ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares” (Josso, 2002, p. 28). Aceitando a premissa, credibilizam-se teorias que afirmam que trabalhar a aprender na escola é possível e desejável pois potencia o desenvolvimento do professor e da instituição.

A prática, a teoria e a pessoa estão intrinsecamente implicadas num processo global e globalizante, que ruma à compreensão, à mudança e à acção. Admitindo o valor de dinâmicas interactivas, mobilizadoras e (re)dimensionadoras do trabalho dos professores e das respectivas práticas, rumámos a perspectivas teóricas e abordagens que veiculam a articulação de dimensões pessoais, profissionais, sociais e organizacionais em estudos mais recentes. Neles se abordam as questões conceptuais do desenvolvimento profissional estabelecendo ligações entre formação, aprendizagem e local de trabalho e o esbatimento de fronteiras entre os conceitos é de facto muito nítido. A sua exploração mais profunda permite a compreensão de que aprender com a experiência, formal e informalmente, na escola e em ambientes colaborativos com os colegas são caminhos desejáveis. Considera-se enfim, que deve existir um diálogo permanente, um equilíbrio dinâmico, entre a experiência do professor e o que dela vai pensando, sem qualquer passividade profissional e profissionalizante. No fundo, uma coexistência e alimentação mútua, entre a aprendizagem por via experiencial e a aprendizagem por via simbólica (Canário, 2008).

Em seguida, prosseguimos por questões da aprendizagem e desenvolvimento do professor, que diferentes estudos e autores não deixam esquecer, e que vão das questões metodológicas as relações que se mantêm entre a afirmação da profissionalidade, as necessidades de autonomia ou os ambientes onde interações, colaboração e lideranças, vão fazendo sentir os seus efeitos (Clandinin & Connelly, 1992; Skilbeck, 1998; Meirink et al, 2010; Schleicher, 2011). Esta abordagem apela à sustentabilidade e a desempenhos, devendo aguardar pacientemente resultados com confiança nos próprios e diversificados investimentos na mudança, tendo em vista a qualidade das aprendizagens de todos os sujeitos com o seu conseqüente sucesso e, naturalmente, algumas conseqüências no sucesso dos alunos e na melhoria das escolas.

2.3. Participar e Pertencer – fazendo a profissão acontecer

As interrogações sobre a aprendizagem dos professores experientes crescem, pois as investigações continuam a levantar novas e sucessivas questões numa área onde os interesses são relativamente recentes e acompanhados de uma diversidade de contributos “disciplinares. Constatando que a pluridisciplinaridade é absolutamente necessária, mas que a dificuldade no encontro de metodologias e linguagens facilitadoras da construção de conhecimento conjunto aparenta ser real e, por vezes admitido como prejudicial, estreitámos o espectro de análise e reflexão. Seguimos, sobretudo, uma linha de ligação entre a docência e os contextos, em abordagens da aprendizagem profissional que reclamam o professor enquanto sujeito aprendente, porque é crítico, participativo, gerador de mudanças em si próprio e nos outros e, conseqüentemente, na escola (Alarcão & Roldão, 2008).

Flores (2003) reconhecendo que ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos também pressupõe que é necessário “um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícito nas próprias acções e nas instituições que se trabalha” (p. 139). Neste sentido, o conteúdo, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos professores devem reflectir sobre a complexidade do ensino, a fase de carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal e os contextos em que trabalham. Neste trabalho já ressaltaram visões de desenvolvimento profissional tendo em consideração que a aprendizagem do professor não pode ser vista de maneira simplista e avulsa. No fundo, tal diversidade de aspectos que para ela contribuem, exige que repensemos as sucessões dos factos e acontecimentos vivenciados, na longa construção desses percursos que se desejariam articulados e coerentes. Assim, compreendemos como, a formação inicial e a continuada, as condições de trabalho e o desenvolvimento curricular, as próprias vidas, percursos académicos e profissionais dos professores, a continuidade inerente a esse empreendimento que é tomar a mudança como possibilidade e como limite da profissionalidade, são um conjunto de bons exemplos e aspectos fundamentais a ter em conta neste debate temático (Day, 2001).

Na aprendizagem profissional, as dimensões moral e ética emergem como necessidade e garante de uma educação de qualidade que se pode fazer na escola e também de uma ampla visão da profissão docente, onde conhecimento pessoal e profissional se tocam (Montero, 2005; Nóvoa, 2008). Apontámos pois, para visões de profissionalismo em que a complexidade exige um enfoque na sua componente pessoal e no seu poder transformador. Assim, entendemos que cada professor deverá construir um profissionalismo que encaixe

na sua história de vida, na sua formação, no contexto do seu trabalho e, acima de tudo, na sua personalidade (Goodson, 2008, p. 132). Segundo Sarmiento (2009), “para compreender os professores e as suas práticas, há que começar por conhecer as suas vidas” e por isso, “estamos, assim, perante um paradigma ecológico em que se valoriza o desenvolvimento do professor como uma construção interactiva entre o professor-pessoa e os contextos por si habitados” (p. 303). Neste sentido, a construção de um contexto social e o desenvolvimento da prática docente só terá efeitos práticos se for concebida de forma conjunta, onde cada actor educativo revela aquilo que é em termos pessoais e profissionais.

As perspectivas socio-construtivistas também nos ajudaram a compreender a importância dos conhecimentos prévios, da experiência pessoal e profissional e das interacções e relações, em caminhos de construção de conhecimento. Tais processos parecem exigir oportunidades de articulação de conhecimentos anteriores com novos entendimentos ou situações inovadoras no domínio profissional e relacional, e ao longo de toda a carreira, sem excepções para diferentes fases ou momentos. Desvalorizámos alguns estudos que defendem que as diferentes fases da carreira afectam as características do desempenho profissional dos professores, aceitando que se tornaram incoerentes, aqueles que admitem que os professores poderão ser entendidos como meros responsáveis pela implementação de ideias ou conhecimentos, cuja proposta e construção lhe foi externa ou imposta em determinado momento.

Entendendo que os professores enquanto pessoas são permanentes construtores de significados, preconizamos que o sentido que vão dando ao que foram aprendendo e a sua aplicabilidade, têm correspondência com a maior ou menor possibilidade desse conhecimento ser útil no quotidiano profissional de todos e de cada docente (Collinson & Cook, 2007). Assim sendo, os professores não aprendem apenas através da experiência de forma directa, ela “tem que ser assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de forma a transformar-se em conhecimento” (Aitchinson & Graham, 1989, citado por Day, 2001, p. 91), sendo também neste sentido, que para além da experiência, a investigação ligada à prática pode ter valor de aprendizagem.

O que vimos a partilhar justifica o que acreditamos, tal como se vê preconizado nalguma literatura actual, ou seja, no caso de vir a existir uma nova onda de reformas, o facto deveria implicar que fosse repensado o próprio conceito, o que deveria acontecer envolvendo visões compreensivas da necessidade do envolvimento dos professores na reestruturação de tudo o que por eles passa e deles depende (Liebermann & Friedrich, 2010). Face ao que acabamos de expor, reforçamos a necessidade e pertinência de actuais entendimentos, em que o desenvolvimento profissional dos professores seja conceptualizado enquanto processo de aprendi-

zagem continuada e permanente, mas contando com a participação de colegas e outros elementos da comunidade, no âmbito de uma “cultura de construção” e não no sentido de lhes fornecer ferramentas técnicas ou de treinar habilidades (Lieberman & Miller, 2004). Explicitamos a proposta, utilizando por outras palavras, citando uma das autoras acima referenciadas:

“(...) In the best of circumstances, they find a connection between the intellectual and emotional parts of teaching and help others learn the same. Any real transformation of schooling and teaching demands just these conditions and the teachers who will organize them, but they must be afforded opportunities to learn both from their own and others’ practice as well as to learn from the accumulation of knowledge by others. But which comes first is critical. Teachers appear to need an opportunity to generate knowledge about their own practice first, then they become excited about and motivated to consume knowledge from others. These research and development projects begin to build an evidence base for the importance of providing conditions for learning to lead for teachers. Without them, we will be setting teachers up for failure. With them we can build a cadre of teachers who can help transform teaching and learning in the 21st century” (Lieberman, 2004, p. 26-27).

No fundo, neste campo figuram como centrais e essenciais, os entendimentos do que é ser professor enquanto profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002; Formosinho (a), 2009; Nóvoa, 2009b; Roldão, 2007; Van Veen, 2008 e outros). Não desprezando os conhecimentos dos conteúdos curriculares, reclama-se “uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (Leite, 2006, p. 372).

Apontando a qualidade e a educação para todos, incluindo os professores, implicou ao reconhecermos necessidades da sua qualificação permanente ao longo da carreira, abrir caminho a relações íntimas entre desenvolvimento profissional e organizacional em contextos onde os conceitos de comunidade de prática e de aprendizagem, liderança partilhada e organização aprendente ganharam significado ao longo das duas últimas décadas (Lave e Wenger, 1998; Wenger, 2000; Fullan & Hargreaves, 2001; Bilhin, 2004; Rainbard, Huller & Munro, 2004; Murillo, 2006; Azevedo & Nascimento, 2010; Fullan, 2011 e outros). Compreendemos então, que o choque ou o esbatimento entre os conceitos de construção de conhecimento e aprendizagem profissional, formação em contexto de trabalho e construção da profissionalidade docente, entre os quais se promovem as ideias de ambientes de imprevisibilidade e de exigência nos contextos educativos da actualidade, baseiam-se nalgumas propostas explicativas através de paradigmas que diferem nalguns aspectos (Hager, 2011; Opffer & Pender, 2011).

Situando este trabalho na linha dos que defendem que os professores não podem continuar a ser vistos como executantes nem como funcionários ou empregados, considerámos que é importante conhecer teorias e conceptualizações, identificando os consensos sobre a docência como profissão, sobre as condições sob as quais os professores aprendem ou que relações, interacções, crenças e percepções dela têm e/ou os influenciam. Um enquadramento que vai muito além das mudanças externas, mais ou menos impostas e sem precedentes que bem conhecemos e que a investigação educacional tem divulgado.

Por tudo isto, admitimos que o próprio contexto de mudança tem agudizado e intensificado necessidades de desenvolvimento profissional continuado, mas que muitas vezes ele foi direccionado intencionalmente, de modo exógeno e através de modalidades pouco eficazes (Meirink et al, 2010). Ao invés de uma renovação de práticas tomada como necessária os professores foram, ou são, muitas vezes, pressionados a “fazer formação”. Entre outros, estes aspectos têm levado muitos investigadores a considerarem, que apesar de grandes investimentos na formação continuada dos professores, nas últimas décadas as modalidades adoptadas, os locais onde se tem realizado e as interacções e vivências permitidas, têm sido na maior parte inadequadas ou pouco eficazes (Borko, 2004; Darling-Hammond & Sykes, 1999, Clarke & Hollingsworth, 2002; Timperley & Alton-Lee, 2008).

Em alguma literatura complementar, a emergência da noção do professor como profissional em permanente desenvolvimento advém essencialmente da constatação das mudanças constantes da sociedade actual e das teorias educacionais e pedagógicas. Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas “experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício directo ou indirecto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula” (Day, 2001, p. 85), apropriando-se particularmente de uma atitude profissional que remete para uma prática de questionamento. Neste caso, fizemos prevalecer abordagens de raiz sócio construtivista e modelos de aprendizagem colaborativa, onde a linguagem da colaboração e os processos dialógicos são vistos como influências positivas, através das possibilidades oferecidas pela participação nas comunidades profissionais de aprendizagem de que os professores fazem parte, (Crafton & Kaiser, 2011; Lieberman & Mace, 2008; Little, 2001; Meirink, Meijer & Verloop, 2007; Horn & Little, 2010; Schunk & Mullen, 2011; Vescio, Ross & Adams, 2008).

Anotámos o como a dimensão social da aprendizagem tem vindo a oferecer consistência à utilização do conceito de comunidade (Little, 2002; Vescio, Ross & Adams, 2008; Wenger, 1998) e como o conceito de participação colectiva foi ganhando forma (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). A noção de que o conceito de desenvolvimento profissional

pode estar directamente ligado à aprendizagem do professor e que esse fenómeno envolve a participação do colectivo docente, faz parte de um corpo de pesquisas em que se viu manifesta a importância que se dá à comunidade profissional nesses processos. Desimone (2001) sugere que a revisão da literatura nesta temática revela que nas reformas em que se fez uma utilização extensiva dos recursos internos das escolas e da colaboração entre professores, elas foram particularmente bem-sucedidas. Alguns autores avançam ainda com explicações no sentido de que a mudança, quando abraçada entre pares, reforça o poder das iniciais propostas transformadoras (Bryk & Schneider, 2002).

Desse grupo de estudos transpareceu também que as interacções entre os professores constituem em si mesmas um recurso para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente para a implementação das reformas (Penuel, Frank & Krause, 2006). Foi destas linhas de investigação que identificámos crenças nas possibilidades da colaboração, enquanto ponto de partida e de chegada da melhoria da qualidade da educação. A construção da confiança relacional, associada a entendimentos mais claros das obrigações e papéis dos sujeitos, pode sustentar compromissos docentes com alterações nas suas práticas e estas poderão ser manifestações do desenvolvimento profissional que lhes foi permitido. Vários estudos apontam que em última análise, tudo isto pode resultar na melhoria de resultados dos alunos (Frank, Zhao & Borman, 2004).

Um trabalho conjunto ou mesmo cooperativo entre colegas com diferentes níveis de experiência profissional, parece-nos ser vista como potencial para a aquisição de competências e informações que se traduzem em mais-valias no trabalho do professor. Dito de outra maneira, as experiências não formais das quais ressaltou a importância dada às interacções, ou mesmo às “ajudas” dos professores mais experientes, revelam-se promissoras de desenvolvimento profissional (Ball & Cohen, 1996; Horn & Little, 2010; Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallager, 2007).

Para o bem e para o mal, entre os docentes impõem-se as contínuas tomadas de decisão e a resolução de problemas a cada momento, em diferentes domínios do trabalho em que se vê envolvida a sua actividade diária de professores e em diversas circunstâncias dos seus quotidianos. Por outras palavras, dos múltiplos factores apontados na literatura como sendo fortes influências na aprendizagem ou desenvolvimento do professor, destacamos neste tópico informativo e reflexivo, aqueles que incluem o papel dos sujeitos, as interacções em ambientes formais e informais, os contextos de trabalho³⁸, crenças acerca da profissão,

38 Reconhecemos que o conceito de “workplace learning” traduzindo, aprendizagem no local de trabalho, é

percepções das condições de trabalho e influências das lideranças (Day, 2001; Hoekstra & Korthagen, 2011; Holme & Rangel, 2012; Horn & Little, 2010; Imants, 2002; Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2010; James & McCormick, 2009; Lessard, 2009 e outros). Contudo, nem sempre aos contextos onde ocorre a sua actividade, corresponde uma atmosfera facilitadora de tal “tarefa”. É veiculado por diferentes autores, que facilmente são identificadas pressões externas sobre a forma como se espera que exerçam a sua complexa profissão. Delas resultam conflitos entre o controle externo e a autonomia pessoal, profissional e da própria escola, tensão acompanhada de uma sobrecarga nas tarefas e conseqüentemente da sofisticação da profissão docente na actualidade (Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006). Talvez por isso encontremos também vários estudos que relacionam o desenvolvimento profissional com situações de conflito e/ou de stress na profissão ou ponto de trabalho (Latham & Vogt, 2007). Naturalmente que, de forma articulada e coerente, admitindo sempre que ser professor é uma actividade complexa e que a sua formação deve ser entendida como acontecimento ao longo da vida (Canário, 2008; Day, 2001; Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009; Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard & Imants, 2008; Sachs, 2009; Timperley & Alton-Lee, 2008; etc).

Assumi-se que para responder com qualidade³⁹ aos exigentes desafios profissionais em contextos de mudança e de incerteza, não deveríamos esquecer as evoluções conceptuais

bastante problemático e não é consensual por necessitar de um lugar identificável e limitado, ao passo que relacionados, trabalho e actividades de aprendizagem tendem a ser termos que apelam à fluidez espaço-temporal. No entanto, este amplo significante aparece e é amplamente utilizado para designar a aprendizagem formal e informal relacionada com trabalho remunerado (Fenwick, 2008). É neste sentido que vimos a utilizar estes termos com significado amplo, admitindo diferentes combinações entre aprendizagem, individuo e colectivo docente e respectivas nuances conceptuais que tais relações foram sugerindo, quando falamos em relações, interacções, actividades, mudança, aquisições ou desenvolvimento.

39 A qualidade, no que respeita aos professores, é também mais um conceito que carece de esclarecimento. Falar de professores qualificados ou de educação escolar de qualidade, remete para entendimentos de profissionalidade e de perfis profissionais onde ser professor de qualidade é um conceito ambíguo, aparecendo definido em função dos objectivos de quem elaborou o discurso e da perspectiva com que o fez. Reflectindo a forma como se vê a profissão docente, encontramos definições que privilegiam o trabalho com os alunos e a dimensão sala de aula, o que é notório em definições como a que consta nos Princípios Europeus Comuns (2005). Estes remetem para a qualidade dos docentes, agrupada por áreas: o trabalhar com os outros, trabalhar com conhecimento, tecnologia e informação e trabalhar com e na sociedade. Snoek (2008), baseado no elenco de competências chave para a aprendizagem ao longo da vida (European Council, 2006), acrescenta a necessidade da qualidade dos professores compreender o seu empreendedorismo, enquanto “capacidade de um individuo para transformar ideias em acções, incluindo a criatividade, a inovação e correr riscos, assim como a capacidade para planear e gerir projectos a fim de alcançar objectivos e oportunidades” (p. 76). A qualidade profissional aparece também relacionada com a liderança e a mudança (Hargreaves & Fink, 2007) o que remete para uma liderança partilhada e para a responsabilidade dos professores pela sua própria qualidade profissional e pela do colectivo do-

de ensino e aprendizagem, o que tem permitido a aproximação dos conceitos de educação e formação, assim como admitirmos a dimensão formativa dos contextos e dos membros do corpo docente entre si. Estes são fundamentos que nos pareceram apontar para o conceito de desenvolvimento do professor que temos vindo a explorar nesta vertente teórica do trabalho. Ou seja, uma visão de professor como aquele “que actua em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos e nos quais se deseja que se assuma como interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 68).

Apostámos enfim, num quadro teórico onde os paradigmas apontam para as necessidades e possibilidades da interdisciplinaridade. Procurando um afastamento de dualismos entre o social e o cognitivo, aceitámos que (pelo menos) psicologia, sociologia e antropologia devem encontrar-se em definições do trabalho docente e em posicionamentos dos sujeitos face à sua profissionalidade e aprendizagem continuada em contexto de trabalho. Em propostas onde o detalhe era selectivo e a parcialidade esteve presente, interessou-nos, sobretudo, o estatuto que se concedia ao sujeito e à acção e, desse ponto de vista, fazemos uma abordagem interdisciplinar onde a pessoa do professor possa ser vista, simultaneamente, como cognoscente, actuante e experimentadora de sentimentos e vivências⁴⁰.

Reconhecendo a sempre oportuna ideia de Dewey (2002) de que não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo na actividade durante a experiência, pois tudo depende da qualidade da experiência que se tenha, admitimos que quer a vivência imediata quer as posteriores são influenciadas pelo que se vive em determinado momento.

cente por diferentes vias (Canário, 2009; Lessard, 2009; Perrenoud, 2002, Lieberman & Mace, 2008, etc). Implicando os professores na sua permanente construção profissional, a qualidade da educação escolar pode ser maior e as bases de intervenção e sustentação da mudança pelos próprios professores apelam à qualidade profissional. Isto significa desviar a profissão docente de pretensões desqualificantes e de desvios de que seja uma verdadeira profissão (Canário, 2008; Roldão, 2008; Snoek, 2008, etc).

40 Podemos ler em Hérou e Lantheaume (2008) ou em Lessard (2009), entendimentos do trabalho docente que embora parciais e selectivos, manifestam que a ligação entre sujeito e acção implicam visões interdisciplinares. Os autores deixam transparecer aquela que entendem ser a melhor forma de compreender o complexo trabalho docente, quando relacionado com os papéis dos professores. Segundo Lessard (2009), essas perspectivas “recordam que o social não é feito senão de ligações sociais institucionalizadas, mas que está também no relacional próximo, no singular, na actividade do sujeito cognoscente, sentindo e actuando em cada situação”(p. 125). Admitindo a inexistência de continuidade entre subjectividade e objectividade, defende-se que os sujeitos só podem ser entendidos de forma contextualizada, isto é, em simultâneo com a situação que existe e que modificam através da sua actividade, a qual reverte sobre a sua subjectividade (Hérou & Lantheaume, 2008; Lessard, 2009).

2.3.1. Actividades de aprendizagem, influências e processos participativos

Os estudos mais recentes sobre a aprendizagem parecem rumar no sentido de visões holísticas em sistemas complexos ou incidindo nas possibilidades oferecidas por contextos que vão além das instituições. Aliás, o que já admitimos acolhendo o esbatimento de fronteiras entre educação e formação e valorizando os espaços de aprendizagem informal (Hager, 2011; Sandlin, Wright & Clark, 2011). Então, pensar que o professor está sempre a aprender, não pode esquecer as múltiplas actividades que realiza ou o envolvem, tarefas ou relações que se misturam no e com o seu trabalho. Nesse sentido, alguns estudos assumem que podem existir diferentes formas de chegar a resultados idênticos por vias diversas (Opfer e Pedder, 2011b).

Com especial atenção nas potencialidades da pessoa e profissional, conta-se que o professor aprende e se desenvolve como um todo. Para tal, deverão contribuir as componentes de ordem cognitiva, afectiva e relacional, não permitindo que a pessoa se distinga da teoria e da prática e estas entre si. Desimone (2009), Guskey (2000, 2002) ou Horn e Little (2010) referem que a aprendizagem do professor ocorre em cada uma das suas aulas, quando faz avaliações, quando revê um currículo que é preciso alterar ou mesmo quando lê um jornal ou uma revista. “Clearly, professional development never stops and is embedded in teachers’ daily lives” (Desimone, 2009, 185).

Não se confinando a modalidades únicas nem excluindo muitas, perante a panóplia de acções que podem promover a mudança do professor, a aprendizagem que conduz à real transformação pode ocorrer sob os mais variados formatos, mediante vivências, percepções ou práticas e os múltiplos aspectos que envolvem (Borko, 2004). Desde a sala de aula, à comunidade escolar, programas de formação estruturados, sob a forma de cursos ou noutras modalidades mais ou menos formais, até à breve conversa com um colega ou ao conselho que dá ao aluno fora da escola, todos os ambientes em que toma participação, no tempo, no espaço e nas relações, são, continuamente, potenciais contextos onde a actividades de aprendizagem vão ocorrendo (Day & Sachs, 2004; Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009; Hoekstra & Korthagen, 2011).

Passando de objecto a sujeito da formação, a norma é algo inexistente e a combinação de processos formais e informais acompanha a perspectiva de mudança como crescimento e desenvolvimento destes profissionais. Assim, entendendo a escola e a actividade profissional como naturais contextos de aprendizagem, assume-se plenamente que a prática do professor não pode ter em vista apenas a aplicação de teorias ou de normativos e imposições ex-

ternas, a ideia do professor apenas como um prático, nem tão pouco a do professor “como o apresentador do conhecimento formalizado” (Roldão, 2008, p. 42). Pelo contrário, a mudança é encarada como a atitude esperada da actividade dos professores e das escolas, as quais, por sua vez, devem ser vistas como reais contextos formativos em relações biunívocas.

Como bem refere Canário (2008), “as dimensões pessoais e colectivas do exercício da profissão docente são indissociáveis” (p. 140), o que também significa que o desenvolvimento profissional dos professores pode contribuir para a maior ou menor capacidade de inovação evidenciada pelas escolas (Imants, 2002). O mesmo se pode dizer das próprias escolas enquanto organizações. As formas como se estruturam, as condições de trabalho que oferecem, o tipo de liderança que manifestam, etc, podem considerar-se factores de influência na aprendizagem dos professores oferecendo melhores ou piores ambientes de aprendizagem (Pedder & MacBeath, 2008; Crafton & Kaiser, 2009; Horn & Little, 2010).

Todavia, nas diferentes perspectivas e abordagens, vê-se privilegiada uma direcção nos pensamentos que priorizam a permanente (re)construção da profissionalidade que os contextos de mudança reclamam, tornando-se essencial na abordagem da docência como profissão. Defende-se pois, que aprender leva tempo. Deve ocorrer a longo prazo e de forma contínua e articulada em diferentes momentos e com um percurso que tenha em conta que para ele concorrem, de forma integrada, diferentes tipos de oportunidades e experiências (Marcelo, 2009). Por outras palavras, utilizam-se as expressões de Opfer & Pedder (2011b) para referir as diferentes influências que a actualidade parece exigir no que respeita à complexa conceptualização que envolve a aprendizagem do professor:

“What should determine which set of activities, systems, structures, and so on are necessary for teacher learning to occur should depend on an understanding of the different ways that this elements interact with each other, with contexts, and with characteristics of individual teachers. Thus, the primary implication of the conceptualization we propose is the need for more research that can either verify or falsify our presumption of variation. Ultimately, we need more studies that investigate how the generative mechanisms of teacher learning appear in different combinations and sequences, with different weights, in different but concrete situations” (p. 394).

Desimone (2011) identificou na ampla literatura que revisitou sobre experiências de aprendizagem dos docentes, algumas convergências nas actividades formativas que um efectivo desenvolvimento profissional parece dever contemplar. Com esse trabalho a autora concluiu que se referem os próprios conteúdos disciplinares e a forma de os aprender; as possibilidades oferecidas por uma aprendizagem activa, observando e recebendo feedback de aulas, analisando o trabalho dos alunos, fazendo apresentações públicas do seu trabalho, em

oposição ao isolamento e à passividade; a coerência e articulação entre as actividades e as necessidades, desejos, crenças ou normas reconhecidas pelos professores e o espaço e o tempo em que acontecem. Fundamentalmente admitiu-se sempre, numa ampla variedade de estudos, que aprender e mudar levam tempo e que a participação colectiva em ambientes formais e informais deve valorizar as interacções entre os sujeitos.

Por sua vez, as visões simplistas, avulsas ou vincadamente marcadas por algumas narrativas modernistas, parecem suscitar conceptualizações pouco rigorosas nalgumas investigações. Apenas como exemplo, estudos que comparam condições de aprendizagem entre escolas, implicariam explorar uma enorme complexidade de factores, nomeadamente o que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos, as diferenças das crenças acerca das práticas ao nível do corpo docente, as diferenças entre os públicos escolares, relações com a comunidade, etc. Talvez por isso, as descrições de como é que o professor aprende em contexto de trabalho tendam a permanecer bastante generalistas quando se afastam de perspectivas sistémicas ou holísticas (Hashweh, 2005; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009).

Estas últimas, em nosso entender, serão talvez as que melhor permitem identificar potenciais e limites no desenvolvimento profissional dos professores (Fullan, 1995). Por isso, concorda-se que diversas contribuições vão deixando em aberto muitos aspectos que envolvem este complexo fenómeno que não cabe numa matriz técnico-científica. Não procurando apenas, entender e explicar a aprendizagem no local de trabalho com vista a identificar condições que a suportam, as teorias que se detêm sobre essas questões têm que abranger diferentes parâmetros. A aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo, onde as mudanças são temporais e sequenciais, acreditando-se na inviabilidade da antecipação das necessidades de aprendizagem. Parecendo paradoxal, a imprevisibilidade da influência dos contextos, parece transformar a aprendizagem num processo contínuo mas simultaneamente criativo.

Estes aspectos levaram-nos a outros autores que com inspiração em perspectivas pós modernas, adoptam outros cenários evitando, ou mesmo rejeitando, premissas que tenham em conta decisões prévias e previsíveis. Neste panorama, as abordagens em torno da profissão docente e do professor que aprende e se desenvolve em contextos de complexidade e de mudança permanente, correspondem a propostas de novas metáforas que adjectivam a aprendizagem. Nelas aparecem expressões como compromisso, reconstrução, emergência ou transformação. O foco deixa de ser o sujeito ou os contextos de participação em que operam para ser a continuidade das céleres mudanças em si mesmas. Nesses ambientes a que correspondem as alterações, as interacções dinâmicas e múltiplas conduzem as recons-

truções dos ambientes e das pessoas que os vivenciam (Fenwick & Edwards, 2010). Atribui-se um papel significativo a objectos materiais que tomam parte no dia-a-dia dos sujeitos assim como toda e qualquer situação vivida de forma participada ou não. No fundo, deste ponto de vista qualquer situação, prática, actividade, observação, etc, pode ser valorizada como tendo um potencial efeito de aprendizagem.

Depois de Usher e Edwards (2007) referirem que as práticas ou actividades são uma noção chave quando se fala de aprendizagem, que esta é incorporada naquelas e que o ser humano aprende através da participação que nelas tem, os limites entre o lazer, o entretenimento, o trabalho ou a aprendizagem parecem tornar-se cada vez mais turvos. Segundo Fenwick e Edwards (2011), os sujeitos podem ter o prazer na realização de uma qualquer actividade e, ao mesmo tempo, estarem a aprender. Nesta perspectiva o local de trabalho pode ser um ambiente demasiado limitado para pensar a aprendizagem do professor e quando se fala em contextos, implica reconhecermos a importância que hoje se deve dar à diversidade de possibilidades que a própria vida do professor pode oferecer para o seu desenvolvimento enquanto profissional.

Considerámos relevantes estas propostas, na sequência de um pensamento algo inaudito entre o mais recente conhecimento educacional, pois em boa verdade, observando a vida quotidiana nas escolas, dificilmente se poderá admitir que o desenvolvimento do professor não dependa simultaneamente de variáveis que ultrapassam os limites da profissionalidade. As tomadas de decisão e a resolução de problemas que envolvem a pessoa individualmente, os grupos de pertença e as comunidades em acções e comportamentos que exigem celeridade, assim como das sucessivas aprendizagens que de tudo isso vão decorrendo, parecem organizar-se em jeito de retroalimentação (Hager e Halliday, 2006).

2.3.2. (Re)Construindo a profissão – robustecer a escola dando poder aos professores

Como vimos a referir, os fenómenos que se relacionam com a aprendizagem do professor experiente aparentam ser fluidos, dependentes dos sujeitos e das realidades contextuais, diversas e complexas e, nos quais, as escolas também são palco. Para o professor, enquanto sujeito e actor na formação, são importantes não só os conhecimentos e os aspectos cognitivos, mas também aspectos afectivos, culturais e relacionais.

Alguns autores defendem que o professor, que também já foi aluno, “exerce a sua actividade profissional na escola segundo um padrão de trabalho baseado numa cultura profissional individualista, isolada e privatista” (Hargreaves, 2001, p, 185). Um trabalho relacional que se faz de forma solitária, quer no exercício em sala de aula quer na preparação, dificultando ou mesmo impedindo as interações e visibilidade dos pares, é no mínimo paradoxal. Uma via explicativa pode ser a que encontramos em Formosinho e Machado (2008), ou seja, as experiências prévias de um ensino tradicional são transportadas pelos actores e “a cultura de ensino individualista, isolada e “privatista” resulta, assim, da consolidação sócio-histórica de estratégias e soluções desenvolvidas, sustentadas ou preferidas ao longo do tempo, constitui o enquadramento da aprendizagem da docência e permite compreender o que o professor faz e porque o faz” (p. 10). Esta pode ser uma razão que, aliás, compromete muito do que fundamentámos em abordagens acerca do professor enquanto agente de mudança, dando-lhes merecida atenção no Capítulo 1 deste trabalho.

Não negligenciando que os aspectos relacionais vão além do que se constata fisicamente, acreditamos que as atitudes, valores, crenças, estilos, hábitos ou formas de estar na profissão e na escola, são sempre afectados pelos outros sujeitos, situados e contextualizados. Podemos ler nos estudos empíricos realizados por Lima (2004) ou em Montero (2005), por exemplo, onde sob olhares diferentes são evidentes as enormes dificuldades dos professores em conhecerem a prática profissional dos colegas. Citando o autor, “os professores têm um conhecimento factual da prática profissional dos colegas nas respectivas salas de aula” (Lima, 2004, p. 68), pois dificilmente encontram possibilidades de observação presencial e em contexto real do trabalho dos colegas, sendo em boa parte das conversas com os alunos que retiram ilações ou constroem imagens sobre o trabalho dos outros (Lima, 2004).

Matusov e Rogoff (1995) pressupõem que a educação é socialmente mediada, alargando a validade de tais afirmações no que respeita ao exercício profissional dos professores e veiculam a ideia de que formação e desenvolvimento se influenciam mutuamente. Em contraste com outras abordagens, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem não é atribuída a elementos externos e formadores, nem é inerente ao formando. Todos os sujeitos que são parte de uma instituição educativa são potenciais aprendentes que deverão participar e partilhar interesses e conhecimentos. Reconhecendo o difícil desafio que tal compromisso implica, aceitamos que apesar dos muitos constrangimentos, existirão alguns aliciantes, embora muitas vezes com origem em imposições estruturais e organizacionais, mediante os quais os professores realizam trabalhos e/ou projectos conjuntos.

Condicionando este enquadramento teórico pelos estudos acerca do pensamento e acção do professor, que poderão contribuir para a compreensão das relações entre contextos de aprendizagem, mudança, desenvolvimento (profissional) do professor e da escola, tendo em conta a sua experiência e a interpretação que dela fazem, encontramos possibilidades de valorização de alguns ambientes em várias perspectivas. No fundo, a aprendizagem pode acontecer em diferentes ambientes sejam eles formais ou informais e, por razões muito diversas, privilegiando as relações entre pares. Promovendo as aprendizagens profissionais no e com o seu trabalho por influência de vivências em diferentes contextos, vislumbramos neste âmbito a importância da colaboração, da partilha ou mesmo da conversa, que não é somente importante (Crafton & Kaiser, 2011). Estes aspectos, constituídos como elementos significativos a ter em conta na compreensão de tais fenómenos educacionais, remeteram-nos também para as palavras de Formosinho e Machado (2008) que antevêm algumas possibilidades:

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

Progressivamente distanciámo-nos de quadros, em que a produção de inovações nas escolas não fosse valorizada. Afastámos cenários de rigidez e de uniformidade nas percepções e realizações individuais e colectivas. Mas, por sua vez demos lugar aos estudos onde se contemplam necessidades locais, encontros informais, alguns que imperceptíveis, breves mas muito frequentes, dão resposta ao imprevisto, ao incerto, ao imediato ou ao que a lei não contempla (Leal da Costa, 2000; Barroso, 2001). É agora também nossa, a convicção de que a complexidade e a incerteza no como e onde os professores dão resposta a questões que se levantam permanentemente no seu quotidiano, aprendendo com isso, são de relevante importância. As relações que se interpõem com o de desenvolvimento do professor, manifestam um gradual discernimento em deixar “cair” definitivamente assunções de que aprender se relaciona directamente e/ou apenas com ambientes formais de aprendizagem (Borko, 2004; Erout, 2004; Flores, Simão & Rajala, 2009; Korthagen, 2009; Nóvoa, 2009b; Sachs, 2009; Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011; Rogers, 2014 e outros).

Os contactos e as proximidades entre os sujeitos permitem resolver problemas que a legislação não prevê. Verificando-se a crescente necessidade de fundamentação e susten-

tação das práticas, a importância das aprendizagens não formais e informais tornou-se menos periférica na medida em que, e como já se referiu, a aprendizagem através da prática, contextualizada e de forma continuada, foi sendo valorizada enquanto suporte da mudança e objecto de avaliação (Fullan & Hargreaves, 2000; Day, 2001; Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Smith & Gillespie, 2007; Canário, 2008; Nóvoa, 2008; Roldão, 2008; Horn & Little, 2010). Segundo estes e muitos outros autores, facilmente encontramos razões para pensar que não sendo simples a forma como os professores lidam com a mudança e respectivos contextos, aprendem com ela. Avançámos então por interpretações que permitem olhar o professor como construtor de especificidades disciplinares e curriculares, proporcionando nas escolas e nas salas de aula, vivências em ambientes culturais e autonómicos, embora sob condições de permanente incerteza (e apesar dela).

Constatando a necessidade de uma visão multidisciplinar, percebemos a riqueza conceptual envolvente das abordagens destas temáticas e colocámos a ênfase em perspectivas que vêem o sujeito em relação com a acção (Lessard, 2009). Sem desvalorizar outros autores e investigações, centrámos a nossa atenção nos trabalhos que apresentam visões multidisciplinares do desenvolvimento profissional, intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem enquanto processo dinâmico, integrativo e integrador, com potencial de transformar ambientes e práticas, como por exemplo o trabalho de Clarke e Hollingsworth (2002). Todavia, não quisemos condicionar olhares, elevando alguns modelos, até porque, na vasta literatura, os diferentes autores defendem a existência de muitas forças de origem histórica e estrutural a trabalhar no sentido contrário (Alonso, Roldão e Vieira, 2006). Pensámos sim, dar coerência ao nosso discurso neste relatório, não esquecendo que as abordagens do profissionalismo dos professores e as possibilidades de (re)construção da profissionalidade docente parecem confirmar tais relações e conceitos (o que explicitámos no capítulo anterior) (Canário, 2007, Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009; Formosinho, 2009; James & McCormick, 2009; Keltchermans, 2009; Leite, 2006; Nóvoa, 2009b; Opfer & Pedder, 2011; Van Veen, 2005; Roldão, 2008).

Foi no sentido de conhecermos propostas formativas alternativas, isto é, que não fossem um foco de consumo mas pontos de partida para a construção de saberes com os professores e entre pares, que remetemos a nossa atenção para algumas abordagens que relacionam as reformas educativas com o potencial das interações entre o pessoal docente e em contexto. Percebemos que tais perspectivas já aparecem como um tema recorrente na investigação educacional. Como refere Nóvoa (2009b):

“Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc.” (p. 14)

Os consensos discursivos de que fala o autor, de consensual pouco nos pareceram ter, pois os estudos sobre a aprendizagem dos professores enquanto profissionais com experiência revelaram acima de tudo o muito que ainda podem (e devem) fazer. No que lemos e sabemos, assumimos, que falar de desenvolvimento dos professores e das escolas, implicará continuarmos a pensar e a compreender teorias e práticas que cruzam não apenas a natureza individual das aprendizagens ou tomá-las como acontecimentos e factos adquiridos. Pelo contrário, é enorme a pertinência de reflexões e de concepções de situações educativas que contemplem as práticas docentes e as influências que nelas podem ter os ambientes socio-culturais, as suas múltiplas actividades, os próprios e outros sujeitos e ainda os respectivos quotidianos. O mesmo dizemos relativamente à atenção a dar a propostas que, contemplando as capacidades de elaboração e de construção da profissionalidade, reivindicadas ou permitidas pela singularidade dos contextos, privilegiam os professores como (co)autores nos processos de desenvolvimento No seu e no dos outros enquanto membros de “organizações” que aprendem e se desenvolvem ou de comunidades de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003; Fullan, 2010, Bolívar, 2012).

Estes focos de atenção são também aqueles que acolhem um conceito de formação, que passa pelo comprometimento do sujeito na construção de sentidos para si próprio e para o que faz individual e colectivamente. Firmando o afastamento de noções de formação, apenas centradas em espaços e tempos privilegiados para encontros ou acontecimentos entendidos como “formativos” e, por isso, externos aos professores, num encontro com Lieberman (1996, 2011), enfatizamos que ao longo de toda a carreira, a formação parece dever ser um processo contínuo e articulado, no sentido da adaptação e da inovação perante a complexidade das sucessivas exigências nos desempenhos profissionais. Integram-se, como aliás já se defendeu atrás, a prática, a vida e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida (Korthagen, 2009). “As circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas” (Day, 2001, p. 16).

A constatação de que na escola há vários insucessos, apesar do valor que continua a atribuir-se à educação escolar (Pires, 1987; Dellors, 1998), as finalidades que as sociedades vão impondo cumprir que obrigam a repensar a sua adequação às novas e mutantes realidades, o modelo organizacional, que, no caso português como em muitos outros países, tem uma direcção externa, acima e fora das suas fronteiras físicas e sociais (Lima, 2007), por si só seriam limitantes do desenvolvimento do professor. Pensaremos de forma diferente se pelo contrário perspectivarmos que a participação dos professores numa variedade de actividades e ambientes, formais e informais, tem impacto na renovação do seu pensamento e acção e que deve ser uma necessidade para os desempenhos profissionais a que a complexa profissão de professor vai apelando, nos diversos contextos que o envolvem a si e ao seu trabalho. Para explicitar esta ideia citamos Day (2001):

“Empenhar-se activamente no processo de desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de ensino de quarenta anos é um empreendimento ambicioso. Tal significa estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas mas para as quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola. Acabámos de descrever aquilo que constitui o papel profissional do professor; e o propósito central do desenvolvimento profissional é possibilitar aos professores a realização desse papel dentro dos mais variados contextos em que os professores trabalham e onde tem lugar a aprendizagem”. (p. 19-20)

Nesta exposição teórica gostaríamos ainda de explicitar que acolhemos posturas nas quais se espera que os professores possam contribuir intelectualmente para a definição da sua profissionalidade, empreendendo-o de forma colectiva e providenciando pensamentos acerca deles de forma alternativa aos realizados a partir do exterior (Hatch, Ahmed, Lieberman, Faigenbaum, While & Pointer-Mace, 2005; Formosinho & Machado, 2009; Nóvoa, 2009b). No entanto, no actual panorama educacional o apelo à aprendizagem continuada também não aparece isento de constrangimentos. Pelo contrário. Reclamar uma educação de qualidade, ampliada para além da formação inicial e para campos onde as metas a alcançar, ultrapassando o campo disciplinar a que os professores se encontram vinculados, é também admitir que a função da educação escolar, da escola ou da sua própria estrutura organizativa, não deverão repetir modelos outrora assumidos (Leite, 2006; Lieberman & Friedrich, 2010).

Rejeitamos pois, quadros conceptuais onde o modelo de aprendizagem seja invariante, isto é, que modelos simplistas a possam tomar como fenómeno que se repete na estrutura e sequencialmente. Vista dessa forma, desviamo-nos de diferentes possibilidades de aprender e

negligenciam-se os aspectos transformativos que dela podem decorrer (Opfer & Pedder, 2011; Hager, 2011; Tilly, 2008). Admitimos a complexidade da aprendizagem em si e as consequentes dificuldades da sua compreensão. Por isso, tomamos a opinião de Opfer & Pedder (2011) quando ao concordarem como um marcante princípio de variância no que respeita à aprendizagem definida por Tilly (2008) quando diz que “some causes may be preconditions, others may be catalysts, others may influence the way learning is produced, and others may be able to directly affect learning, but they also may all work together to produce learning.” (p. 381)

Apenas como exemplos podemos apontar o sentido que se pode dar a possibilidades de relações entre aprendizagem profissional e mudança organizacional, ao trabalho dos professores como causa e efeito nas aprendizagens dos próprios, nas dos alunos ou nos pares, as competências e disposições de aprendizagem relacionadas com processos de liderança, etc. No seu conjunto, ao falarmos de desenvolvimento profissional, tudo parece concorrer e ser necessário à compreensão de experiências e de aprendizagem dos professores no contexto de trabalho. Em geral, estes complexos aspectos são hoje desafios inevitáveis para quem trabalha em educação no século XXI. De forma particular, consideramos que alguns estudos são indeclináveis para compreender relações entre actividades que ocorrem em contextos de mudança nas escolas e oportunidades de desenvolvimento profissional onde ambientes informais tomam centralidade (Belanger, 2011; Collinson & Cook, 2007, Hager & Halliday, 2009; Canário 2008; Rogers, 2014).

Tomamos como certo um rumo em que o conceito de aprendizagem do professor faz parte das novas perspectivas educacionais da formação dos professores e do seu desenvolvimento, o que no fundo, é admitir que a aprendizagem é um processo transitório e mutante. Com a convicção de que o sujeito toma parte activa no processo de desenvolvimento profissional e que ele ocorre ao longo da sua vida, posicionamo-nos em perspectivas que valorizam as pessoas e as contribuições das relações com os “outros” em diferentes contextos assim como com as necessidades de reflexão individual e colectiva. Como preconiza Nash (2011), a importância da “viagem” que cada um faz no decurso do seu percurso profissional, cruzado com a pessoa que o professor é de enorme importância.

Em jeito de breve síntese, partilhamos que foi com estas percepções no rasto de perspectivas socio-construtivistas que prosseguimos este estudo, tomando-as como contributos válidos na compreensão dos fenómenos da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores em contextos de mudança (Hodkinson, Biesta & James, 2008). Assim, deixámos vir à tona que seria possível valorizar os professores enquanto pessoas capazes de aprenderem e se desenvolverem na escola e ao longo da vida (Horn & Little, 2010; Sykes, 1999;

Vasconcelos, 1997; Nóvoa, 2007, 2009b; Alarcão & Roldão, 2008). Neste sentido, buscámos as ligações que confirmam uma construção da profissionalidade docente articulada com a inovação, com as mudanças endógenas nos contextos de trabalho dos professores, com a transformação do trabalho dos professores e com a melhoria das escolas (Canário, 2007; Day, 1999; Formosinho & Machado, 2009a, 2009b; Guskey, 1995; Kelley & Finnigan, 2004; Smith, 1995; Smylie, 1995; Smylie, Miretzky & Konkol, 2004; Snoek, 2007; Randi & Zeichner, 2004).

Admitimos também que as crenças e profissionalidade podem ser reconstruídas pelos professores, por caminhos onde o colectivo docente parece ter um papel muito importante (Alarcão & Roldão, 2008; Canário, 2007; Flores & Simão, 2009; Rajala & Tornberg, 2009; Pedder, 2006; Roldão, 2007b; Formosinho & Machado, 2009a). Reconhecemos por fim, alguns limites dos processos de escolarização na formação dos professores, contrapondo-os com as possibilidades oferecidas pelos contextos de trabalho onde podem ser autores e atores mediante novas visões que afastem cenários individualistas e a rigidez das regulamentações externas (Canário, 2007; Keltchermans, 2009; Nóvoa, 2009b; Holme & Rangel, 2012).

2.3.3. Culturas, Comunidades e Aprendizagens – da colaboração à cooperação no desenvolvimento do professor

Conhecer e compreender os consensos em torno dos aspectos que podem ser considerados como essenciais para que de facto a aprendizagem do professor experiente vá acontecendo nos contextos do seu trabalho, tem sido o principal objectivo desta exposição teórica. Por isso, depois de referirmos as teorizações acerca do que é, deve ou pode ser, a aprendizagem e desenvolvimento do professor num contexto que é de mudança rápida e contínua, a abordagem remeteu para sinergias com teorias sobre a profissionalização dos docentes em contexto, a centralidade da escola nesses processos e o papel dos sujeitos em permanentes (re)construções. Dessa forma, as referências aos ambientes de aprendizagem, aos sujeitos e aos *outros* nesses processos, foi inevitável. O último tópico de análise sugeriu agora alguns olhares sobre os contributos de abordagens e teorias que perspectivam questões que se entrelaçam e que aludem à cultura da escola, às lideranças, a comunidades e a parcerias em educação, relacionando-as com possibilidades e limites da colaboração nos contextos em que se exerce a docência.

Situamos as questões da cultura na escola, tendo presente o pensamento de Silva (2012) por exemplo. Para o autor “o estudo da escola, como uma organização cultural, implica com-

preendê-la como um sistema sociocultural constituído por grupos relacionados que vivem códigos e sistemas de ação” (p. 27). Neste sentido, compreendemos que a escola representa um sistema sociocultural, pois cada um dos seus intervenientes possui especificidades que irão afectar o espaço interno pelas mudanças que podem introduzir, alterando práticas e dinâmicas. Ainda com autora, acrescentamos que “a cultura é, pois, um processo dinâmico; é produto da aprendizagem grupal e é encontrada somente onde há grupo definido, com uma história significativa” (p. 29). Assim, “cada escola desenvolve a sua própria cultura” (Silva, 2010, p. 34), isto é, o seu sistema de valores, crenças, normas e padrões de actuação.

Porém, encontramos outras variáveis, por exemplo em Lima (2002). Segundo o autor, a cultura de uma escola não se pode circunscrever apenas aos valores defendidos ou aos comportamentos dos seus membros, mas também a um agregado de todos estes aspectos que se influenciam mutuamente. Na sua opinião “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas” (p. 20). Serão pois relevantes, as relações, as interações e as práticas nele desenvolvidas permitindo criar experiências de trabalho significativas para todos (Nóvoa, 1992b; Canário, 2001b, 2001c, 2005; Dauber, Fink & Yolles, 2012). Alguns autores consideram ainda que as organizações escolares, mesmo que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham, explicando que mesmo num sistema burocrático as escolas diferem entre si (Nóvoa, 1992a, 1992b, 2009b; Hargreaves, 1998a, 1998b; Honig & Hatch, 2004; Jenlink, & Jenlink, 2008; Kemmis, Edwards-Groves, Wilkinson, & Hardy, 2012 e outros).

Em Costa (2007) percebemos que existem estudos que apontam para a existência de horizontalidades ao nível da cultura interna das escolas, nomeadamente referem-se os pressupostos básicos, os valores e os artefactos. Compreendendo tais dimensões, os pressupostos básicos dizem respeito ao nível organizacional menos visível, correspondendo às percepções e crenças, valores ou atitudes e conhecimentos inerentes a cada actor educativo. Esta é uma dimensão pessoal, remetendo para aquilo que cada professor pensa e em que acredita, o que guiando o comportamento e acção de cada sujeito vai também influenciando as suas práticas. No que respeita aos valores e crenças partilhados pelos membros da escola, trata-se de um nível mais visível que o anterior, uma vez que remete para aspectos como estratégias, premissas que guiam a organização, bem como para os diferentes papéis que cada docente assume no contexto de trabalho. Por último, os artefactos referem-se ao nível mais observável, correspondendo-lhe muitos aspectos concretos da vida diária dos docen-

tes. É neste nível que se apontam influências recíprocas dos comportamentos de cada interveniente, da estrutura hierárquica da organização, das redes comunicacionais estabelecidas ou do trabalho que se vai realizando.

Para compreender estes fenómenos, Silva (2010) utiliza a “metáfora do *iceberg*” (p. 39). O autor esclarece desta maneira, que a escola se pode olhar como estando dividida em duas zonas, uma mais visível e outra invisível. No fundo, explica que os comportamentos e tudo aquilo que é percebido diariamente podem ser observados pela totalidade das pessoas, por seu turno, alguns valores, percepções, atitudes e sentimentos, influenciando toda a gente, não se vêem. À semelhança do autor acima referenciado, lemos em Nóvoa (1995) que a cultura de uma escola comporta um conjunto de particularidades que a caracterizam e condicionam em tudo aquilo que ocorre no espaço organizacional. Assim, propõe uma subdivisão numa *zona de invisibilidade* e numa *zona de visibilidade*. A primeira incorporando as bases conceptuais e pressupostos invisíveis, ou sejam, os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização, representando aquilo que a escola é e as interações sociais que existem no seu interior. Relativamente à segunda, é constituída por três elementos:

“As manifestações verbais e conceptuais” (documentos da escola que devem ser escritos, redes de comunicação que se estabelecem, o código linguístico utilizado, bem como as histórias e pessoas marcantes que conduziram e conduzem a escola para a qualidade e sucesso escolar); “as manifestações visuais e simbólicas” (elementos que podem ser percebidos à vista desarmada, como os equipamentos, os materiais utilizados e o próprio edifício escolar); e “as manifestações comportamentais” (actividades que se desenvolvem diariamente na escola, o desempenho de funções, os processos existentes para as desenvolver, as cerimónias e dias festivos e a participação de todos os membros da comunidade educativa) (p. 30).

Percebemos então, que no contexto de uma determinada instituição é possível que existam ambientes privilegiados no seu interior, uma cultura nela patenteada, e premissas, estratégias e objectivos que vão sendo perseguidos, com vista ao desenvolvimento de todos e de cada um dos que nela vivem e participam (ou não).

2.3.4. Relações e cultura na (e da) escola – oportunidades e constrangimentos

Sem que queiramos alongar a temática percebemos que por um lado, o estudo da cultura pode remeter para a compreensão dos diferentes grupos que se formam na escola e, por

isso, das diferentes subculturas que nelas emergem. Por outro lado, pode falar-se de cultura, evidenciando a organização em si, no sentido de entender cada instituição como tendo uma cultura própria que a distingue das outras (Gomes, 2000). Deste modo, uma breve análise desta questão pode passar pelo que se pensa serem os seus efeitos, isto é, a cultura nas organizações, representará também as diferentes subculturas que se estabelecem devido às interacções promovidas entre os diferentes elementos que nela participam, mais ou menos activamente. Segundo Silva (2010) “a cultura de uma escola não é, pois, algo monolítico e uniforme, coexistindo no seu seio várias subculturas, frequentemente em fricção mútua” (p. 35).

Por seu turno, ao falarmos de *cultura das organizações* já estamos a veicular uma abordagem de cultura que remete para os valores e atributos que configuram uma organização. É com esse sentido que conhecemos opiniões em que se refere o facto das culturas dos professores diferirem não só entre escolas, mas também entre grupos de professores dentro de cada escola. Tendo em conta a opinião de Lima (2002), a cultura de uma escola deve ser pensada “*enquanto grupo social*” (p. 17), ou seja, a cultura de uma organização escolar não deve ser considerada como um somatório das culturais individuais dos seus actores educativos. Assim, falar em cultura é perspectivá-la como uma construção social em que é o grupo no seu todo e em permanentes interacções que permite definir uma cultura do conjunto e, no fundo, as características de uma organização.

Na literatura encontramos diferentes expressões e opiniões em definições de cultura num contexto educativo. Sintetizando, observam-se sobretudo referências a cultura integradora, diferenciadora e fragmentadora (Torres, 2008). Numa breve caracterização, o primeiro tipo aponta para a existência de uma abertura e partilha de interesses entre todos, assim como práticas de trabalho sustentáveis e colaborativas e, ainda uma integração e identificação dos docentes com o contexto de trabalho. O segundo tipo representa uma cultura mais fechada e focalizada, onde a partilha dos valores e premissas veiculadas não é tão evidente. Surgem então subculturas em que cada grupo pensa e age de uma determinada forma. Por último, uma cultura fragmentadora respeita concepções mais individualistas, onde a individualização e a cultura individual são características que afectam. Neste caso, não se verificando a partilha da cultura organizacional pelos actores educativos, pode tal facto prejudicar o funcionamento do todo organizacional ou mesmo conduzir a uma falta de interesse, de motivação e de integração de alguns professores.

Por fim, sendo a cultura uma componente que caracteriza e rege uma organização, certamente que ela irá implicar o tipo de estratégias e metodologias levadas a cabo para a obtenção de objectivos comuns (ou não). O impacto que terá o nível da estrutura da escola será realida-

de, uma vez que esta incorpora os níveis hierárquicos, o estabelecimento de relações, a definição de funções e aquilo que os seus membros defendem, afectando os processos e acções preconizadas pelos actores educativos e a obtenção ou não dos objectivos organizacionais.

Bilhim (2004) afirma que deverão ser contabilizados três factores de influência. Em primeiro lugar a profundidade com que as crenças, os valores e as expectativas, que guiam as atitudes e o comportamento, pelo facto de a sua incidência no contexto escolar poder atingir a zona mais superficial ou a mais profunda da organização. Em segundo lugar, a extensão com que uma determinada cultura é partilhada, pois se se estiver perante uma escola mais aberta em que cada elemento é visto como imprescindível para a prossecução dos objectivos organizacionais, irá potenciar-se uma partilha dos valores e ideias que a regem. Pelo contrário, numa escola onde os seus processos e dinâmicas são muito rígidos e individualizados, a partilha da sua cultura interna será reduzida. Por fim, o autor anota a simplicidade e clareza dos elementos fundamentais da cultura, considerando que para além de ser importante que os líderes organizacionais transmitam a cultura aos seus membros, é igualmente relevante que as inerentes especificidades sejam claras e compreensíveis, a fim de que os actores educativos direccionem a sua acção para objectivos comuns.

Pelo que vimos a afirmar, o que é verdadeiramente importante não é sabermos se existe ou não uma cultura de escola ou na escola. O que se revelou essencial, foi termos consciência das diferentes representações culturais que podem existir num contexto organizacional, perceber os processos necessários para a sua construção, como também o impacto que poderão ter sobre o contexto interno e as práticas que nele se promovem. Será pois essencial que a cultura de uma escola seja assumida no sentido de desenvolvimento organizacional, expressão amplamente já utilizada no decorrer do texto desta investigação e com esse sentido ser possibilitadora de identificações dos sujeitos com o local em que trabalham, aprendem e se desenvolvem.

2.3.4.1. Interações e lideranças – entre o individual e o colectivo

A investigação tem reforçado uma visão holística dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, valorizando todos os processos formativos, sejam eles iniciais ou contínuos, formais ou informais, em que os professores se envolvem ao longo da carreira (Marcelo, 1999; Day, 2001; Fortes & Flores, 2012). Foi também nesse sentido que perseguimos vias explicativas e defensoras de que para o desenvolvimento de uma cultura forte e unifi-

cadora, será importante ter em consideração a história da organização, a acção e papel dos líderes na promoção de boas relações de trabalho, a potenciação de um ambiente estável e integrador, e a promoção de uma cultura de referência para todos os actores educativos. Neste sentido, a cultura organizacional representará apenas uma dimensão específica, tal como a estrutura, a concepção e preparação das actividades ou o tipo de liderança preconizada na escola, com implicações ao nível das estratégias, da estrutura e das operações (Dauber, Fink & Yolles, 2012).

Parecendo-nos ser verdade que o desenvolvimento profissional dos professores deverá ser perspectivado holística e contextualizadamente, aliás, como vimos a defender desde o início neste trabalho, então a sua conceptualização deverá incluir a aprendizagem eminentemente pessoal, aquela que ocorre sem qualquer tipo de orientação ou a partir da experiência, as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e ainda as oportunidades de aprendizagem mais formais disponíveis em actividades das mais variadas tipologias (Fortes & Flores, 2012; Esteves; Rogers, 2014). Recordando Day (2001), retomamos ideias antes expressas de que a mudança do professor é “um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (historias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional” (p. 38).

Sendo que cada escola possui as suas particularidades, ou melhor, “são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é” (Brunet, 1995, p. 125), uma comunidade, uma entidade viva como a define Lafond (1998), tem a sua personalidade, a sua própria identidade e o seu próprio ambiente. Mas, esse ambiente educativo é percebido pelos seus membros, o que, naturalmente influencia comportamentos. Assim, tomando como referência Brunet (1995), o *clima organizacional* pode ter alguns efeitos sobre o desenvolvimento pessoal dos actores educativos, na medida em que a formação e a aquisição das competências se tornarão relevantes e quando transportadas para o contexto escolar, nele estabelecem uma complementaridade entre aquilo que cada indivíduo sabe com aquilo que desenvolve na escola. Por outro lado, o clima pode apresentar efeitos sobre a aprendizagem, permitindo a coexistência de diferentes formas de agir e pensar num contexto escolar. Noutra abordagem, escutámos antes a opinião de Guskey (1995) e de Desimone (2009), autores com os quais aqui encontramos relações sobre a mesma questão.

Preconizamos pois, que “dirigir, gerir já não é, no contexto actual, apenas administrar” (Meirieu, 1998, p. 63), o que significa que deve existir uma mudança de paradigma, no que respeita à forma como se vê a escola e a acção dos seus órgãos e actores. Neste sentido,

torna-se relevante pensarmos em lideranças distribuídas que sejam fortes e partilhadas, possibilitando a construção de projectos comuns, pois esta “é considerada por muitos autores como um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas” (Trigo & Costa, 2008, p. 565). De forma genérica, liderança significa direcção, a arte de comandar pessoas, orientando-as para determinados objectivos. O líder que desempenha esta função de encaminhar e dirigir outros elementos deve tomar parceria com eles, motivá-los e compreender que cada um é distinto, devendo todos ser respeitados na sua singularidade. Segundo Murrilo (2006), “necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación (p. 11) e Silva (2010) acrescenta que:

“A liderança é a acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos” (p. 53).

Podemos então falar em dois tipos de liderança: a transaccional e a transformacional. A primeira tem um carácter burocrático e, por isso, uma hierarquia de poder bem definida. No segundo caso, focaliza-se numa actuação mais aberta e colegial, tratando-se de um tipo de liderança diferente da anterior. Nela se privilegia a distribuição de tarefas e uma delegação de poderes. Neste caso, deixa de existir uma hierarquia definida verticalmente e passa a centrar-se na dinâmica e motivação dada aos membros da escola, sugerindo que cada um deles se torne num verdadeiro líder, permitindo a consciencialização de todos acerca da importância dos processos utilizados e dos objectivos que se querem atingir. Para Bolívar (2012) “o desafio é passar de uma política ou administração tradicional, baseada nas lógicas de “cima para baixo”, de matriz hierárquica e burocrática, para formas de administração mais horizontais” (p. 47).

Como propõe Bolívar (2012), as escolas devem centrar-se numa “liderança para a aprendizagem” (p. 48), no sentido de os objectivos organizacionais confluírem no bom desempenho dos alunos, no que se refere à transmissão de saberes e desenvolvimento de competências que lhes permitam actuar em qualquer contexto, como também para a obtenção de resultados positivos por parte da escola. Este tipo de liderança não é promovido somente por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, mas sim por uma comunhão de esforços e articulação de competências.

Segundo o mesmo autor, é, pois, importante que se potencie “por um lado, o compromisso e envolvimento dos professores e o seu desenvolvimento profissional, por outro; a *reestruturação dos contextos de trabalho* e relações profissionais” (p. 67).

Neste sentido, pensamos que deverá existir uma identificação de responsabilidades pelo trabalho desenvolvido diariamente, uma prestação de contas por aquilo que se fez e pelos resultados obtidos e uma distribuição do poder, a fim de, todos juntos, independentemente da função que desempenham, consigam obter a melhoria da escola nos parâmetros desejados. Parece-nos ser também necessário “a criação de períodos comuns de planificação para os professores, estabelecimento de estruturas grupais para a resolução de problemas, distribuição da liderança e maior envolvimento dos professores na tomada de decisões” (p. 71). Este é um aspecto que dificilmente encontramos nas escolas portuguesas, quando observarmos a enorme fragmentação de espaços e tempos educativos e disciplinares. Ojeda (2007) acrescenta que “el liderazgo distribuido representa un cambio que revoluciona la cultura de la escuela, desarrollando procesos de participación, democratización y responsabilidad de los resultados escolares, entendidos estos como el desarrollo de toda la comunidad escolar” (p. 144).

Para Bolívar (2012) “a liderança reside na escola e não na personalidade do director que tem de construir a sua própria capacidade de liderança” (p. 63). Assim sendo, pensamos que será importante que os líderes tenham uma visão de futuro em que a sua função não se confine a um processo regulatório, passivo e isolado, mas sim que envolva uma dinâmica de grupo com objectivos a atingir, estratégias a definir, tarefas a serem distribuídas e exija também um envolvimento assertivo e cooperado por parte dos líderes organizacionais. Por outras palavras, Trigo e Costa (2008) defendem que:

“As organizações actuais e em particular a organização escolar precisam de uma liderança que coloque no centro da sua actividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade, [...]” (p. 571).

De acordo com Bolívar (2012), por um lado deverá existir uma definição clara e esclarecida das funções e competências de um líder e, por outro, com a demarcação do seu papel, poderá tornar-se evidente aquilo que lhe compete fazer para o desenvolvimento da organização, tal como o poder e funções que pode delegar a outros membros. Acrescentamos que é necessário alterar e alargar a visão que existe acerca da articulação dos líderes escolares e dos restantes elementos das equipas constituintes de uma escola, pelo que segundo Hallin-

ger e Heck (2010), deve promover-se um trabalho colaborativo entre os líderes de topo e os líderes intermédios, fomentando uma liderança cada vez mais colaborativa.

Assim, aquilo que deve ser privilegiado dentro das escolas para se alcançar o sucesso pretendido é uma diferenciação nas suas estruturas, para o que será fulcral promover uma liderança distribuída que se revele sustentável e partilhada, com o intuito de todos intervirem nos processos educativos e organizativos da instituição. Estamos em crer que assim se poderá trabalhar em conjunto, compartilhando dificuldades e encontrando soluções para a sua resolução. Percebemos assim, que a liderança é um factor essencial para que cada um se responsabilize pela sua função, seguindo os propósitos gerais da instituição, e desenvolvendo relações de recíproco respeito e entreajuda entre os seus membros. A liderança assim concebida é tão ou mais importante que aquela que é exercida pelo director, na medida em que os membros constituintes dos departamentos conhecem o espaço em que trabalham, pois é nele que diariamente desempenham as suas funções e como tal, é importante que as lideranças intermédias e todos os actores educativos se afirmem cada vez mais nas escolas (Hargreaves & Fink, 2007; Fenwick, 2008; Formosinho e Machado, 2009; Hallinger & Heck, 2010; Forte & Flores, 2012 e outros).

Tal como afirmam Formosinho e Machado (2009) uma via possível seria uma concepção de trabalho em equipa, onde a gestão intermédia da escola estabelecesse relações com a gestão de topo e com outros elementos a fim de planificar as aulas e as actividades, com os alunos para analisar as suas necessidades e ainda com os pais como promotores das aprendizagens dos alunos e como membros da comunidade educativa. Neste sentido, compreendemos que, em muitas situações, é a partir dos coordenadores de departamento que os professores desenvolvem as suas práticas e esclarecem muitas das suas dúvidas, existindo uma comunicação sobre as práticas e acções dos docentes à gestão de topo. Para Azevedo et al. (2011), “as lideranças intermédias existentes nas escolas são elementos fundamentais a ter em conta em todo o processo de planeamento e concretização do projecto educativo” (p. 15). Deste modo, é necessário estabelecer um trabalho em equipa, tendo sempre por base um projecto comum. Nóvoa (1995) acrescenta ainda que “há que inventar formas diversificadas de parceria entre os vários actores sociais que intervêm na instituição escolar, investindo-os com um poder efectivo de regulação das actividades escolares de pilotagem dos projectos educativos” (p. 36).

Assim sendo, podemos afirmar que falar em interacções e lideranças que apontam para o desenvolvimento de um trabalho mais articulado entre pares do mesmo nível de ensino

e não só, possibilitando ainda uma estreita ligação com outras estruturas organizativas da escola e diferentes agentes.

Spillane, Halverson, & Diamond (2004) vê a liderança como um produto da interação de actores escolares, elementos comunitários e situação envolvente. Assim a prática da liderança envolve múltiplos indivíduos dentro e fora das posições tradicionais e formais das escolas. A liderança não é feita para seguidores, são eles próprios parte da liderança e não são as acções dos indivíduos, mas a interações entre eles o que mais importa na prática da liderança. Assim, uma liderança activa, partilhada e sustentável, torna a escola mais aberta e melhora o ambiente interno e circundante, encontrando maneiras de partilhar conhecimentos e recursos com escolas vizinhas e outras comunidades. Parece-nos um longo caminho a percorrer, mas simultaneamente uma válida possibilidade de aprendizagens activas e, quiçá, de cooperação na escola e na comunidade, perspectivando ambientes de abertura, de troca de ideias e experiências, realizando reflexões e trabalhos conjuntos entre todos os intervenientes educativos.

2.3.4.2. Desenvolvimento do professor - caminhando para melhorar em conjunto

A colaboração geralmente é considerada como uma condição positiva para o professor aprender. Vários estudos relatam a colaboração com colegas atribuindo-lhe diversos significados, mas perceberam-se os vários consensos enquanto ambiente de mudança muito poderoso (Dunn & Shriner, 1999; Kwakman, 1999; Lohman, 2005; Bolívar, 2012; Forte & Flores, 2012; Kemmis, Edwards-Groves, Wilkinson, & Hardy, 2012; Murillo & Krichesky, 2012; Esteves, 2014 e outros). Enquanto colaborantes, os professores podem trocar ideias e experiências, desenvolver e discutir novos materiais, obter feedback dos colegas ou dar um ao outro apoio moral (Meirink, Meijer, & Verloop, 2007). A colaboração de professores no contexto de departamentos disciplinares tem uma longa tradição na escola. Mas, colocando em causa conceitos de formação que não implicam os professores na (re)construção de saberes, fazemos prevalecer a ideia de que esses espaços e tempos de encontro não podem eliminar o impacto das experiências de vida e de aprendizagem no seu conhecimento profissional e, consequentemente, nos processos de mudança e nas suas práticas (Opfer & Peder, 2011). Assim, a organização dos professores em departamentos curriculares onde se reúnem, parece que não é por si só suficiente para garantir que esses professores irão colaborar no ensino ou em temas pedagógicos que levem à aprendizagem e inovação no pensar e agir quotidianos. O potencial de aprendizagem da colaboração depende da interdependência nas relações de

colaboração (Little, 1990; Rosenholtz, 1989; Elliott, & Clifford, 2014), mas também da intensidade e abrangência com que se estabelecem.

Se tivermos em conta essa ideia do professor como líder de si próprio e como co-construtor de uma escola diferente, como atrás referimos, surgem possibilidades de ver a aprendizagem profissional em torno de lideranças partilhadas (Hargreaves & Fink, 2007; Hallinger & Heck, 2009). Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de existirem oportunidades de dispor de tempo, de espaço e de encontros entre as pessoas, para identificarem situações, resolverem problemas e para partilharem ideias, normas e valores no sentido de se construir objetivos comuns e de aprenderem em conjunto ou cooperativamente. Daqui decorrem reflexões que tocam conceitos de desenvolvimento profissional onde, no que diz respeito à aprendizagem do professor, se dá relevo ao papel da própria escola, o qual parece ir, necessariamente, muito além da sala de aula (Day, 2001; Latham & Vogt, 2007). São bons exemplos as utilizações de uma diversidade de expressões, tais como: aspirações de profissão que aprende, escolas que aprendem e se desenvolvem, comunidades profissionais de aprendizagem ou comunidades de professores que aprendem (Alarcão & Tavares, 2003, Shulman & Shulman, 2004; Fullan, 2006; Roldão, 2008; Sachs, 2009; Bolívar, 2012).

Nesses trabalhos, sobretudo nas abordagens sistémicas, aprendizagem profissional e desenvolvimento organizacional relacionam-se intimamente e os entendimentos da escola como organização apontam para um conceito de escola como comunidade dinâmica, passível de auto-renovação e de melhoria crescente na qualidade do corpo docente (Lave & Wenger, 1998; Senge, 2000; Tardiff, 2005; Opfer & Pedder, 2011). Rumamos então para visões que também atribuem significado ao conceito de comunidade em educação, evocando as escolas como comunidades de aprendizagem, enquanto modelos de organização onde a colaboração e a aprendizagem contínua entre os educadores que nela participam facilita os processos de mudança, de desenvolvimento e melhoria das escolas com sucesso para os alunos (Perrenoud, 1994; Nóvoa, 1995; Lima, 2002; Shunk & Mullen, 2011; Bolívar, 2012). No fundo, uma escola que, para além de um lugar de trabalho, se caracteriza como uma unidade básica de formação e inovação, desenvolve à sua volta uma aprendizagem institucional ou organizacional, onde as relações de trabalho ensinam e a organização como conjunto aprende (Bolívar, 2012, p. 128).

Bolívar (2012) considera que “é necessário fomentar a capacidade interna das escolas” através “do desenvolvimento institucional, pessoal, e organizacional, ou do desenvolvimento da escola” (p. 21), estimulando a construção de comunidades profissionais de aprendizagem, onde cada um colabora e está presente para atingir a melhoria do todo organizacional. Então

compreendemos que será necessário pensar a escola, não como um local onde cada um dos seus actores desempenha uma função isolada, mas sim como comunidades de aprendizagem e como um espaço onde se potencia a aprendizagem organizacional. Toda esta dinâmica só se encaminhará para processos de mudança e inovação se as acções dos diferentes actores educativos confluírem para uma escola onde “é partilhada a convicção de que se as pessoas trabalharem em conjunto, todos podem aprender uns com os outros, podem partilhar as realizações profissionais e pessoais, e também as dificuldades e problemas existentes no ensino” (Bolívar, 2012, p. 128), tornando-se individualmente e em grupo, elementos essenciais para o desenvolvimento e melhoria da escola.

Hoje tornou-se muito importante que os professores consigam pensar a escola de forma diferente. A sua acção e aquilo que deve ser perspectivado como relevante são os processos associados ao desenvolvimento do seu trabalho. As opções, as estratégias e as metodologias utilizadas por si para percorrer um determinado caminho e com isso atingir objectivos pessoais e colectivos. De menor importância são olhares fixos em produtos e resultados, pois quando é esse o caminho afasta-se a reflexão, o pensamento acerca das escolhas que se efectuaram e a sua fundamentação, aquilo que correu bem e menos bem, e portanto, uma responsabilização e auto-reconhecimento do trabalho desenvolvido (Day, 2012).

Como alternativa, tomamos o pensamento de Bolívar (2012) quando afirma que o compromisso que deve ser requerido e tomado como peça central numa escola, “sustenta o trabalho diário e a agenda comum de actividades, proporciona um conjunto de valores partilhados e a integração dos professores nas relações com os colegas e alunos, para além do espaço privado na aula” (p. 227).

Formosinho e Machado (2009) acrescentam que nos processos de mudança, a construção de uma organização aprendente, para além do compromisso dos professores é também importante que os directores e líderes das escolas alterem o seu papel dentro das instituições. Como tal, “a missão do Director é, pois, criar uma *escola que aprende*, isto é, uma escola em que os seus membros são os responsáveis da sua aprendizagem” (p. 66). Será pois necessário abrir portas a possibilidades de outro tipo de interacções entre os actores educativos, centrando a acção nos alunos, mas dando oportunidades aos professores para estes dinamizarem actividades e projectos. Neste sentido, poderá tornar-se “aliciante este desafio de contribuir para o apoderamento, pelos professores, de uma autoridade que se baseia na internalização de ideias, normas e práticas profissionais comprometidas com a melhoria dos processos de organização do ensino e a responsabilidade colectiva pelas aprendizagens dos alunos (Formosinho & Machado, p. 67). Na verdade, dificilmente algum dirigente consegue

“mobilizar duradouramente uma organização, sem investir na criação e na actualização de uma cultura comum, ou seja, num conjunto de representações e de valores que permitam comunicar e cooperar entre níveis hierárquicos, entre departamentos ou entre colegas que trabalham na mesma unidade (Perrenoud, 1994, p. 148).

Percebemos assim que os processos comunicacionais são essenciais num contexto social, pois referem-se e têm implicações em processos dinâmicos e interactivos que permitem conectar todos os actores educativos, onde cada um ocupa o seu lugar, respeita, participa e actua segundo as suas responsabilidades e os objectivos da organização em que são actores e participantes. Neste sentido, Freixo (2006) considera “a comunicação – como actividade gestonária fundamental, isto é como processo pelo qual a gerência garante o envolvimento e desempenho das pessoas” (p. 214). Segundo Bolivar (2012), “uma “comunidade de aprendizagem” nasce quando um grupo de pessoas com objectivos comuns participa e partilha a aprendizagem continua e sistemática” (p. 136).

Contudo, pensar e desenvolver as escolas como comunidades de aprendizagem profissional requer algum tempo e adaptação a novas concepções daquilo que deve ser uma escola e daquilo que devem ser as relações a promover a partir do seu interior. Aprender a viver juntos requer que se enalteça a cooperação e a partilha entre pares, pois será com o contributo de todos que se pode fazer a diferença e modificar um contexto. É com esse sentido que autores diferentes apontam exactamente o mesmo, ou seja defendem que é fundamental “o desenvolvimento da empatia, de competências de resolução de conflitos e do apoio social” (Kickbusch (2012) p. 106), ao que se acrescenta também que formar “um espaço de comunicação e de diálogo, de saber e de relação afectiva é fundamental” (Ferreira, 2012, p. 68).

Consideramos que a escola deve ser pensada como um espaço onde as dinâmicas de grupo e o trabalho partilhado são fundamentais; um espaço onde se dê primazia a uma cultura e ambiente onde “a colegialidade, a democraticidade e a participação” são os pilares da vida de uma escola (Lima, 2011, p. 49); um espaço com que todos se identificam; um espaço onde cada actor educativo se responsabiliza e presta contas pela sua acção, com o intuito de fomentar uma melhoria conjunta dos aspectos menos positivos.

Convictos do muito de bom que tais visões poderão oferecer para o professor como profissional, mas também das responsabilidades sem limites que lhes vão sendo sucessivamente acometidas, não vimos nestas abordagens uma solução para os complexos problemas relacionados com o exercício da docência ou um ideal da valorização e autonomia dos professores. No entanto, defendemos que este é um caminho possível para a sua aprendizagem

e um contributo positivo que poderá facilitar “uma maior presença da profissão na formação” (Nóvoa, 2008, p. 24). Consequentemente estes posicionamentos permitem compreender que para influenciar um real desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho, as interacções devem ser entendidas como fazendo parte do problema mas também, ou ainda mais, da solução (Immants, 2002; Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009; Horn & Little, 2010 ou Opfer & Pedder, 2011 entre outros).

No decurso desta apresentação da revisão bibliográfica, enfatizamos repetidas vezes e de diferentes formas que todo o conhecimento evolui a uma velocidade acelerada, acarretando a incerteza e implicando a necessidade e esforço permanente para continuar a aprender (Hargreaves, 2003; Hargreaves & Fink, 2007). O desenvolvimento profissional envolve dimensões complexas que passam pela aprendizagem, mudança e crescimento profissional, assim como pela integração de conhecimentos e competências. Reconhecemos, por isso, que os professores precisam de tempos e condições humanas e materiais para a sua formação sendo esse mais um olhar sobre as implicações dos contextos na aprendizagem do professor. A sociedade de aprendizagem, desta forma apelidada pelo autor supra referido, é reflexo do processo de globalização em que vivemos e causa de responsabilidades, sem precedentes, acometidas e sentidas pelos docentes.

Colocando a escola no centro da formação permanente do corpo docente e de cada profissional, isso gera que os professores têm responsabilidades na aprendizagem dos mais novos, na dos colegas e na deles próprios, e essa aprendizagem profissional vai desde a construção de saberes, próprios e específicos, ao desenvolvimento de competências em contexto. Como refere Sachs (2009), visto desta forma, o desenvolvimento profissional do professor “incide na sua própria aprendizagem, sendo transformador no seu propósito e nos seus resultados. Isto remete não apenas para o contexto da sala de aula mas também para a mudança social, em que a educação se constitui uma força motora” (p. 100). No fundo, aquilo que designamos por educação de qualidade e que remete para a literacia do professor num mundo em mudança, impelindo que ela saiba seleccionar informação e identificar o que vale a pena saber, onde e como e com quem (OCDE, 1996; Temperley & Alton-Lee, 2008).

Porém, no seu conjunto essas imputações têm, a nosso ver, algo de paradoxal. Quer enquanto pessoas, quer como profissionais, as responsabilidades dos professores são simultaneamente fonte de autonomia e de insegurança e incerteza. Os estudos que parecem melhor compreenderem o seu pensamento e acção elevaram também o valor e a possibilidade de lhes dar voz quando nas realidades observadas aparentavam não a ter. Em trabalhos com essas abordagens encontrámos fortes ligações entre o reconhecimento das dificuldades da

profissão e os desafios lançados pela crescente exigência na qualidade da educação escolar, tornando-se claro um crescente interesse dos investigadores em compreender melhor o que os professores sabem, as fontes de conhecimento que afectam o seu dia-a-dia nas escolas e em sala de aula, as decisões que têm que tomar e as influências que neles têm, os ambientes de incerteza, insegurança e mudança rápida e constante ao mesmo tempo que vão realizando o seu trabalho.

Compreendemos que nestes processos, vivem-se tensões entre a formação necessária enquanto resposta às exigências da pressão social e a simultânea urgência na concepção de desenvolvimento e avaliação de projectos educativos, que valorizem todos os que neles participam. Assim, percebemos que as vivências e aprendizagens em contexto de trabalho, implicam aprender entre a necessidade e a adaptação, entre a incerteza e o desejo de mudar, entre criar e implementar, entre compreender, concordar, aceitar ou aderir, etc. Perante o panorama não é difícil admitirmos que os professores vivem entre as crenças e o que é o seu mandato, a distância sentida entre a missão e o ambiente de trabalho, etc. (Keltchermans, 2009; Nóvoa, 2009b).

Para estes cenários a que não ficámos indiferentes, existem hoje algumas propostas de linguagem a que correspondem também outras visões da escola, isto é, entendimentos de escola como comunidade ao invés de organização. Isso pressupõe igualmente entender os professores enquanto líderes com responsabilidades assumidas na construção da respectiva profissionalidade ou rever possibilidades de mudança no trabalho docente a partir deles e com eles, com vista a uma educação que responda com qualidade aos desafios do século XXI. Nesse sentido, autores como por exemplo Zeichner (1991, 2010), Nóvoa (2009b) Formosinho e Machado (2009) ou Bolívar (2012), entre muitos outros, foram referências nessa matéria. Com os vários estudos e autores, entendemos que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação dos propósitos e objectivos do seu trabalho, assim como nos meios para os atingir.

Hoje em dia, mais do que nunca, a docência parece reclamar um trabalho pedagógico em equipa. A competência colectiva é maior do que a soma das competências individuais, pelo que como refere Nóvoa (2009a) “estamos hablando de la necesidad de un tejido profesional enriquecido, de la necesidad de integrar en la cultura docente un conjunto de nodos colectivos de producción y de regulación del trabajo” (p. 214). Segundo o mesmo autor, é necessário transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional a fim de emergirem projectos e iniciativas dentro da escola que tenham presente que a sua prossecução só será bem-sucedida se for realizada entre pares, onde todos aprendem uns com os outros.

Por seu turno, continuando com o autor, corroboramos da ideia que “la colegialidade, el hecho de compartir y las culturas de colaboración no se imponen por vía administrativa o por decisión superior” (p. 214), ou seja, os professores, a direcção e restante comunidade educativa devem estar cientes da importância da colegialidade e, por isso, ela não pode ser algo que se impõe. Muito pelo contrário, deve ser um aspecto que surge das relações espontâneas entre as pessoas como forma de construir comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Borko, 2004; Stollar, Poth, Curtis & Cohen, 2006; Song & Chermack, 2008; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Dauber, Fink & Yolles, 2012 e outros) que potenciem a vida da escola para aprendizagens conjuntas, para tomadas de decisão colectiva, com vista a alcançar objectivos comuns. No fundo, que não se baseiem no trabalho individual, sem partilha de saberes e experiências, o que tendencialmente conduz a acção para culturas individualistas.

Concordamos com as propostas de Formosinho e Machado (2009) quando afirmam que será importante que se fomente a “constituição de equipas docentes” (p. 31) onde exista “uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares” (p. 41). Neste sentido, o que estes autores denominam por equipas educativas, manifesta-se num bom exemplo de comunidades de prática e referem-no explicitamente:

“A organização da escola por equipas educativas visa associar o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional numa comunidade de prática que, ao mesmo tempo que reestrutura a escola, quer criar outras condições de possibilidade para o trabalho colaborativo e para a transformação da cultura da escola e, conseqüentemente, das praticas docentes” (p. 105).

Para os autores supracitados, perspectivar “a escola como comunidade de prática é realçar que, enquanto organização, ela aprende da experiência acumulada, da “memória colectiva institucional” e da “cultura organizativa” e que se vai adaptando, progressivamente, a novas ideias ou propostas” (p. 116). Percebemos então, que esta será igualmente uma possibilidade válida para perseguir uma mudança organizada, orientada e direccionada, onde as comunidades de prática são o cerne de todo o percurso, pois baseiam-se num “compromisso mútuo, organização conjunta e repositório partilhado” (Bolívar, 2012, p. 131).

Entender o professor como profissional que aprende e se desenvolve em permanência e em relação, é conferir-lhe a legitimidade de um conhecimento específico, exigente e complexo e cujas diferentes dimensões que para ele concorrem têm características evolutivas que não são independentes dos colegas e dos contextos (Roldão, 2007, 2012; Horn & Little, 2010; Illera, 2009). Como refere Zeichner (2010) quiçá, exigindo um trabalho de criação de espaços híbridos na formação de professores no qual o conhecimento empírico e académico e o

conhecimento que existe nas comunidades estão juntos, de modo menos hierárquicos e ao serviço da aprendizagem docente. Representando uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação de professores, acreditamos que essa mudança rumo a modos mais democráticos e inclusivos de trabalhar com as escolas e as comunidades é necessária para as instituições, o que inclui as universidades e todos os membros participantes, a fim de que possam cumprir a sua missão de uma educação escolar de qualidade por caminhos cooperantes. Enfim, torna-se imprescindível que “a educação e o ensino no século XXI, não abarquem apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o aprender a aprender, a formação global dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores” (Barroso e Leite, 2010, p. 3316), na senda de edificar um contexto educativo que permita formar todos os seus membros conforme as características individuais de cada um. Como tal, independentemente de ser aluno, professor ou membro da comunidade educativa, por aquilo que é, pelas experiências que tem e pelas produções que vai realizando, possibilitará a construção de espaços e tempos de aprendizagens comuns e constantes.

PARTE II

O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 A INVESTIGAÇÃO E A METODOLOGIA

“[There is a] difference between people who tell stories and people who construct theories about that which lies beyond our imagination.”

R. Rorty

3.1. A investigação narrativa

3.1.1. Notas prévias

Uma vez constatadas algumas limitações dos estudos realizados dentro do paradigma processo-produto, através do qual se procuravam encontrar relações entre padrões de comportamento do professor e resultados dos alunos, as investigações viraram-se nas últimas décadas para o estudo dos processos mediadores. O professor e o aluno passam a ser vistos como sujeitos activos que percebem e reflectem sobre o seu comportamento. Dentro deste modelo, o professor passa a ser olhado como alguém que planifica, toma decisões e constrói o seu próprio conhecimento ao longo da vida. Os fenómenos educativos e o ambiente que os rodeia são aceites como complexos. O ensino é definido por alguns autores, como uma actividade cognitiva, centrando-se os estudos sobre o pensamento dos professores na forma como estes processam a informação, ou seja, como constroem significados. Por outros a visão de profissão e profissionalidade construídas socialmente são preponderantes ou complementares das anteriores. Certo é que cada vez são mais numerosos os estudos que aceitam os contextos de trabalho como importantes factores de aprendizagem e desenvolvimento dos professores individualmente, enquanto grupo e até da organização.

As abordagens de educação e de formação de professores evoluíram e a formação contínua tomou novos contornos em conceptualizações que envolvem processos de desenvolvimento profissional, para os quais a formação inicial é apenas um contributo entre muitos outros (Borko, 2004; Desimone, 2009; Day, 2001; Eraut, 2004). A curiosidade inicial assentou em observações de realidades escolares que permitiram pensar o que foi verbalizado por Smylie (1995): “we will fail... to improve schooling for children until we acknowledge the importance of schools not only as places for teachers to work but also as places for teachers to learn” (p. 92).

O professor passou a ser visto como sujeito da sua aprendizagem e o processo ao longo da vida. É aprendente numa organização qualificante, ou seja, a escola pode ser vista como organização que aprende e se desenvolve (Alarcão & Tavares, 2003) e a formação dos professores assim entendida, depende como referem Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida

(2009) “da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas para os problemas com que se deparam no seu dia a dia” (p. 64).

A história da profissão docente em Portugal e o que se conhece sobre a aprendizagem ao longo da vida, remeteram para metodologias que valorizam o recurso a histórias pessoais e sociais com base em narrativas de vida profissional. Manter o enfoque na questão de partida, deixando transparecer fielmente a voz de cada professor que colaborou no estudo, mostrou ser uma tarefa complexa e eticamente exigente num percurso de construção de conhecimentos que alcançaram outros objectivos para além dos inicialmente previstos. Talvez fosse previsível que tal assim acontecesse, mas viver os processos de investigação conhecendo e (auto) conhecendo com eles está a ser uma vivência real. A compreensão de vivências de mudança para conhecer como contextos profissionais potenciaram ou inibiram o desenvolvimento do professor, admitiu que cada história contada foi muito além do vivido. Interpretar e analisar histórias singulares tem-se revelado um complexo, se bem que aliciante, processo de (re)construção de saberes. Identificamos que apesar da necessidade de se encontrarem outros caminhos para os estudos sobre os professores (Glickman, 1985; MacNamara & Petitat, 1991; Newbury & Huskins, 2010; Polkinghorne, 1988; Riessman, 1993; Sullivan, 2010)⁴¹, não é claro que a substituição de linguagens enviesadas e enviesadoras contra a principal expressão de voz dos professores já tenha encontrado “o remédio para todos os seus males”. As concepções e subjectividades de quem se conta e de quem quer conhecer e compreender fenómenos de natureza social, não são irrelevantes (Bolívar, 2006; Galvão, 2005; Goodson, 2013; Hodgkinson & Mcleod, 2012; McCoi, 2012; Weiner & Lewi, 2012). Reconhece-se que é muito difícil haverem discursos no domínio educacional que, por si só, consigam falar sobre o como e o porquê em situações complexas, onde os problemas não têm uma só solução, onde as pessoas não trabalham de forma linear nem concisa e onde as respostas são múltiplas e diversificadas para as mesmas questões.

A liberdade de criação inerente à investigação narrativa exigiu situa-la conceptualmente, orientado-a na linha dos estudos com histórias de vida (Josso, 2007). Mas precisou também

41 Os autores referenciados evidenciam opiniões de que o carácter rigoroso da objectividade da metodologia, a neutralidade do investigador e a generalização universal dos resultados são duvidosas. Tais dúvidas assentam nas crises da ciência que fala Santos (1986) ou ainda nas demonstrações de Berliner (citado por Kagan, 1990, p. 8) provando que a precisão objectiva é um mito mesmo no contexto das ciências a que chama duras. Por outro lado, há ainda a fragmentação da realidade com que se trabalha mediante a utilização de um método investigativo (Uhrmacher, citado por Murphy & Alexander, 2002, p. 59). A compreensão global e completa da realidade fica assim comprometida pela natureza reducionista do método.

de disciplina e rigor, desde a forma como os *dados* foram recolhidos, até se traduzirem em *significados reconstruídos*. Afastar possibilidades de apropriação de identidades ou a transformação de realidades recontadas, visando dar voz a cada professor (a) mais do que à investigadora sem esquecer as construções, são aspectos que destacamos.

3.1.2. Questões de partida, objectivo de estudo e quadro teórico para a investigação

Desafiados a conhecer e compreender contextos quotidianos, onde vida e profissão se cruzam e o desenvolvimento do professor acontece em contextos do seu trabalho, optámos pela investigação narrativa tendo como objectivo inicial:

- Conhecer e compreender vivências em contextos que tempos de mudança potenciaram (ou inibiram) o desenvolvimento (profissional) dos professores.

Os pressupostos teóricos foram-se procurando e explorando de acordo com emergentes das leituras das histórias. Focaram a relação entre vivências, aprendizagem dos professores e contextos que a influenciam e encontram-se, por exemplo, em Borko (2004), Darling-Hammond e Richardson (2009), Flores e Simão (2009) ou Hoeskstra e Korthagen (2011) entre muitos outros. Privilegiando os estudos do domínio educacional, as influências socio históricas na construção da profissão em Portugal não foram esquecidas pois as suas marcas foram-se evidenciando nas vozes dos colaboradores. A produção de significados atribuídos aos contextos de mudança e às escolas, a actividade de professor como prática social e reflexiva, as experiências informais vividas entre pares ou à aprendizagem relacionada com permanentes alterações no quotidiano escolar e os impactos das lideranças na aprendizagem profissional, encontraram-se em trabalhos diversos como os de Flores (2003), Flores e Simão (2009), Hargreaves e Fink (2007), Horn e Little (2010) ou Nóvoa (2009b) destacando apenas alguns autores e trabalhos.

Tal como as histórias deixaram ler, a literatura sobre a aprendizagem dos adultos também ofereceu amplos e variados referentes teóricos, divulgando a progressiva consciência da complexidade associada ao conhecimento do que é aprender. A importância crescente atribuída às relações interpessoais e a assunção de que é o professor quem se desenvolve ao longo da carreira deixa poucas dúvidas acerca da influência de fatores idiossincráticos e contextuais, os quais este trabalho tem evidenciado. Para além dos processos cognitivos que os acompanham, as aprendizagens indiciam importantes influências das biografias e dos con-

textos vividos. Concordante com trabalhos como os de Day e Leithwood (2007), McLaughlin e Talbert (2006) e Meirink, Verloop e Bergen (2009), entre outros, este estudo inclina-se para visões holísticas, abrangendo as possibilidades oferecidas pela colaboração e pelo trabalho em equipa. Aceitaram-se desafios tendentes a conceber a aprendizagem do professor enquanto processo dialógico, assim como o professor enquanto sujeito social e cultural que aprende consigo próprio, com e na escola e ao longo da vida, através da reflexão e da experiência, credibilizando efeitos positivos de comunidades profissionais de prática e de aprendizagem e da sua própria vida (Bolívar, 2012; Fullan, 2011; Josso, 2002, 2007).

3.1.3. Os colaboradores e a emergência dos dados

Aceitou-se que a investigação narrativa é muito mais do que (re)contar histórias. A complexidade que envolve o fenómeno é a história, advindo a cientificidade da utilização de uma metodologia narrativa. Como Clandinin and Connelly (2000) observam, cada investigação narrativa “has its own rhythms and sequences, and each narrative researcher needs to work them out for her or his own inquiry” (p. 97). As possibilidades mas também as múltiplas exigências colocadas à utilização das histórias de vida (sejam elas totais, vivências ou profissionais) nos estudos sobre os professores, domínio em que investimos neste trabalho, são reconhecidas por variadíssimos autores. Com diferentes abordagens e olhares diversos para diferentes realidades, muitos investigadores acreditam no seu potencial metodológico, alertando para estratégias de concretização e para o seu alcance. Destacamos, Araújo, (1995); Vasconcelos, (1996); Galvão, (2002); Josso, (2002, 2006); Roberts, (2002); Lopes, (2003); Elbaz-Luwisch, (2005); Bolívar e Domingo, (2006); Clandinin, Pushor e Orr, (2007); Craig, (2007, 2007a); Hodgkinson e Mcleod, (2010); Ardiles e Boriola, (2011); Elgin, (2011); Clandinin, Lessard e Caine, (2012); Goodson, Loveless e Stephens, (2012); Goodson, (2013). por considerarmos que são óptimos exemplos.

A forma como decorreu o estudo que se apresenta e a qualidade que exigimos durante a sua realização, não só buscaram alcançar as possibilidades oferecidas por este tipo de investigação como permitiram lembrar os constrangimentos da prática e alguns obstáculos identificados no período de recolha dos registos escritos. A escolha intencional dos professores colaboradores valorizou a diversidade de características pessoais e profissionais. Sem eles esta investigação não seria possível, foi do que contaram de si, das suas palavras plenas de experiência vivida, que outras narrativas foram posteriormente produzidas pela

investigadora. A entrega pessoal de um guião deu a conhecer o objecto de estudo, garantiu o anonimato e apontou o período profissional sobre o qual deveria incidir a escrita, a realizar propositadamente para o efeito. Tratando-se de professores, considerou-se estar garantida a qualidade da verbalização escrita. Quem se escreveu demorou cerca de dois anos lectivos para entregar à investigadora a sua narrativa de vida profissional. Encetado com mais professores contactados, o estudo evoluiu com oito. Livres no tempo para escrever, no que contaram de si e na clareza (ou não) com que o fizeram, as opções iniciais pretenderam reduzir dificuldades em dar-lhes voz nas longas e difíceis fases posteriores de análise, de interpretação e de redacção. Entendeu-se que se ultrapassariam obstáculos derivados da passagem de uma narrativa oral à verbalização escrita, uma vez que era a pessoa quem ficava comprometida na história contada: corpo, desejo, afeto, razões, racionalizações, desconhecimentos estariam lá (Josso, 2006; Temple, 2008).

Apesar de algumas dificuldades interpretativas com origem na riqueza de cada uma das histórias, a investigação terá beneficiado das possibilidades oferecidas pelas diferentes formas de expressão dos colaboradores e pelas suas manifestações díspares sobre fenómenos idênticos. Conscientes de possíveis proteções dos professores em descrições exaustivas e eventuais efabulações foi, todavia, valorizado o facto de a passagem de vivências à escrita poder ser uma manifestação do conhecimento de si e das condições do seu pôr em acção. Na verdade, todas as histórias sugeriram uma crescente implicação pessoal no discurso, o pensamento próprio e a história de si, particular e única. Entender cada história enquanto resultado de processos e experiências vividas e partilhadas com outras pessoas, tomando os docentes como grupo profissional, foi admitir a sua construção social tal como a vê Elbaz-Luwisch (2005). Acautelando uma “produção de dados” e uma “análise de dados produzidos”, a sustentação teórica, a exigência e o rigor percorreram todos os aspectos que envolveram o estudo. É certo que em diferentes momentos imperaram as incertezas e que não foram poucas as vezes que lendo mais uma vez cada narrativa, se divergiu do que se tinha pensado ou redigido até então.

Com inspiração na *Grounded Theory* alinhada pela perspectiva construtivista (Charmaz, 2008, 2011, 2012), foram elaboradas codificações e várias vezes reconstruídas categorias de análise, gerando as interpretações e os títulos que se deram aos tópicos abordados nos capítulos interpretativos⁴² opções que simultaneamente justificam a repetição, quiça exaustiva,

42 Na introdução aos capítulos interpretativos que se pode ler no tópico final escrito neste capítulo, pormenorizamos os procedimentos analíticos associados à utilização da *Grunded Theory* enquanto método de análise complementar desta investigação qualitativa.

dos excertos que se transcreveram. Esse é um aspecto a destacar, em especial no capítulo que reporta o caso de Filipa. As muitas conversas informais, que aconteceram via telefone e em locais e situações ocasionais, originaram breves e pouco intencionais notas de campo. Estas revelaram a sua fragilidade, não permitindo aproveitar todo o potencial dessas interações entre colaborador e investigador, o que se considera um limite processual na qualidade da análise.

O relato interpretado de histórias singulares foi-se tornando um longo mas sedutor processo de uma sucessiva (re)construção de saberes. Perseguir o objectivo, manter o enfoque do design da investigação e deixar transparecer fielmente a voz de quem colaborou foram tarefas que conjugadas, fizeram parte de uma atividade complexa e eticamente exigente. Na linha de Elgin (2011) dar voz aos professores implicou, em cada momento, seriedade e responsabilidade ética para o investigador e para o colaborador, ao mesmo tempo que admitimos sempre a nossa participação. As diferenças de papéis e de opiniões entre ambos assumiram-se valiosos para a investigação. O mesmo pode dizer-se da consistência do que os professores escreveram, da coerência com o que fizeram ou da atenção que deram à colaboração, a qual foi retribuída com agradecimento. Continuamos a fazê-lo!

Desvalorizaram-se preconceitos e inibições apesar da consciência da sua existência. Fazer sucessivas interpretações sem alienar sentidos e significados de palavras escritas por outras pessoas foi uma permanente provocação à honestidade das partes e à salvaguarda do valor científico do estudo. Do que se conhece, pensa-se que as dificuldades emergentes foram idênticas às de várias investigações narrativas aceites e credibilizadas internacionalmente. Considerou-se a utilização de metodologias mistas uma *aventura* metodológica, desde a envolvimento do par investigador/professor na realização de um trabalho baseado em narrativas de vida com história, à (re)criação narrativa das experiências vividas e contadas por professores com incorporação do feedback dos participantes nas reflexões finais. Lamentamos a ausência de integração destes feedbacks narrativos na fase de interpretação, mas foi uma vicissitude da investigação. Valorizamos o feito, o que escreveram e quando, assim como possibilidades de acções futuras para que nos remeteram para além das reflexões que ainda nos proporcionaram na fase final da investigação.

Por fim, assume-se que sem divulgação e exposição à crítica, um trabalho científico fica aquém da sua própria natureza, facto que nos levou a ir partilhando este estudo que quis conhecer e compreender a diferença de forma diferente. Fizemo-lo em congressos inter-

nacionais⁴³, obtendo alguns feedbacks dos revisores científicos que em muito contribuíram para repensar algumas abordagens e explicitações quer teóricas quer metodológicas no decorrer da investigação.

3.1.4. A investigação e os estudos sobre os professores

À medida que se vão tentando ter visões mais abrangentes dos fenómenos educacionais, focalizando processos e envolvendo os contextos, o recurso a metodologias de base simplesmente qualitativa tem vindo a ser legitimada alargando as bases de cientificidade dos conhecimentos (Flick, 2005; Neto, 1998; Oliveira, 1994). A própria necessidade de renovação metodológica em áreas como a sociologia, veio abrir oportunidades de valorização crescente de metodologias alternativas nomeadamente as abordagens biográficas (Ferrarotti, 1983). O campo educacional viu assim dinamizadas áreas de investigação, nomeadamente sobre os professores, que até então eram pouco explorados. Talvez por isso, a pessoa do professor, a sua profissão e a sua formação, têm vindo a ser objecto de estudo de inúmeras investigações ao longo das últimas décadas, sob diferentes ângulos e olhares, paradigmas e metodologias.

A pluralidade de pontos de vista traduziu-se em abordagens diversas, desde históricas filosóficas ou culturais, a tónicas mais psicológicas, sociológicas, antropológicas ou pedagógicas com origens epistemológicas e paradigmáticas nem sempre consensuais entre si. O volume de literatura sobre os professores com que nos deparámos foi surpreendente e evidenciou a sua origem em vários campos disciplinares, denotando que a evolução tende a encontrar resposta na interdisciplinaridade e na complementaridade metodológica.

Tendencialmente vista do exterior e durante muitos anos ao jeito mecanicista, a profissão docente é hoje estudada também em linhas de investigação que tendem a utilizar metodologias assentes no que os professores dizem e contam de si. Dessa forma tendem a apresentar capacidade para desvendarem fenómenos de interacção, perceber a evolução das representações e dos significados atribuídos pelos autores em situação de relação social e a apreender o modo como vivências antigas se perpetuam nas actuais.

43 No que respeita à metodologia, está publicado em forma de capítulo a comunicação oral apresentada no IX Foro sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES), realizado em Santiago de Compostela em Junho de 2012, sob o título “Um olhar em torno de possibilidades de conhecer a diferença de forma diferente – Notas de uma investigação utilizando narrativas de vida”. Pode ler-se em <http://www.ugr.es/~aepc/IXFORO/LIBROCAPITULOS.pdf>

Apesar de várias vozes críticas, cada vez mais, os estudos sobre professores passam pela compreensão da forma como estes produzem, vivem e se contam a si próprios, à sua profissão dando importância aos contextos onde tudo vai acontecendo. Neles vão sendo, a eles vão pertencendo e com eles se vão transformando. Muito embora a profissão docente constitua uma área de difícil estudo devido à grande quantidade de variáveis que envolve, remetendo para a sua complexidade, o pensamento dos professores acerca da sua profissão foi um tema que nos suscitou interesses e curiosidades especiais. O objectivo central do nosso estudo foi partir da análise e reflexão acerca dos percursos profissionais de alguns professores, dados a conhecer pelas narrativas de vida por eles redigidas, de forma a que pudessemos no âmbito específico da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, conhecer, compreender e interpretar. Enquanto docentes e a trabalhar na área da formação dos professores, nunca nos sentimos distantes do objecto de estudo.

Nas várias tentativas de situarmos o campo de investigação não definindo quadros teóricos onde quiséssemos deter leituras iniciais com vista à interpretação, fomos levados a leituras e encontrámos um quadro pluridisciplinar que cerca os estudos sobre os professores e sobre a sua formação. A panóplia, a diversidade e a complexidade desse emaranhado de quadros teóricos dificultou as opções estratégicas iniciais de categorização, análise e interpretação respeitando critérios de homogeneidade e garantindo a coerência no campo temático e do objecto de estudo. Foi um encontro com a opinião de alguns autores, como por exemplo a de Estrela (1997). A autora propõe uma categorização em cinco grupos para situar os diferentes estudos sobre os professores.

No primeiro grupo inclui os estudos sobre aquilo a que chama “profissão propriamente dita” (p. 12). Alguns dos conceitos abrangidos por este grupo de estudos são: o profissionalismo, a deontologia, o associativismo, a autonomia, funções e papéis, culturas profissionais, etc. Inclui no segundo grupo, a formação profissional abrangendo a inicial e a continuada. O terceiro grupo abrange vários temas que vão desde a socialização docente, ao choque com a realidade, à construção da identidade profissional, satisfação e insatisfação docente, os ciclos da carreira, etc. A autora denomina este grupo de estudos incidentes sobre os processos individuais ou grupais de profissionalização. O quarto grupo é aquele que procura conhecer e compreender características de pensamento e de acção dos profissionais. É considerado pela autora o mais heterogéneo quer na origem disciplinar quer nas formas de abordagens. Talvez por isso é subdividido em três subcategorias: a primeira orientada para a caracterização do pensamento e predisposição para a acção; a segunda orientada para a acção em situações profissionais e a terceira procurando relacionar pensamento e acção. Por

fim, no quinto grupo a autora coloca os estudos que têm como objectivo a caracterização da classe docente ou alguns dos seus grupos profissionais, em relação a variáveis sobretudo as de origem demográfica.

Situando o nosso campo de investigação consideramo-nos maioritariamente naquele a que a autora chama o segundo grupo de estudos. O nosso objectivo encaminhava-se para o conhecimento de percursos individuais a partir dos quais se evidenciam características do desenvolvimento profissional num período da sua vida em contexto escolar. Perante as dificuldades assinaladas, às quais a autora acresce ainda as faltas de precisão terminológica por ela encontradas, não é de surpreender a necessidade que sentimos em clarificar e fundamentar em pormenor e em todos os momentos aquilo que escrevemos e defendemos. Partindo de pressupostos construtivistas de que “os professores estruturam a sua actividade profissional a partir das representações que formulam dos fenómenos em que estão envolvidos, dos significados que lhes atribuem e dos valores que defendem” (Costa, 1996, p. 3), consideramos que este trabalho se inscreve, sobretudo, no âmbito dos estudos centrados nos processos de pensamento e acção do professor como são propostos em Clark e Peterson (1986). Porém, esta abordagem dos estudos sobre professores não é independente do contexto global em que os profissionais do ensino vivem e constroem a sua profissão (Sarmiento, 1994).

No estudo que realizámos, esse facto evidenciou-se no seu início. Felizmente a imensa curiosidade levou-nos a começar com a leitura de cada uma das histórias antes de encetar qualquer outra leitura. A experiência anterior, de um trabalho que realizámos também com uma abordagem biográfica, fez com que iniciássemos a sua codificação pensando que o passo que se seguiria era o de encetar uma análise de conteúdo tradicional. Rapidamente percebemos que estas histórias não estavam delimitadas temporalmente ao período proposto nem confinavam as vivências de mudança ao espaço da escola. Os professores tinham-se contado com pormenores de enorme riqueza, mas assim dever-nos-iam levar a compreensões onde a validade estivesse presente, não esquecendo ou desvalorizando partes de uma vida cuja riqueza estava no todo contado. Encetámos então uma primeira revisão bibliográfica. Nela percebemos que diferentes olhares contemplavam um conjunto de complexas inter-relações entre o indivíduo-professor e os meios social e institucional que o circundam. Assim, se era um facto que os contextos têm vindo a assumir um papel relevante nestas temáticas, considerámos pertinente fazer o estudo tendo em conta um quadro de mudança que acerca a sociedade em geral e o sistema educativo português em particular, o que nos afastava intenção inicial de limitarmos temporalmente as vivências a um certo período de reforma curricular. Mais adiante compreenderemos que fomos surpreendidos pela amplitude espaço-temporal

e temática que desvendámos nas narrativas de vida escritas pelos professores participantes. Após renovadas leituras isso levou-nos a recorrer à *Grounded Theory* para prosseguir na fase de análise e interpretação.

Sem dúvida que as questões da mudança, em especial tudo o que diz respeito às reformas do sistema educativo, têm marcado, desde meados dos anos 80, a acção e o debate na investigação educacional em Portugal. Neste trabalho, a reforma curricular foi vista pela investigadora como um constrangimento externo à pessoa do professor, facto que, no entanto, circunstancializa as vivências e experiências destes profissionais nalguns momentos prazerosos. Segundo Maturana (1991), a procura de explicações que os professores buscam dentro do contexto educativo passam pela reformulação das suas experiências, a partir de outras experiências pessoais, todas elas envolvendo complexos mecanismos cognitivos. Assim, a relação com a Reforma Educativa e com os processos dela dependentes, passa, essencialmente, pela relação que mantêm consigo próprios. Sendo o professor um ser em busca de coerência, há que incrementar esta última, uma vez que dificuldades a este nível se encontram directamente relacionadas com algumas causas do mal-estar docente. Refira-se ainda que a complexidade das sociedades contemporâneas parece ter implicações conflituosas numa profissão que é socialmente partilhada (Sacristan, 1991). Não é portanto motivo de estranheza que as mutações aceleradas da sociedade e as condições de trabalho que percebiam, tenham reflexos no pessimismo, desencanto, desconforto ou no mal-estar dos professores, o que naturalmente terá influências sobre a sua prática, o seu estar na profissão e na sua (trans)formação.

Esteve, Franco e Vera (1995), Fullan (2010), Hargreaves (2003), Nóvoa (2008, 2009b) ou Perrenoud (2002) entre muitos outros autores, lembraram-nos que o consenso social sobre os objectivos que devem perseguir as instituições escolares foi abalado. Levados a reflectir no aumento de exigências na diversidade dos seus papéis e na crescente responsabilização do corpo docente, percebemos que há um jogo de contradições que poderia explicar algumas palavras dos professores. Recorrendo a trabalhos como os de Day (2001, 2002), Goodson (2008, 2013) ou Jesus, Abreu, Esteve e Lens (1996) entre outros, identificámos algumas alterações ocorridas nas sociedades ditas industrializadas com implicações nas vidas profissionais dos professores. Segundo os autores conhecidos, estas alterações tiveram uma contribuição marcante na desvalorização dos seus papéis tradicionais, mas durante as últimas décadas, simultânea e paradoxalmente vão-se traduzindo numa hiper responsabilização e expectativas face ao seu desempenho.

A primeira dessas mudanças situou-se no plano dos próprios objectivos da educação escolar, através da passagem de um ensino de elite para um ensino de massas. A segunda tem a ver com o plano dos valores sociais. O declínio dos valores ditos intelectuais, associado ao predomínio dos valores economicistas veio, progressivamente, baixar o estatuto da profissão docente junto da opinião pública. A terceira, refere-se ao acesso à informação e à diversidade de públicos escolares, cujo incremento influenciou necessariamente as funções da escola de um mundo em globalização e conseqüentemente o que se pode esperar dos professores. Por último, multiplicam-se nas referências mais actuais, as alusões ao ritmo cada vez maior da caducidade dos conhecimentos, aliado à rápida evolução científica e tecnológica que a escola e os professores são desafiados a acompanhar, utilizar e até a mobilizar e dinamizar.

Os professores colaboradores deixaram notar que as mudanças na escola, nos seus diferentes aspectos e funções, reflectem certamente algumas destas profundas alterações que têm origem no domínio social. Se, tal como parece, as alterações acima mencionadas reclamam um novo sentido para a escola e conseqüentemente para a profissão docente, factos que se podem traduzir nas reformas educativas, momentos há em que a escola é olhada com grande cepticismo, quer pelos professores quer pela sociedade em geral (Day, 2004, 2006). Acreditamos que como apontam muitos autores, todos estes factos em conjunto têm vindo a impôr aos professores alguma desapropriação das condições de exercício da profissão, lançando sucessivos desafios que é preciso repensar com eles, com a escola e com a comunidade (Biesta, 2012; Bolívar, 2012; Bourke, Lindstone & Ryan, 2013; Darling-Hammond, 2006; Day & Smethen, 2009; Fullan, 2011; Mulholland, McKinlay & Sproule, 2013; Nóvoa, 2008, 2009b; Roldão, 2008, 2010; etc).

No seguimento das leituras interpretativas fez sentido pensarmos que há situações de mal-estar nos professores aliadas ao facto de a escola tender a estar continuamente “fora de tempo” (Nóvoa, 1992). Estes factos, que entre outros se relacionam com um contexto mais geral num quadro de mudança educacional, onde não poucas vezes o desfazamento entre o real e o legislado são uma realidade, transparecem em sentimentos e em interacções, onde cada momento ganha um sentido e uma interpretação individual nas histórias dos professores colaboradores.

Foi-nos parecendo claro que os contextos escolares são hoje bastante complexos, exigentes, diferenciados e instáveis. É marcante o facto do nível dessa mudança educacional aparecer influenciada por movimentos em favor da autonomia das escolas. O sentido da responsabilidade institucional impondo a escola como espaço e tempo de aprendizagem tem fortes implicações na conceptualização da profissionalidade docente que os docentes invocaram e na diversidade das funções e papéis dos professores que diferentes autores apontam (Alarcão & Roldão, 2008). Uma escola que se pensa a si própria, que concebe, cum-

pre e avalia os seus próprios projectos tem as características de escola autónoma. Esta ideia é veiculada por Alarcão e Tavares (2003) apontando consequências de uma nova concepção do papel da escola na sociedade:

“Num sentido convergente vai a consciência do significado profissional da actividade dos professores, não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola.” (p. 131)

A crise da escola, a deterioração da imagem da profissão docente, o acentuar das pressões sociais para que o professor assuma novos papéis que apesar da sua vontade se tornam inoperantes, a incessante busca de formação adequada, a distância entre o real e o legislado, os curtos espaços e tempos para pensar o presente e projectar o futuro, foram constatações que o nosso próprio desempenho profissional permitiu viver, o que também lemos no que as narrativas escritas nos transmitiram. Entre outros, estes aspectos foram determinantes no despertar da nossa curiosidade no sentido da descoberta de facetas profissionais destas pessoas a quem queremos continuar e a chamar professores, com sentido de profissionais em exercício.

Assumimos a influência de todos os conhecimentos e idiosincrasias da investigadora e da narratividade dos colaboradores, foram induzindo o percurso investigativo. Com o interesse de conhecer alguns elementos simbólicos das vivências dos professores no período (de mudança) em que se contaram, através das suas narrativas de vida pretendemos alcançar percepções de características mediadoras do desenvolvimento profissional destes professores. Para isso, buscámos a compreensão dos cenários, acontecimentos, lugares e/ou tempos onde as histórias nos levaram e permitiram afirmar que a aprendizagem venceu. Vidas gloriosas mas não glorificadas, dar-nos-iam a conhecer singularidades. Valorizando o particular, sem abdicarmos da identificação de fragmentos comuns, afirmamos o carácter exploratório e interpretativo deste estudo com a investigadora dentro.

3.1.5. Metodologia – razões e opções

Percebemos na literatura que, para acompanhar o ritmo de transformação das sociedades o plano das investigações também se foi adaptando a essas alterações de maneira a conhecer a realidade de uma forma mais precisa, sistemática e, sob alguns pontos de vista e temáticas, em abordagens sistémicas e pluridisciplinares. Face às características da curiosidade que nos moveu e a algumas dificuldades a ela associadas a metodologia seguiria um

eixo paradigmático qualitativo. Percebemos que momentos houve em que as controvérsias foram enormes entre o quantitativo e o qualitativo. Atenuadas, percebemos que permanecem ainda que mais subtis e diluídas. A diversidade de pontos de vista quanto às metodologias e técnicas adequadas para os estudos em educação relaciona-se directamente com a diversidade ontológica e epistemológica dos objectos de estudo (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Flick, 2005; Neto, 1998). A discussão tem, portanto, gerado dúvidas acerca dos paradigmas que cada uma dessas metodologias encerra (Abrantes, 2013; Charmaz, 2008, 2012; Gliglione & Matalon, 1997; Fenwick & Edwards, 2013; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Flick, 2005; McCoy, 2012; Opfer & Pedder, 2011).

A metodologia quantitativa tende a partir do pressuposto de que é possível aplicar às ciências sociais o método tradicional de investigação das ciências físico-naturais. Assim, genericamente, conceberia o seu objecto de estudo como externo, com o intuito de atingir o máximo de objectividade. Parcializando a realidade para facilitar a análise, previria estudos extensivos sobre amostras representativas de sujeitos. É também vulgarmente caracterizada, por utilizar técnicas de aleatorização, tratamentos contrastantes, controlo experimental, testes de objectivos e análise estatística.

Este quadro do paradigma positivista centraliza, em nosso entender e no de vários autores, sobretudo os oriundos das Ciências Humanas e Sociais, algumas dificuldades em compreender os processos da construção do saber e do pensamento dos professores. No seu extremo tal paradigma científico parece levar à ideia de que a única investigação com valor em educação teria que ser: objectiva, empírica, normativa e livre de valores. Os estudos empíricos deveriam, em última análise e desde que bem planeados, permitir conhecer leis que governam o comportamento humano. Não sei se seria bom! O debate teórico sobre outros métodos, nomeadamente as abordagens biográficas, tem conhecido uma divulgação surpreendente nos últimos anos. Segundo Ferrarotti (1983), foram a necessidade de uma renovação metodológica e de um estudo mais profundo dos processos mediadores as principais causas de valorização de tais metodologias.

O paradigma qualitativo tem sido associado fundamentalmente aos estudos de caso, abordagens etnográficas, entrevistas, observação participante e, de uma forma abrangente, à busca de sentido em fenómenos sociais. A investigação qualitativa tem as suas origens na antropologia, supõe uma preponderância do individual, é subjectiva, interpretativa, pretende uma compreensão holística e põe ênfase na profundidade (Bisquerra, 1989). De alguma forma, percebemos que muitos dos investigadores qualitativos se identificam com

a perspectiva fenomenológica, enfatizando a compreensão interpretativa das interações humanas (Bogdan & Biklen, 1994). Neste aspecto não nos sentimos diferentes.

Entre o paradigma essencialmente positivista, objectivista e quantitativo e a emergência de um outro paradigma interpretativo, subjectivo e qualitativo o campo das ciências da educação conheceu alguns conflitos e antagonismos entre os diferentes investigadores. Porém, em geral muitos acabaram por perceber que entre as posições objectivo-quantitativas, subjectivo-qualitativas ou ético-sociais não têm necessariamente de existir conflitos ou antagonismos insuperáveis” (Neto, 1998, p. 264). A validade e a precisão das investigações passa hoje, muitas vezes, pela ideia de combinar abordagens no mesmo estudo. Desde que na década de setenta se começou a usar a triangulação para demonstrar a convergência de resultados, iniciou-se também, a discussão acerca da conciliação de métodos e da ligação dos paradigmas aos métodos. Contudo, esta discussão, ainda que bastante suavizada, continua a permanecer dada a complexidade das temáticas e dos objectos de estudo ao que a abordagem que assumimos não poderia ser indiferente..

3.1.6. O posicionamento da investigadora

No que respeita à nossa questão de partida, conhecer e compreender influências vivenciais no desenvolvimento profissional de quatro professores em contexto, remete em nosso entender, pela sua própria natureza e objectivos, para um paradigma de investigação qualitativa. Mas não só! Apesar de muitos autores (Anderson, Greeno, Reder & Simon, 2000; Flick, 2005; Gage, 1989; Santos, 1986; Neto, 1998; Tuckman, 2000, entre outros), sugerirem uma conciliação de métodos a nossa opção começou por ser única. Queríamos valorizar a pessoa do professor e emergiu a necessidade de lhe dar voz através da investigação narrativa. Todavia, fomos percebendo que necessitávamos de uma metodologia de análise que fosse além das técnicas tradicionalmente utilizadas nesta abordagem. Sabíamos ainda que os estudos baseados em paradigmas qualitativos têm contribuído, por exemplo, para a tomada de consciência da necessidade de uma prática reflexiva que leva os professores a olharem para si próprios e a encontrarem razões para o que fazem e que daí decorreram algumas novidades, sobretudo na área da formação de professores. Entendeu-se pois que compreender como, onde e com quem o professor aprende e se desenvolve, deveria passar também pela compreensão da natureza narrativa do conhecimento que vai adquirindo enquanto pessoa

e profissional o que certamente não deixaria a investigadora fora deste processo (Elbaz, 1991; Pacheco, 1995; Goodson, 1992, 2008, 2013).

A análise e interpretação indiciavam a complexidade e a participação da investigadora com poderes interpretativos. Também não poderíamos ver os professores apenas como processadores de informação (como alguns estudos parecem deixar antever), mas sim como sujeitos da formação e construtores de significados. Percebemos que a investigação narrativa se tornou um método importante na investigação em educação, na medida em que o discurso dos professores constitui uma boa fonte de informação sobre a sua acção e pensamento, mas incitava também à nossa participação, subjectividade associando-lhe a produção de inter-subjectividades..

Em diversas investigações narrativas, o professor é visto como um contador de histórias, através das quais recria a sua experiência e a transforma em conhecimento (Elbaz-Luwicsh, 2005). Aceitando que o conhecimento parte da reconstrução narrativa da experiência (Clandinin & Connelly, 1990; Clandinin, Lessard & Cohen, 2012; Goodson, 2008, 2013) dar vez e voz aos professores seria então, ler, ouvir e recontar as histórias que eles escreveram e através das quais, interpretando, deram sentido às realidades. Nesse momento pensámos como Elbaz-Luwisch (2005) que “listening to teachers’ stories brings us close to the complexity of life in classrooms, the intensity of teachers involvement in the daily events in their classes, and the multiple voices, stories, and interpretations that are at work in any account of teaching”. (p. 2)

Partimos do principio que a acção humana é uma forma de exteriorização da interacção entre os conhecimentos prévios das pessoas, as suas experiências, as situações presentes, as finalidades propostas e as intenções. Tal entendimento revelaria que cada acção humana é singular, rica em especificidades e irrepitível. Sendo assim, através da cognição narrativa poderiam configurar-se os diferentes elementos de uma acção particular. O todo unificado evidenciava cada elemento conectado com a intenção central da acção. Desta forma através do conhecimento narrativo poderíamos compreender a acção humana, dando ênfase às suas características específicas (Bruner, 1991; Goodson, 2008, 2013 Mitchell, 1981).

Perante um quadro plural no que respeita a possíveis metodologias e não aceitando qualquer paradigma específico para os estudos sobre os professores, pareceu-nos bem aceitar que a utilização das palavras escritas é uma forma possível de acedermos ao pensamento. Considerando que o conhecimento dos professores é um conhecimento narrativo (Goodson, 2008, 2013; Goodson & Gill, 2011) justificamos a utilização de metodologias que suportam a sua liberdade de expressão. Apoiamos as nossas afirmações em mais alguns autores como

é o caso de Calderhead (1988), Clandinin e Connelly (1988), Nóvoa (1988c) Villar Angulo (1990), Elbaz (1991), Zabalza (1994), Marcelo (1992) e Huberman e Miles (1995), entre muitos outros.

Estrela (1997, 2014) ao referir-se à abundante investigação que se tem vindo a construir à volta da profissão de professor, dos próprios profissionais, da sua formação, da sua carreira, etc., alertou-nos para o facto de tais estudos suscitarem novas questões que iluminam e dão alertas naquilo que se vai conhecendo. É assim que relativamente aos quadros epistemológicos e metodológicos a autora afirma:

“Os quadros gerais de ordem epistemológica e metodológica que orientam essa investigação reflectem a evolução que tem surgido no campo das ciências sociais, determinada pela crise provocada nos sistemas tradicionais de explicação e de previsão ao pôr-se em causa a pretendida objectividade da ciência.” (Estrela, 1997, p.11)

Vários são os autores que corroboram desta ideia, fazendo críticas acérrimas à linguagem utilizada para trabalhar e compreender algumas temáticas no domínio educacional, particularmente nos estudos sobre os professores. Para confirmar esta ideia citamos Elbaz (1991):

“Thus the language we have had available to talk about teaching has been not only inadequate but systematically biased against the faithful expression of the teacher’s voice. Recognition of this has given rise to efforts to present the teacher’s knowledge in its own terms, as it is embedded in the teacher’s and the school’s culture. In a sense, the research on teacher thinking constitutes a developing conception of voice and an ongoing attempt to give voice to teacher’s.” (p. 11)

Segundo a mesma autora, se tem sido difícil para os professores dar voz às suas preocupações é, principalmente, porque o discurso académico profissional sobre o ensino, e o da investigação educacional em geral, não tem vindo a permitir a formulação destas preocupações. Sem falsas modéstias nem ousadias de enveredar pela melhor forma de conhecer, concordamos que estudar as preocupações dos professores a partir dos seus próprios termos e expressões, isto é, os estudos com abordagens narrativo-biográficas têm vindo a permitir compreender cada vez melhor, os seus processos de construção dos saberes e do seu pensamento.

As narrativas têm oferecido alternativas estimulantes para fazer a ligação entre as vidas e as histórias dos indivíduos com a compreensão do fenómeno humano e social, considerado complexo e holístico. A voz dos professores aparece assim na investigação educacional em contraponto a um silêncio que levava a uma visualização da profissão sempre na perspectiva do observador externo. Partindo da experiência pessoal dos professores, a narrativa pode ser vista como um método de investigação, em que o seu discurso é a fonte de informação sobre a sua acção e pensamento (Bolívar & Domingo, 2006; Couto, 1998; Galvão, 2002; Fer-

nandes, 2011). Acreditamos que tal como se lia em Holly (1992), os factores que influenciam o modo de sentir, de pensar e de actuar dos professores ao longo da sua vida profissional, é extenso e de uma grande complexidade relacional. Com Ashton-Warner (1967) afirmamos até que não é apenas uma parte de nós que se vai tornando professor.

Em suma e sem qualquer intenção de colocarmos uma supremacia metodológica em paradigmas qualitativos ou em qualquer metodologia, afirmamo-nos pela harmoniosa complementaridade paradigmática em oposição a antagonismo e ruptura. Somos em crer que os métodos associados aos paradigmas qualitativos são imprescindíveis para uma pertinente e verdadeira investigação educacional em alguns dos seus domínios. São bons exemplos disso a utilização das abordagens narrativas, (auto)biográficas, histórias de vida, diários, no contexto da formação de professores (Josso, 2002; Nóvoa, 1988b; Oliveira, 1994; Vasconcelos, 1996; Zabalza, 1994), na compreensão dos processos de construção do saber e do pensamento dos professores (Shavelson & Stern, 1983; Clark & Peterson, 1986; Yinger & Clark, 1988; Connelly & Clandinin, 1990; Elbaz, 1991). Neste estudo, pensámos que através do estudo das narrativas de vida enquanto método em que a diversidade ganha sentido, seria possível aos professores ao darem a conhecer as suas vidas, falarem da sua experiência e abrirem as portas à sua transformação. Isso permitiria simultaneamente, acedermos a características dos contextos onde o seu desenvolvimento profissional foi acontecendo, às circunstâncias e às pessoas que melhor serviram cada um deles, individual e colectivamente possibilitando as vivências construtivas de um projecto, que também foi sendo de produção para todos os participantes.

3.2. A abordagem biográfica

3.2.1. Esclarecimentos conceptuais

Segundo Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995) podem distinguir-se duas fases nas abordagens biográficas. Os anos vinte, tempos das “life-stories” e depois dos anos cinquenta com o tempo intermédio marcado pela desafeição pelo método. Na literatura tecem-se várias considerações metodológicas em torno das narrativas relacionando-as, distinguindo-as ou sobrepondo-as com as histórias de vida. Clandinin e Connelly (1990) por exemplo, distinguem narrativa e história de vida. O fenómeno é a história e o método que investiga a história é narrativo. Ainda para estas autoras, este é o método de estudo dos modos como os seres humanos experienciam o mundo. Para Elbaz (1991), as histórias são um tema central nas pesquisas sobre os professores. As histórias são a essência material do ensino, a paisa-

gem em que vivemos como professores, investigadores e em que o trabalho dos professores faz sentido. Em Carter (1993) podemos ler que para compreender o pensamento é necessário encontrar a história que estrutura o modo individual ou teoria dos acontecimentos de uma vida. White (1981), sugere também que o estudo de narrativas envolve reflexão sobre a natureza da cultura e, possivelmente, até sobre a natureza da humanidade.

Não obstante, a nossa opção pela investigação narrativa com uma abordagem biográfica fundamenta-se na perspectiva dos estudos de Hatch e Wisniewski (1995) e de Josso (1988, 2002, 2006), por não ser sem ambiguidades que o termo narrativa tem sido utilizado em investigação educacional. Este facto, traduz-se inúmeras vezes em dúvidas relativas à clareza e precisão na sua utilização e na terminologia linguística utilizada (Polkinghorne, 1995). Sem que pretendêssemos fazer uma incursão exaustiva pelas opiniões de diferentes autores, vimo-nos ainda assim face a tradições de diferentes perspectivas no que respeita ao que é dar a voz aos professores e ao papel da linguagem nesses processos (Butt, Townsend & Raymond, 1992; Clark & Peterson, 1986; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Gilligan, 1982; Smyth, 1987 entre outros).

Foi perante tal diversidade que constatámos a necessidade de, por um lado, demarcar o nosso campo de investigação e, por outro lado, clarificar a utilização do termo narrativa de vida enquanto metodologia de investigação adequada ao nosso objectivo de estudo. Em primeiro lugar e com esse fim de esclarecimento para este trabalho académico, conhecemos algumas opiniões que distinguem narrativas e histórias de vida, clarificando utilizações e conceptualizações associadas. Na opinião de Rogers (citado por Hatch & Wisniewski, 1995, p. 115)⁴⁴

44 Nas últimas décadas a investigação educacional em trabalhos com narrativas e histórias de vida têm-se tornado áreas importantes de estudo. O interesse crescente por estas metodologias parece dever-se fundamentalmente às excelentes alternativas a outros métodos, na medida em que, permitem com alguma facilidade conhecer e compreender de uma forma global e mais completa fenómenos humanos e sociais a partir de histórias individuais.

No entanto, não é sem algumas dúvidas que se utilizam os termos narrativa e história de vida. Pelo contrário, é notória, na literatura, a imprecisão e confusão terminológicas no que se refere a estas metodologias.

No sentido de esclarecer um pouco em que consistem, que relações existem entre elas enquanto metodologias qualitativas, e que distinções apresentam que Hatch e Wisniewski (1995) descrevem uma análise de um estudo promovido com estes objectivos. Esse estudo partiu de um questionário enviado a investigadores com publicações nesta área na revista *International Journal of Qualitative Studies In Education*. O questionário foi enviado a 79 indivíduos, dos quais apenas 22 responderam. As questões formuladas foram seis e passamos a descrevê-las:

1. Que distinção pode ser feita, se é que existe, entre história de vida e narrativa?
2. O que é que distingue os trabalhos com história de vida ou narrativas, de outros tipos de investigação qualitativa?

as narrativas ajudam-nos a situar num determinado contexto dando sentido às experiências particulares. As histórias de vida são por sua vez, assim designadas, no sentido da descrição e/ou a reflexão a partir da vida. São, no fundo o resultado da forma como essas pessoas pensam a sua própria vida e que significados lhe atribuem. Para Tierney (citado por Hatch & Wisniewski, 1995, p. 115), a história de vida gira à volta da pessoa, enquanto que a narrativa pode referir-se apenas a um momento ou a uma história acerca de um episódio da sua vida.

A capacidade da narrativa de vida, seja ela mais ou menos longa, ao focar os momentos centrais, os incidentes críticos ou momentos decisivos, que giram à volta de indecisões, confusões, contradições, ironias, etc., permite dar sentido aos processos de uma vida. Tal história fornece pontos de vista que se aproximam muito da realidade dessa mesma vida. Assim, a história de uma vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria vai sofrendo transformações (Moita, 1995). Tudo isto, torna presente características mais coerentes e verdadeiras do que as muitas vezes insípidas, convenientes e lineares, recolhidas por outras formas de pesquisa (Sparkes, citado por Hatch & Wisniewski, 1995, p. 116). Enquanto histórias de pessoas, as histórias de vida são narrativas. Todavia, pode ser a ligação aos acontecimentos sociais que distingue as histórias de vida de outras formas de narrativa (Shemp, citado por Hatch & Wisniewski, 1995, p. 115).

Assim entendida, uma narrativa é a apresentação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados entre si por determinado assunto e relacionados pelo tempo (Scholes, 1981). Por sua vez, recolhemos da opinião de Chinn (citado por Hatch & Wisniewski, 1995, p. 115) que a história de vida é composta pelas próprias histórias referenciais a partir das quais o autor-narrador constrói a identidade e os pontos de vista de uma história individual. É única e situada culturalmente no tempo e no espaço. O autor afirma, então, que é esta referência a uma determinada situação que pode distinguir história de vida e narrativa. Em Labov (1982) as narrativas são definidas enquanto histórias que se reportam a acontecimentos passados e específicos, apresentando características comuns. Para Josso (2002) a narrativa, seja ela oral ou escrita “tenta abarcar a globalidade da vida, tanto nos seus diversos registos como

-
3. Quais são os principais trabalhos publicados, ligados a histórias de vida ou narrativas?
 4. Qual a afinidade existente entre história de vida ou narrativa e o pós-estruturalismo?
 5. Que três trabalhos importantes acerca de histórias de vida ou narrativas pode enumerar?
 6. Que três importantes exemplos de trabalhos que utilizam histórias de vida ou narrativa, podem ser apontados?

Daqui os autores recolheram um valioso conjunto de respostas de uma qualidade excepcional. Decidiram por isso, publicar algumas das opiniões recolhidas no sentido de esclarecer os dilemas subjacentes a estas questões metodológicas.

na sua duração, a maior parte das vezes, a história produzida pela narrativa limita-se a uma entrada que visa fornecer material útil para um projecto específico. Nesta perspectiva, parece ser mais adequado falar de abordagem biográfica ou de abordagem experiencial” (p. 20). Firmámos por aqui a nossa opção quando falamos de história de vida.

Citamos por fim, as palavras de Huberman (1995) que traduzem, no fundo complementando, o que assumimos neste estudo:

“the narrative becomes the vehicle of choice both in capturing the ways that people actually constitute self-knowledge and in soliciting them to convey personal meaning by organizing their experience along a temporal or sequential dimension. (...) on the other hand, the idea that we retrieve knowledge and emotions from memory, consciously or preconsciously, in normative format as a primary (but not exclusive) way of organizing our experience and conveying it to others, is more solidly anchored. The storytelling about oneself – would then be a more faithful rendering of personal experience than other modes of expression.” (p. 130)

Após realizarmos esta pesquisa bibliográfica podemos também afirmar que as histórias de vida, são uma forma de narrativa mais longa e mais complexa nos acontecimentos que traduz. Deixamos mais uma justificação do que considerámos ser a perspectiva que melhor se ajustava ao estudo que pretendíamos desenvolver: uma abordagem biográfica baseada em narrativas de vida profissional, ou vivenciais tal como são entendidas por Josso (2002, 2007).

Depois do confronto evidenciado na literatura por várias definições e pontos de vista sobre as histórias de vida e narrativas, as quais foram evoluindo muito, buscámos suporte em autores e trabalhos mais recentes, como por exemplo Ardiles e Boriola (2011), Bolívar e Domingo (2006), Clandinin Lessard e Caine (2012), Cohen (2010), Elbaz Luwisch (2005), Josso (2007); Hodkinson e Mcleod (2010) ou McCoi (2012). Assim, podemos afirmar que neste estudo consideramos a história de vida como uma forma de narrativa, através da qual vai emergindo o aspecto formativo dos acontecimentos e dos processos. No fundo, o narrador foi levado a explicar como compreende a sua trajectória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender os momentos de transformação e os acontecimentos e vivências que relatou e mediante os quais foi aprendendo (re)construindo saberes.

Situamo-nos ainda na perspectiva de que as histórias e as narrativas de vida aceitam as histórias tal como elas são contadas e trabalham-nas em termos de conteúdo para gerar interpretações (Elbaz-Luwicsh, 2005; Clandinin, Lessard & Caine, 2012). A história de vida é sempre uma história de uma vida singular, contada de um ponto de vista particular e pondo ênfase naquilo que se conta, e não na forma como é contado (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1995). Nesta linha de pensamento podemos retomar Elbaz (1991) quando afirmava que é no enquadramento de uma história que as nossas experiências se tornam interessantes,

pois uma história oferece possibilidades de pensar o trabalho de cada professor como na realidade é. E agora ei-nos no âmago de um paradoxo epistemológico que alguns autores identificam no método biográfico: “Já não podemos confrontar o que um acto ou a história de uma vida têm em comum com os actos e as histórias de outros indivíduos” (Ferrarotti, 1983, p. 26). Segundo o autor, buscamos o conhecimento no que os actos ou as histórias conservam de absolutamente específico desvalorizando qualquer generalização mas não negligenciando aspectos que se encontram comuns..

Foi assim que, muito mais do que a representatividade, o nosso interesse esteve na qualidade e na riqueza do material recolhido, ou seja, no carácter exemplar das vidas profissionais de quem connosco aceitou trabalhar. Foi impossível não ter em conta quadros de fundo mais amplos, como por exemplo a construção socio-histórica da construção da profissão em Portugal, para compreendermos o alcance de palavras ou expressões que lemos em todos os participantes. Explicitar e esclarecer ideias, conceitos, estratégias e opções, passaram necessariamente pela integração das perspectivas pessoais nas vidas colectivas e por imposições colectivas que se foram impondo nas perspectivas e trajectórias individuais.

3.2.2. A voz do professor para conhecer as experiências formativas — fundamentos e eixos paradigmáticos

Sendo que qualquer abordagem metodológica é por natureza incompleta, a investigação narrativa não é de certo uma panaceia. Contudo, esta opção parece-nos manifestar algumas vantagens neste domínio da educação, formação e mudança dos professores, apesar de não encerrar em si mesma a pura verdade dos factos. Os factos únicos, o vivido, o singular e específico, são pontos de interesse fundamentais. Elbaz (1991), enumerava algumas razões justificando que a investigação narrativa se poderá considerar um bom método para tornar públicas as vozes dos professores, permitindo conhecê-los melhor:

“as histórias revelam conhecimento tácito importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; em geral revelam uma lição “the moral voice” podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; reflectem a não separação entre o pensamento e a acção no acto de contar; e por fim mostram a intervenção dos professores no seu próprio discurso.” (p. 15)

No fundo, é a própria natureza do conhecimento do professor que legitima a utilização das narrativas enquanto que metodologia de investigação. Pensamos que Huberman (1989) justifica bastante bem, a sua utilização nos estudos sobre os professores:

“To understand the knowledge that teachers possess, we need to know it in the way that the *individual teacher* does. More importantly, as outsiders and researchers, we need to understand how teachers involve, develop, and change their practical knowledge, and how they perceive this experience. These arguments imply an interest in the teacher as a *unique person*, and as a *learner* who possesses and develops a special type of knowledge, which is significantly influenced and shaped by experiences in various contexts.” (p. 406)

Alguns autores partem da premissa de que as raízes cognitivas da auto-representação se encontram na narração nas suas formas mais simples. Dito de outra forma, afirmam que nos conhecemos a nós próprios como uma série de episódios entrelaçados. Polkinghorne (1988), é um dos autores que toma esta posição expondo-a na seguinte afirmação: “We achieve our identities and self-concept through the use of the narrative configuration and make our existence in to a whole by understanding it as expression of a simple and unfolding story” (p. 150).

Assim sendo, podemos considerar a narrativa como forma privilegiada de perceber a maneira como as pessoas organizando as suas experiências podem contar a sua própria vida. Permite a aproximação à opinião, às ideias, às vivências e às experiências dos professores a partir das suas próprias percepções (Elbaz-Luwisch, 2005). Podemos por isso solicitá-las a partilhar connosco o seu auto-conhecimento, os seus significados pessoais a sua auto-compreensão (Kelchtermans, 2009). Guiadas pela organização da sua experiência, as suas descrições envolvem as dimensões sequencial e temporal. Esta investigação narrativa percebe que a actividade de contar histórias sobre si ou sobre os outros, permite aos investigadores conhecerem coisas sobre os professores do ponto de vista dos próprios e não apenas na perspectiva dos académicos que por diferentes razões escolhem os professores como alvo de interesse.

Como Nóvoa (2008), também nós encontramos uma abundante literatura onde se lê “uma espécie de consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (p. 22). Entre especialistas com interesses académicos e instâncias internacionais que se preocupam em elaborar relatórios sobre os sistemas educativos e a educação em geral, “estes dois grupos, mais do que os professores contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente” (p. 22). Não nos parecendo razoável vermos-nos envolvidos num desses grupos, fizemos como Kelchtermans (2009): questionámos de forma crítica como é que enquanto

docentes, investigadores e *formadores* de professores nos poderíamos aproximar do cerne do ensino, mas sobretudo das suas vidas de professores. E também da nossa!

Na realidade, de há muito que estas questões vêm a preocupar alguns investigadores, sobretudo aqueles que se detêm nas experiências formadoras e em estudos onde abordagens narrativo-biográficas têm sido utilizadas. Quando encetámos esta tarefa investigativa determinámos à priori que sem colaboração o nosso trabalho carecia de sentido formativo para todos os intervenientes. Como escreveu Josso (2002):

“Assim como a história dos povos pode ser reescrita, com a felicidade e as desgraças que conhecemos, a história da nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento, podem ser transformadas e enriquecidas através de uma leitura original. Ao retomarmos os materiais da narrativa de formação sob o ângulo de um itinerário de conhecimentos, e logicamente de pontos de vista vários sobre realidades de vida, é possível ficarmos atentos aos registos desenvolvidos ou ignorados, aos interesses de conhecimento recorrentes e às valorizações orientadoras. Enfim, este modo de reconsiderar o que foi experiência dá oportunidade a uma tomada de consciência do carácter necessariamente subjectivo e intencional de todo e qualquer acto de conhecimento, e do carácter eminentemente cultural dos conteúdos desta subjectividade bem como da própria ideia de subjectividade.” (p. 32)

Esta actividade em conjunto com a referência a histórias parcialmente articuladas, no sentido de esclarecer e/ou fundamentar ideias também aparece como fundamento neste tipo de metodologias. As abordagens que utilizam as histórias de vida, têm como pressuposto a existência de uma ligação entre o pensamento e a linguagem. É nessa relação que reside a essência da sua utilização nos estudos educacionais sobretudo nos que têm como objecto de estudo o professor, a sua aprendizagem e desenvolvimento (formação) ou a sua profissão. Do ponto de vista das abordagens socio-construtivistas e culturais podemos perceber as marcas de Vygotsky (1993) quando se entende a linguagem como produto cultural na medida em que os sistemas simbólicos são considerados mediadores nas representações da realidade, ou seja, a relação do homem com a realidade transparece na linguagem. Assim se justifica que a linguagem e as suas formas reflectem a nossa história de professores. Também Bruner (1986) se refere a estas relações. Para este autor a linguagem apresenta uma dupla função, tanto a de um modo de comunicar, como um meio de representar o mundo acerca do qual comunicamos. Recorrendo a Luria (1987) aparecem enumeradas três funções para a palavra: cognoscitiva, instrumento de comunicação e reguladora. Neste caso, podemos afirmar que a palavra não é apenas um instrumento que reflecte a realidade, mas sim que é em si mesma um meio de regulação da conduta de vida.

A base construtivista, de que a linguagem constitui a realidade em vez de simplesmente a reflectir, deu o seu válido contributo para a creditação das metodologias com base em histórias de vida. Deste ponto de vista, cada pessoa faz a sua própria interpretação da realidade. Representar corresponde assim a um acto do pensamento e a representação encerra em si a marca do sujeito. Como dizem Berger e Luckman (1991) “a vida quotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjectivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente” (p. 35).

Não obstante, a nossa consciência da realidade não ser apenas racional ela reveste-se ainda de uma componente afectiva. Desta forma, o professor deve aparecer não só como alguém que pensa, mas, também, como alguém que sente e por isso as suas reflexões deixam transparecer a forma como é afectado pelos outros e pelas situações (Hargreaves & Tucker, 1991). O conhecimento resultante de todas as suas experiências pessoais e da reflexão sobre elas é o conhecimento pessoal que, no fundo, é o fruto da aprendizagem significativa pela experiência. Como pessoa que está permanentemente a aprender, o professor (adulto) constrói um conhecimento pessoal ao longo da sua vida e “a mudança também depende da reconstrução da história que o sistema construiu à volta de um problema, sendo o processo interactivo indispensável até que tenha sido criada uma nova narrativa” (Rodrigues, 1994, p. 16).

Pinar (1989), refere-se às experiências antes de se ser professor, apontando a sua contribuição para aquilo a que chama “architecture of self”, isto é, uma conjunta contribuição de crenças, valores, disposições, pensamentos, directrizes, princípios, de uma forma explícita, tácita ou intuitiva vão influenciando quem lê os trabalhos de investigação assim realizados ou quem os utiliza em trabalhos consequentes. O mesmo encontramos dito de outra forma em Butt e Raymond (1989) ou, ousando ir mais longe no alcance das palavras e na importância dos processos comunicacionais nestes contextos investigativos e palavrosos na inspiração, “a informação é a diferença que faz a diferença” (Bateson, 1986, p. 87). Em Kelchtermans (2009) o autor vai longe na forma como esclarece a importância da linguagem e da comunicação, num tempo em que as palavras, especialmente neste contexto investigativo, têm muito valor mas em que, simultaneamente, nem sempre são utilizadas como desejávamos, sem que percebamos que isso nos está a acontecer:

“É necessário fazer aqui uma observação autocrítica sobre algumas das repercussões e efeitos colaterais da hegemonia do inglês como ‘língua franca’ para a comunicação internacional entre os investigadores. Para me referir à autocompreensão dos professores na minha língua materna, o Neerlandês, uso o termo ‘professoneel zelfverstaan’. Em Neerlandês, a palavra corresponde tanto a um nome como a um verbo, referindo, deste modo, o processo de compreensão de si próprio de uma determinada maneira

(dar sentido às experiências históricas e biográficas de cada um) e o resultado (sempre provisório e preliminar) dessa compreensão num determinado momento da vida. Nas minhas publicações em Inglês, este significado – fundamental – perdeu-se quando comecei a utilizar ‘self profissional’ ou até ‘identidade profissional’, acreditando que eram traduções correctas (Kelchtermans, 1999) e contribuindo, desta forma, para uma interpretação essencialista errónea do meu trabalho.” (p. 74)

Permanecem, no entanto, mais algumas questões processuais como as que enumerou Riessman (1993). Desde o sentido a dar ao contar, à transcrição à análise e à leitura ou interpretação todas as estratégias e opções são importantes para a sua validação. A persuasão, a correspondência a coerência e uma utilização pragmática são condições a garantir e a esclarecer num relatório de investigação. De acordo com Anderson e Burns (1991) a metodologia está relacionada com a forma de obtenção e recolha de dados e ainda com o modo como deles podemos derivar significados. Reconhecemos que para compreender os professores devemos ter em atenção por um lado, as formas como os professores adquirem conhecimento e por outro lado, os meios que nos permitem alcançar esse conhecimento sobre os professores.

Sendo no segundo destes grupos aquele em que nos incluímos destacamos alguns autores, como Clandinin (1986), Elliot (1990, 1993), ou Munby (1986), os quais expressaram o valor que atribuíram aos relatos ou narrativas que os professores fazem das suas práticas, no sentido de se constituírem em si mesmo objecto de investigação do seu pensamento. Estes trabalhos são essencialmente aqueles que apresentam o objecto de estudo no âmbito dos professores e das suas vidas profissionais (Huberman, 1995).

Segundo Munby (1986), por exemplo, este é o único caminho que permite respeitar verdadeiramente o conteúdo e a forma de expressão do pensamento dos professores. Não sendo alheios às controvérsias nesta temática, percebemos como inúmeras vezes se recorre a formas simbólicas de expressão da experiência. Estas formas, são convertidas em cadeias sequenciais que constituem ou representam a memória, e estão na base de muitas pesquisas, mais ou menos recentes. Na nossa experiência de trabalho com narrativas de vida, podemos constatar que nas histórias vivenciais o conteúdo do pensamento dos professores aparece associado a imagens, construtos e metáforas através dos quais os professores atribuem significados à sua própria prática, o mesmo que lemos em autores como Clandinin (1986), Josso (2002, 2006); Munby (1986) ou Lopes (2003). Kelchtermans (2009), Nóvoa (1988c, 2008) ou Goodson (2008; 2013) por exemplo, assumem uma postura semelhante. Na investigação educacional, nomeadamente no domínio dos estudos sobre os professores, tem faltado uma linguagem mais adequada, o que seria fundamental. Os dados obtidos a partir da

própria pessoa do professor foram e de alguma forma permanecem, na opinião dos autores, o que não sendo irrelevante dura há demasiado tempo.

Os dados obtidos através de narrativas são pessoais, idiossincráticos e flexíveis, pelo hoje se parte do princípio de que ninguém conhece melhor uma trajectória de vida do que a própria pessoa que a viveu. Na opinião de Connelly e Clandinin (1990), o estudo da narrativa é, em certa medida, o estudo do modo como o ser humano “sente” o mundo. Ainda segundo as autoras, o homem vivência histórias, individual ou socialmente e, potencialmente, pode contá-las, tornando-se este facto a razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional. Em trabalhos mais recentes como os de Veiga Simão, Flores, Rajala & Tornberg (2009), Goodson (2008, 2013), Hodkinson, Biesta e James (2008); Hoekstra e Korthagen (2011) ou Kelchtermans (1994, 1999, 2009) vimos o apelo à narratividade, à reflexão profunda a ela associada e à análise de narrativas como actividade investigativa que vai muito para além de interesses sobre a performatividade dos professores.

3.2.3. Procedimentos – conhecimento entre subjectividades, conhecimento experiencial e reflexividade

Apresentando a vivência quotidiana uma enorme riqueza de podermos conhecer através dela quer o ponto de vista individual quer o colectivo, aparecem os trabalhos de Lewis na antropologia, de Catani, Bertaux ou Ferraroti na sociologia e de Séve na psicologia. Contudo, passadas várias décadas, os vários debates epistemológicos e metodológicos que a abordagem sempre suscitou ainda permanecem, apesar do reconhecimento e do amplo consenso em torno das possibilidades oferecidas pela riqueza do material biográfico para conhecer. No campo da educação é utilizado como metodologia de investigação e como instrumento de formação, sobretudo desde os anos oitenta do século passado. Destacamos Pierre Dominicié, Matthias Finger ou Marie Christine Josso pelo seu excelente trabalho na renovação da utilização destas abordagens em Portugal, trabalhando nesse sentido com António Nóvoa⁴⁵.

O estudo que apresentamos buscou nos fundamentos teóricos da investigação narrativa o suporte para evidenciarmos como conhecemos e compreendemos uma diversidade de vivências profissionais singulares, em contextos e tempos de mudança que assim foram para todos os professores em Portugal. Tais elementos, mais ou menos experien-

45 Leia-se a obra de Nóvoa e Finger (1985), O método (auto)biográfico e a formação.

ciais⁴⁶, conduziram o nosso percurso rumo à identificação de características associadas aos contextos que poderão ter influenciado o desenvolvimento profissional destes professores ou tê-lo inibido. Isto significa que houve uma concepção biográfica da formação, ou seja, admitir uma capacidade humana de desfazer e refazer relações, connosco próprios e com os outros. Simultaneamente, sendo isso vital para as comunidades, tem uma enorme importância na educação de adultos em geral e dos professores em particular. Assim vista, trata-se de uma dinâmica formativa onde razões e projectos se inscrevem na vida, na qual o adulto procura ligar o passado, o presente e o futuro com coerência (Josso, 2002, 2007).

Assim, não questionámos o que os professores contaram de si. Pelo contrário, o que permaneceu em relação aos colaboradores foi uma permanente curiosidade, traduzida em sucessivas questões que emergiam das leituras das histórias no que respeita ao que relataram, às suas interpretações e às que nós fomos fazendo sobre elas. Enfim, quiçá, aquilo a que poderíamos chamar o criamos um processo de contínuas sinergias criativas, expressão utilizada por alguns autores. Assumimos neste trabalho que o paradigma do conhecimento subjectivo e o paradigma do conhecimento experiencial se impuseram. No entanto, uma interpretação interactiva com os seus autores foi-se revelando um enorme desafio metodológico, isto é, conhecer fundamentadamente sobre subjectividades e ao mesmo tempo, valorizar a reflexividade produzida a partir das vivências singulares em todos e com todos os envolvidos neste projecto. Como refere Josso (2007) “trata-se entre outras coisas, de dar

46 Consideramos que qualquer termo ou expressão neste tipo de investigação pode gerar dúvidas ou até ambiguidades. Por isso, devemos esclarecer que existe na literatura uma distinção entre experiência e vivência e não é sem diferentes significações que utilizámos essas palavras. Para as conceptualizarmos utilizamos a proposta de Josso (2002). Citamos a autora na distinção que faz e na explicação que nos parece ser a que melhor serve ao nosso trabalho: “Falar das suas experiências formadoras é, pois, uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Mas é também uma certa maneira de representarmos o facto que neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência da qual ela extrairá as informações úteis às nossas transacções connosco próprios e/ou com o nosso meio humano e natural. Proponho, pois, considerar o que designamos comumente por “experiências” como vivências particulares. Nos meus cursos tentei estabelecer esta distinção que acabou por fazer mais ou menos o seu percurso: vivemos uma infinidade de transacções e vivências; estas vivências atingem o estatuto de experiências a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (...) Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjectividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa.” (p. 35)

legitimidade para a subjectividade explicitada, fora dos seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas” (p. 22).

Na literatura que utiliza a abordagem biográfica, constatámos que a interpretação e as vivências individuais de diferentes aspectos de mudança, transpostas para o registo escrito com suporte narrativo permitem captar factos e pormenores que noutras situações ficariam ocultos. Desde o início que era um pressuposto que pôr os professores a reflectir, escrevendo narrativas, embora com um objectivo preciso e que lhes era externo, e não sendo portanto uma biografia educativa ou uma narrativa de formação, o que contariam sobre si tornaria possível identificar e percepção conhecimentos implícitos e tácitos que nos levariam a conhecer elementos significativos, homogeneidades ou diversidades, das suas vivências profissionais, da sua forma de sentir e viver a mudança (induzida ou nem por isso), ou até a forma como se definiam enquanto professores. No fundo, uma diversidade de vivências resultantes de interesses variáveis, mas indissociáveis das vidas profissionais, emergiram em temas que por sua vez também se relacionam com a sua vida interior enquanto pessoas. Essa via permitir-nos-ia conhecer características dos contextos onde a sua aprendizagem e o seu *desenvolvimento profissional* foi ocorrendo.

Para concluir a ideia utilizamos as palavras de Kelchtermans (2009) que sumariamente justificam, fundamentam e clarificam intenções presentes na escolha desta abordagem:

Recolher e analisar cuidadosamente as narrativas, através das quais os professores dão sentido às suas experiências profissionais, demonstrou ser uma abordagem poderosa para desvelar e compreender as complexidades da vida e do trabalho dos professores. A abordagem narrativo-biográfica reconhece a natureza dinâmica e interaccionista, como também diversifica o carácter contextualizado do ensino e do ser professor. E, como tal, desafia o discurso dominante da performatividade que reduz a educação – e as pessoas nela envolvidas – a uma empresa instrumental. Espero mostrar que são possíveis outras concepções de ensino, de ser professor e de pensar ou reflectir sobre estas questões. Assim, as concepções que vão para além das relações contratuais e que exigem o comprometimento das pessoas são essenciais para o profissionalismo docente.” (p. 67)

3.3. A Recolha dos Dados

3.3.1. As histórias de vida profissional e a opção escrita

Não sendo uma panaceia, consideramos que devemos olhar também para algumas nuances que a investigação narrativa encerra em geral e em especial a que realizámos. Pensamos, por exemplo, na intenção pré-definida de apresentar a história com objectivos de investi-

gação, como sendo um motivo susceptível de afastar quem se conta de um contexto real (Carter, 1993). Alguns aspectos referentes à recolha e apresentação das histórias, aparecem referidos na literatura como algo problemático nomeadamente, no que diz respeito à enorme subjectividade de interpretação dos valores e da própria história transcrita pelo investigador. Esta foi, entre outras, uma justificação que considerámos válida para solicitarmos as narrativas dos professores directamente por escrito.

Este tipo de investigação não permite alienações da subjectividade da interpretação e muito menos apelar a generalizações, o que por si só se pode fundamentar com a sua natureza, mas poderia apresentar algum modo de intrusão na vida pessoal dos professores. Embora sobessem que o seu nome seria anónimo, estando os professores expostos pelas histórias que contam de si aos outros e dos outros, poderiam correr o risco de incorrer em algum exibicionismo, efabulação ou em ocultações (Araújo, 1995). No fundo o que se prendeu com a selecção por parte dos colaboradores da informação que possam ter considerado ser a mais apelativa, tanto para si próprios como o que julgaram aos olhos dos leitores. As dificuldades na distinção entre histórias mais significativas e outras de menor importância, também foi um risco (Elbaz-Luwisch, 2005). Este foi um aspecto que notámos em especial nalguns momentos da história de José.

Contudo, pareceu-nos que os factos enumerados como menos favoráveis, em críticas oriundas de literatura diversa, poderiam ser minorizados ou de algum modo suplantados no decorrer do longo e exaustivo processo de investigação. A criteriosa escolha dos colaboradores, as relações que com eles tínhamos antes de encetar o trabalho e as que mantivemos, juntamente com a recolha documental feita directamente por escrito foram atenuantes. Tal empreendimento foi também realizado com a colaboração de pessoas alfabetizadas e altamente qualificadas para o seu desempenho profissional, isto é, professores licenciados e profissionalizados, o que permitiu evidenciar a clareza e a vontade na escrita. A estes aspectos devemos acrescentar a grande motivação de participarem, o entusiasmo com que o fizeram e o desejo de partilha que qualquer um dos nossos professores colaboradores manifestou durante os muitos e prolongados contactos que com eles mantivemos. Mesmo quando demoraram mais tempo do que previram ou quando estivemos muito tempo sem lhes contar nada sobre o decorrer dos trabalhos...

Importa pois referir a acessibilidade, a proximidade e quem se dispõe a participar num projecto com as características destes trabalhos. Como lemos nas palavras de Oliveira (1998) foi “essencial, em primeiro lugar dar voz ao professor, deixá-lo contar a sua história, mas simultaneamente, construir uma relação colaborativa que facilita a participação comum na

elaboração das narrativas” (p. 49). Foi com enorme amabilidade e espírito colaborativo que vimos os professores aceitarem o desafio de se contarem e de se escreverem! Nas suas verbalizações lemos histórias de vida de quem se pensou e de onde emanaram especificidades com vitalidade na escrita. Encontrámos possibilidades de escuta da voz de quatro pessoas diferentes, reflexões próprias, vivências diversas, mas todas as histórias cheias de emoções. Escrever-se e deixar-se conhecer como pessoa e professor pareceu-nos ser significativamente diferente de falar de professores ou escrever sobre professores. Não foi inquiri-los, foi descobrir com eles, indo ao seu encontro por várias vezes. E foi ouvi-los com entusiasmo em lerem-se reinterpretados. Pena é que não tenhamos gravado as suas palavras! Mas este poderia ter sido mais um obstáculo. Foi identificado por alguns autores como por exemplo Carter (1993), isto é, não considerarmos a nossa interpretação, os nossos valores e a nossa própria história. Pelo contrário, considerámos sempre a presença da investigadora e muito a valorizámos face a algumas tendências investigativas. Estamos certos de que a forma como falámos, como pedimos, como deles escrevemos e lhes demos a ler o reescrito, influenciou certamente o que escreveram inicialmente mas também o seu feedback⁴⁷.

Vistos do exterior, lemos muitos discursos no domínio educacional que tendem para a homogeneidade, onde as pessoas aparentam ser indiferenciadas. Estabelecendo a ideia que todos os membros do grupo profissional de pertença são semelhantes, fala-se dos professores. No entanto, quando mergulhámos nas vidas destes quatro docentes e passamos a olhá-las de perto, percebemos a impossibilidade de afirmações e teorias que cubrissem uma *imensa e diversa multidão*. Compreendemos pormenorizadamente o que a Ana, o José, a Luisa e a Filipa tinham para partilhar connosco nesta construção de conhecimento que hoje reconhecemos também como percurso de (trans)formação.

3.3.2. A escolha dos colaboradores

A forma como foram recolhidos os textos escritos pelos professores que connosco colaboraram não foi casual e deve ser explicitada, pois dela decorreram muitas opções e as fases seguintes. Uma vez definido o problema, tivemos que escolher as pessoas a inquirir efectivamente. Tratando-se de um estudo exploratório não nos tínhamos que preocupar em ter uma amostra representativa. Considerámos contudo, que seria bom contemplarmos pro-

47 Podem ler-se as notas de campo respeitantes aos diferentes procedimentos relativos aos contactos e recolha do feedback. Constam como texto narrativo em apêndices, nas páginas **561, 1469 e 1473**

fessores dos diferentes grupos disciplinares do ensino básico e secundário. Quisemos também abranger ambos os sexos. Daqui resultou um contacto inicial com dez professores. Foi condição *cinequanon* que a sua carreira tivesse iniciado alguns anos antes do período a que se reportam as narrativas de vida, e que ainda estivessem a leccionar.

Depressa nos apercebemos das dificuldades associadas a esta diversidade e da redução do número de inquiridos que iria ser verdadeiramente colaborante. O número de professores passou a 6, por serem aqueles que se disponibilizaram a colaborar connosco. Conhecia-mo-los a todos. Fomos colegas de alguns ao longo do nosso percurso profissional em diferentes escolas e com estes contámos para chegar aos restantes. Não nos preocupámos com o número de participantes mas sim, que as suas narrativas de vida eram documentos féis e adequados aos objectivos da investigação em curso (Flick, 2005). Pensamos que os docentes apesar da enorme disponibilidade e atenção nas conversas afectuosas e animadas que connosco mantiveram, não faziam ideia da dos desafios que da tarefa lhes reservava. Desses seis professores apenas quatro terminaram o seu registo escrito. Ainda assim, consideramos que os documentos produzidos permitiram alcançar os objectivos pré-estabelecidos, saciando a inicial curiosidade através da riqueza expressa no conteúdo das narrativas de vida. Não pela quantidade de informação que dispunhamos mas pela forma genuína e autêntica com que se contaram muito além do período que os poderia deter. Contudo, este foi o primeiro aspecto que destacamos no que respeita a escolhas, para encetarmos a fase de análise com especiais cuidados para além daqueles que a investigação narrativa só por si recomenda.

3.3.3. Um guião para iniciar o processo de colaboração?

No guião elaborado com vista à recolha das histórias de vida profissionais, quisemos garantir a sua não directividade, isto é, que enunciasse um certo número de temas levantando algumas questões mas, simultaneamente, desse ampla liberdade de escrita. Mas não o elaborámos antes dos contactos com os docentes. Considerámos que o guião serviria como provocação de recordações e entendemo-lo como um quadro de referência, ou seja, uma “recordatória” utilizando o termo de Ferrarotti (1983, p. 20). Por isso deveria surgir depois de se disponibilizarem a escrever.

Seguindo a proposta de trabalho do autor para a recolha dos dados, fizemos um primeiro contacto oral. Através de um diálogo com os futuros narradores no qual foram esclarecidos os objectivos da investigação, a temática e conseqüentemente, os moldes em que iria decorrer

a sua recolha suscitámos a necessidade da história ser redigida pelos próprios sujeitos sem impormos quaisquer limites temporais para a sua concretização. Recordamos, dos que efectivamente colaboraram que com a Ana conversámos no bar da escola onde exercia funções, com o José conversámos na sala de professores da sua escola e foi Filipa, a quem o ouvir-nos conversar despertou a sua vontade e disponibilizou-se manifestando grande interesse em colaborar no estudo. Com Luísa o encontro foi na sua casa, conversando ao serão.

Introduzindo o tema através da conversa no ambiente informal que se proporcionou, procurámos que cada docente interpretasse as nossas curiosidades iniciais a partir de quadros de referência próprios. Aliás, nenhum dos docentes questionou, em jeito de se esclarecer, se nos interessaria qualquer tipo de abordagem ou especificidade das suas vidas de professores. Apenas manifestaram o desejo de que as suas vozes alguma vez fossem ouvidas por alguém. Na sequência desse contacto, onde nos pareceu que tudo tinha ficado bem esclarecido, os quatro dos colaboradores acima mencionados solicitaram-nos um suporte escrito. Tinham começado a pensar no assunto o que afinal parecia não ser tão simples, como inicialmente tinham percebido durante a conversa. Assim, o guião foi construído à *posteriori* e incorporou o que interpretámos serem as necessidades por eles manifestadas oralmente nesses pedidos.

A estrutura do “guia de inquérito”, na designação de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995, p. 20), foi amplamente aberta uma vez que, desde o início da investigação, não pretendíamos que houvessem directivas. Mantendo características não directivas serviu porém como garantia da não existência de mal entendidos e talvez de alguma segurança para que os professores prosseguissem na tarefa tal como ela lhes tinha sido solicitada. Eram professores e isso fazia-lhes sentido, verbalizaram eles.

Demorámos cerca de dois anos lectivos com contactos periódicos, por aqui e por ali, insistindo na escrita, recordando o que era pretendido e encorajando todos os professores que se haviam disponibilizado a roubar algum tempo às suas actividades para se escreverem. Nalguns momentos, pensámos até que não conseguiríamos o material que inicialmente nos tinha parecido ser fácil obter. Foi durante este período que permaneceram apenas quatro professores, Ana, José, Luisa e Filipa, do total inicialmente previsto. A nossa intervenção durante este tempo foi sempre, e apenas, de contacto pessoal, de persistência e de esclarecimento dos objectivos que perseguíamos sempre que o gostavam de ouvir oralmente. Quisemos afastar impactos negativos do papel activo do investigador nesta fase, limitando os nossos contactos ao estímulo da verbalização da narrativa. Foi um processo exigente e demorado mas sem duvida muito compensador. No fundo, a recolha de documentos escritos

por esta via também não impediu a comunicação interpessoal entre investigador e docentes. Algo distante é verdade, mas foi existindo ao longo de todo o processo de recolha de dados.

Provocando a redacção de recordações, as narrativas biográficas recolhidas constituíam-se por fim o que nos parecia ser um conjunto de materiais que Ferrarotti (1983) denominou de materiais biográficos secundários, ou sejam, um conjunto de quatro narrativas testemunhadas por escrito. Consideramos que os benefícios retirados de um registo escrito directamente pelos próprios, suplantou os de uma entrevista apesar de não permitir as repetições. As professoras e o professor contaram-se no seu próprio ritmo e repensaram a narrativa mediante diálogos com o investigador (e consigo próprios), acerca do que estavam a escrever. Nessas conversas limitámo-nos a garantir que fosse escrito realmente o vivido e o que sentiram e não o que gostariam que tivesse acontecido. Tentámos fazer sempre um apelo à recordação dos diferentes acontecimentos que marcaram as suas vidas independentemente de quais tenham sido, recordando com incidência o tema central. Não registámos essas informalidades que reconhecemos agora como poderiam ter sido muito importantes!

Corremos alguns riscos! Como se diz em Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995) poder-se-iam obter informações “informes ou contraditórias” (p. 20), o que não acontecendo nos levou a obtermos documentos de primeira mão e de grande valor. Foram histórias de si e acreditamos que o grau de instrução de que são possuidores permite “esperar os melhores resultados” (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1995, p. 20). Acreditando nos bons resultados, estes autores propõem trabalhos de investigação com professores suportados por tais instrumentos de recolha de dados, o que seguimos. No seu conjunto as opções desta fase trouxeram muitas vantagens mas também alguns problemas, os quais mais à frente explicitaremos.

3.4. A Análise e Interpretação das Histórias

3.4.1. As opções estratégicas tiveram uma história!

Nas leituras que efectuámos sobre narrativas pudemos constatar que existem vários métodos de análise. Esses métodos assentam em diferentes modelos que vão desde os sociológicos e sociolinguísticos aos psicológicos, literários e antropológicos. Riessman (1993) apresenta um conjunto de abordagens narrativas, três estudos de caso, tentando demonstrar que não há um só método de análise narrativa. O tema genérico apresentado são as preocupações de saúde contadas por mulheres. Assim, o primeiro caso explora uma história

da vida, o segundo histórias ligadas entre si mediante uma entrevista, e o terceiro tem a tônica nas marcas poéticas evidenciadas por uma narrativa pessoal.

No primeiro caso, fazem parte da narrativa a entrevista que serviu de base à análise e a respectiva interpretação. Esta é apresentada em extractos que ilustram a análise/interpretação da vida de cada uma das mulheres em estudo. Estes fragmentos não constituem narrativa, são apenas parte dela. Eles sumariam e comentam os acontecimentos passados. Semelhante a uma análise qualitativa tradicional a diferença é marcada pela atenção dada à sequência dos acontecimentos. A autoridade do investigador sobressai no significado da narrativa. A narrativa era constituída a partir dos momentos de transformação individual em conjunto com os longos excertos do discurso das mulheres e com considerações teóricas da investigação. A narrativa tal como foi construída serviu por vezes ela própria de categoria de análise cruzada de todas as entrevistas realizadas.

No segundo caso, o autor da investigação usa o método de Labov. São analisados segmentos das narrativas reduzindo as histórias a um núcleo, são estudadas as palavras escolhidas, dada atenção à ligação e coerência das frase e ainda é examinada a sequência da acção em cada história em função de sequências anteriores. Neste caso, o significado é conseguido com a colaboração entre narrador, investigador e leitor. O terceiro caso apresentado por Riessman, estuda pormenorizadamente as experiências contadas por seis pessoas sobre o divórcio. A análise consiste num misto do modelo de Labov e na teoria de unidades de discurso de Gee. As referências são dadas por palavras chave, expressões verbais, metáforas e a interpretação tem em conta o desenvolvimento dos temas a partir destas referências.

Inicialmente tomámos como exemplo inspirador o primeiro caso, num misto com a análise de conteúdo tradicional. A nossa opção justificou-se pelas características dos registos escritos, que obtidos a partir de um guião aberto, conduziram a brilhantes mas idiossincráticas construções. Guiados pelo fascínio das leituras, na altura considerámos que essa seria uma forma credível de respeitar os referenciais de acontecimentos escritos por cada um dos professores. Com o desenrolar dos acontecimentos a análise foi exigindo outro tipo de cuidados adicionais, o que no ponto seguinte veremos justificado e esclarecido. Embarcando em leituras sobre análise documental e de narrativas, fizémos posteriormente mais algumas opções no sentido de garantir validade, fidedignidade e autenticidade na investigação. Na análise que efectuámos os colaboradores aparecem sempre identificados com nomes que não os seus. Chamámo-lhes: Ana, José, Luísa e Filipa sem existir qualquer semelhança com o verdadeiro nome.

Mais importante que seguir um modelo específico considerámos que a análise deveria “ade- rir a uma abordagem correcta ou conjunto de técnicas certas” (Coffey & Atkinson, 1996, p. 10). Perseguimos também a ideia destes autores na medida em que a análise deveria ser metódica, escolar e intelectualmente rigorosa, associando a imaginação, a criatividade, a flexibilidade e a reflexibilidade. Isso levou-nos a uma progressiva complementaridade nos métodos durante a fase de análise que fomos utilizando para dar corpo à versão final dos textos interpretativos.

Durante todo o processo de investigação sentimos que a sua exigência passava pela exaustividade, pela riqueza mas também pela dificuldade. Três características identificadas por Couto (1998). O aprofundamento pormenorizado e informações que necessitaram de es- tratégias permanentemente explicitadas; uma riqueza expressa pela experiência humana de quem se escreveu, possibilitando interações, leituras e interpretações através das palavras escritas; a dificuldade na conjugação de todos os lementos passíveis de análise. No fundo, uma investigação em que a metodologia exigiu a interação permanente entre investigadora e participantes e com diferentes contornos em momentos diversos do processo (contacto pessoal com conversa, escrita, interpretação e feedback). Exigiu o domínio de técnicas lin- guísticas e o recurso a métodos de análise complementares para que fosse possível a valida- de e a autenticidade neste estudo. Por fim, a garantia de um discurso claro e coerente, que o tempo perturbou mas que procurámos conseguir.

3.4.2. O recurso à *Grounded Theory*

Chamámos narrativas aos documentos pessoais que obtivemos enquanto que o guião de apresentação corresponde aos capítulos (de quatro a oito) que dão corpo à componente empírica da interpretação e análise. Para fazer a análise e interpretação criámos grelhas de análise com base em três categorias temáticas, por serem dimensões emergentes das histó- rias e que ressaltavam em todas elas. A pessoa que se contava biograficamente, as relações que manteve enquanto ser e estar na profissão e as vivências marcadas pela organização escolar são temas que se podem ler nas histórias de vida dos quatro professores. Para che- gar a esta categorização inicial, tivemos em primeiro lugar que codificar, isto é dividir cada um dos textos escritos em unidades de registo. No fundo, aquilo a que Bardin (2009) chama unidades de sentido.

As unidades que compõem a comunicação tiveram significados para o objectivo escolhido mediante uma leitura interpretativa da investigadora. Cada história de vida foi lida repetidas

vezes de maneira a dividir o seu texto de forma a fazê-lo entrar num sistema categorial que permitisse uma análise transversal. Foi nesta fase, entre as repetições de leituras das histórias e as renovadas leituras de quadros teóricos que nos lembraram que a *Grounded Theory* (GT) se manifestava amplamente inspiradora, sobretudo na esteira das propostas de cariz construtivista de Charmaz (2008, 2011, 2012). Como a autotra sugere as suas características permitiam a sua adopção em diferentes perspectivas, em qualquer fase de uma investigação, focada em diferentes níveis da análise, perseguindo diferentes objectivos ou cobrindo diferentes áreas de investigação. Havia então que conhecer a GT para depois a utilizarmos com cientificidade e rigor.

Sabíamos que era importante utilizar as estratégias que funcionassem connosco e com o estudo em desenvolvimento, mas, simultaneamente, deveríamos estar bem cientes do que estamos a fazer, porquê e para quê. A GT é, essencialmente, um método de análise, o que na investigação qualitativa é fundamental. As suas influências na fase de categorização permitiram que o processo de categorização fosse exaustivo, estabelecendo categorias interpretativas, presumivelmente após saturarmos as possibilidades dos dados para cada caso correspondente a cada uma das narrativas escritas por quatro docentes. Para além disso a GT apela a olhares sobre as diferentes categorias, percepcionando as variações, de forma a possibilitar o estabelecer de relações entre elas, no fundo o que pretendemos com o capítulo VIII onde identificamos singularidades e invariantes nas características dos contextos que influenciaram a aprendizagem e o desenvolvimento dos colaboradores.

A GT proporcionou-nos úteis ferramentas ao nível das respostas a questões, o que se fez na componente interpretativa, interrogando os dados com questões analíticas em torno das ideias emergentes. Consideramos que foi esta via que permitiu elevar a conceptualização dos dados, ao aumentar o alcance teórico no processo de análise, processo concordante com o que afirma Charmaz (2012). Consideramos, pois, que iniciámos a sua utilização logo na codificação dos dados. Embora essa tenha sido a fase do percurso investigativo onde tudo estava por decidir, na verdade pensamos hoje que essa codificação não foi realizada alheia a qualquer quadro teórico. Como pessoas e investigadores que lemos as narrativas vivenciais que os colaboradores escreveram, não éramos *tábulas rasas*. Havia saberes construídos, idiossincrasias, mundividências que certamente influenciaram as leituras desde a primeira hora. Assim justificamos que apesar de termos realizado a codificação sem pensarmos aprioristicamente na utilização da *Grounded Theory* como método complementar de análise, trabalhos anteriores realizados com narrativas de professores influenciaram uma codificação que foi geral e em busca da resposta para o objectivo inicial do estudo. Foi uma codificação geral, de

processos, acções e, sobretudo, de significados. Esse processo é muito diferente de codificar por tópicos ou temas. Percepcioná-mo-lo e depois lemos a confirmação em Charmaz (2008) quando quisemos justificar os actos.

Contudo, havia temas emergentes e passámos por lá! Codificando linha a linha, e nalguns casos, atribuindo códigos a expressões individuais, permitiu-nos desde logo o envolvimento com os dados. Tínhamos encetado a conceptualização. Identificamos este processo com a nossa primeira interacção com os dados (deixando de o poderem ser assim chamados). Efectivamente, estávamos física e mentalmente envolvidos através das significações e conceptualizações que íamos realizando. Charmaz (2012) aconselha a adopção do gerúndio na categorização e foi muito interessante a experiência da adopção dessa forma verbal. Esse procedimento deixava ir lendo as palavras dos professores, ao mesmo tempo que ia permitindo olhares para processos que de outra forma permaneciam invisíveis. Foi o caso da emergência de secções temáticas, três emergentes no global da categorização o que admitimos ter organizado sem ingenuidades. É certo que na literatura há muitos anos vemos diferentes autores, em diversas perspectivas, dedicarem atenções à identificação de aspectos a ter em conta no desenvolvimento profissional dos professores. A pessoa, a profissão e a organização aparecem recorrentemente, em tudo o que ao tema diz respeito. Pois foi neste âmbito que também nós considerámos três dimensões temáticas categoriais, no caso de cada colaborador: as pessoais, as relacionais/profissionais e as organizacionais. Deste processo pode ler-se o resultado nas tabelas de 4.1 a 7.3 que se encontram nos apêndices.

Em seguida foi necessário questionarmos esta codificação inicial, aproximando-nos daquilo a que Charmaz (2012) denomina por “memo-writing”. Tal significa que estudámos os dados de diferentes maneiras levantando algumas questões adicionais. Essas questões, colocadas sobre os dados de cada uma das dimensões categorizadas⁴⁸, deram origem a um guião de análise que fomos construindo na interacção entre dados e os quadros teóricos para que nos iam remetendo as conceptualizações que deles fazíamos. No fundo, saturámos as propriedades das categorias iniciais, entre dados e quadros teóricos que a estratégia conduziu. Simultaneamente, estávamos influenciados pela questão de partida que estava na origem deste trabalho e que não poderíamos esquecer. Consideramos que nesta fase de complexa gestão, nos movemos entre induções e deduções que flutuaram entre descober-

48 Em Apêndices consta o conjunto de questões que emergiram destes novos olhares sobre os dados categorizados em cada uma das três dimensões. Esse conjunto de questões possibilitou construir um guião de análise, o que no fundo, corresponde em cada caso ao conjunto dos títulos e subtítulos dos capítulos de quatro a oito. (Ver Apêndice 2, na página 555)

tas fundamentadas nas palavras das histórias, a teoria que nos permitia pensá-las daquela maneira e as fundamentações procedimentais que nos mobilizavam no sentido do rigor científico desta produção.

No guião da análise tivemos em conta os momentos individuais marcantes para os narradores que foram misturados com excertos dos seus discursos e com as nossas próprias considerações. Assim, aparecem repetições de expressões codificadas, pela necessidade de os encadear na análise temática, dando sentido e significado à descrição dos acontecimentos e à interpretação que considerando as diversas possibilidades de leituras, presidiu toda a construção.

3.4.3. Concluindo...

Envolvendo a formação, a acção e a transformação, procurámos através da abordagem biográfica que contou com a voz dos professores para valorizar o vivido, os contextos e os seus percursos individuais e colectivos. Baseados num paradigma de escuta e não de prova, buscando as singularidades e não as regularidades, assumimos a investigação narrativa na linha das histórias de vida como a que melhor nos permitia aceder ao quotidiano vivencial dos professores. Procurámos identificar experiências individuais e em grupo, sentimentos, conhecimentos, atitudes, relações representações e significados que ao longo de determinado período de vida profissional os moveram em contextos de mudança.

3.5. Em jeito de epílogo à metodologia – os desafios e o ultrapassar das dificuldades

3.5.1. Quadros teóricos e dados para construção de significados

Dar voz aos quatro docentes implicou centrarmos atenções nas suas experiências vividas e singulares, não podendo, todavia, veicular a ideia de que seria a sua história de vida, tanto nos seus diferentes registos como na sua duração, o que as narrativas contemplavam. Como refere Josso (1998, 2002), a história produzida na narrativa de cada participante limitava-se apenas a uma entrada condicionada que visava fornecer material útil para este projecto de investigação. Assim, continuando com a autora, tivemos consciência de que esta foi simplesmente uma abordagem biográfica, ou mesmo experiencial, onde as *histórias de vida* estiveram ao serviço da lógica deste estudo, foram parcelares na vida global dos sujeitos, mas sem

elas o estudo não era realizável. Assim, utilizámos sempre a expressão história de vida com um amplo sentido, por uma questão de comodidade mas conscientes do possível entendimento de abuso.

Encontrámos variadíssimos denominadores comuns na diversidade dos detalhes lidos nas quatro narrativas profissionais. Pensávamos que sublinharíamos maioritariamente a diferenciação, talvez por influência de alguma literatura associada à metodologia. Mas muitas outras leituras apresentaram os tais consensos discursivos sobre os professores, a sua formação e desenvolvimento profissional relacionado com mudança, que Nóvoa (2008) descriminou. Por isso, aceitamos que tais discursos e a sua intensidade terão marcado o nosso encontro subjectivo com os colaboradores porquanto nos permitiu encontrar as invariantes.

Pareceu-nos pois, que o objectivo do estudo deveria seguir um percurso metodológico onde a percepção e a compreensão ultrapassassem preconceitos e percepções que aparentavam ser paradoxais se apenas fossem interpretadas à luz de alguns trabalhos conhecidos. Por outras palavras, estávamos interessados em percorrer caminhos de construção de conhecimento alternativos e não em enquadrar vidas de professores. Contudo, num trabalho de investigação, os quadros teóricos existentes tinham que ser conhecidos e não podiam ser desprezados, os aspectos emergentes das histórias de vida tinham que davam vez e voz aos colaboradores sem esquecer os objectivos iniciais da investigação e as descrições interpretativas tinham que ser credíveis e autênticas. No fundo, eram necessárias opções e percursos onde se articulasse o projectado, o vivido, o emergente e o produzido (Lopes, 2011).

Para ultrapassarmos cenários investigativos e formatos tradicionais neste campo da investigação educacional, apercebemo-nos que foi sempre necessário justificarmos pormenorizadamente como fizemos ou cairíamos onde não queríamos. Na verdade, na revisão de bibliografia que fomos realizando ao longo destes anos, percebemos que “a inflação retórica sobre a missão dos professores implica 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” (Nóvoa, 2008, p. 23). De todo não era um caminho a partilhar.

Querendo desvelar aspectos formativos (ou seus inibidores) do contexto de trabalho dos quatro colaboradores, nos detalhes emergentes das histórias encontrámos as possibilidades de contrariar aquelas tendências. Adoptámos pontos de vista que, contando com as suas palavras, não nos limitariam a reproduções acríticas e aos “discursos da evidência” (Nóvoa, 2008, p. 23). Nas suas histórias buscámos razões e emoções, factos, vivências, espaços e

tempos, etc, que permitissem dar a visibilidade às pessoas e profissionais que as escreveram e se transformaram em tempos de mudança. Essa que tantas vezes percebemos como está oculta nos estudos sobre os professores. Serviu-nos a opinião de Dubar (1995), corroborada por Lopes (2011), para entendermos que “a mudança tanto depende de uma relação de consonância dinâmica entre as expectativas subjectivas dos actores e os contextos relacionais que lhes são oferecidos (que pode ter origem numas ou nos outros mediante processos de assimilação ou de acomodação), como se debruça sobre as qualidades que devem assistir a essa oferta para promover a mudança social real” (p. 5). Justificamos portanto, como apreciarmos e valorizarmos para conhecermos e revelarmos as vidas (profissionais) de professores foram actos intencionais.

Demos importância a conformidades entre dinâmicas inventariadas pelos participantes e os processos comunicacionais utilizados, os valores que encerravam e possíveis transformações que tenham promovido. Aceitámos que a interpretação narrativa da experiência era possível e utilizámos essa premissa para compreendermos contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Para que tal fosse possível, foi preciso aceitarmos também a potencialidade que a narrativa escrita tem de traduzir formas de pensamento e acção individual e colectivo (Lopes, 2001, 2011). Foi com essa premissa que encetámos a tarefa de desvendar e desocultar identidades, experiências, dilemas, conflitos, vivências individuais e colectivas e relações entre pares e com as instituições.

Tornou-se necessário clarificar que o conceito associado ao termo experiência foi entendido “como um conceito aglutinador dos projectos de conhecimento da formação no decurso da vida” (Josso, 2002), o mesmo acontecendo com os de aprendizagem e desenvolvimento que foram a seu tempo esclarecidos e foco de especial atenção⁴⁹. Tomando como linhas orientadoras, os aspectos socio históricos e políticas educativas relacionadas com a construção da profissão dos professores em Portugal, conceptualizações educacionais da mudança, assim como entendimentos acerca da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento profissional dos professores no contexto do seu trabalho, nelas fomos pendurando as vidas (profissionais) dos docentes que as suas histórias, de vivências em tempos de mudança, permitiram conhecer. Por outras palavras, caminhámos na linha dos estudos que são referidos por Pacheco, Labaree, Lindblad e Siskin (2012), na medida em que:

“the life history tradition aims to understand the interface between people’s life and work and to explore the historical context and the sociopolitical circumstances in which people’s professional life and work is located” (p. ii).

49 No Capítulo 2 dedicámos especial atenção a estes conceitos.

3.5.2. (Re)significando, categorizando e interpretando as histórias de vida

Sentimos igual necessidade de alguns esclarecimentos, acerca das opções que presidiram aos relatos *dos* e *nos* capítulos quatro, cinco, seis e sete. *Dos*, porque o seu número (quatro) e respectivos títulos e subtítulos carecem de justificação e *nos* porque as palavras que neles escrevemos merecem esboçar muitas razões que as assistiram. Como apontam diferentes autores oriundos de diferentes áreas disciplinares, muitos dos quais fomos referenciando, esta parece ser uma época de narrativas tão extensa que tem sido a sua utilização na última década. Certo é que ao produzirmos este relatório de investigação, percebemos como afirma Goodson (2008, 2013) que as histórias de vida dos professores foram um ingrediente crucial na personalidade evidenciada nas palavras que escrevemos enquanto investigadora, deixando simultaneamente evidenciar o ser humano que as relatou. Mas, se isso foi prazeroso, não deixou de ser também uma permanente preocupação! Sendo verdade que a investigação narrativa tem crescido imenso em interesse, utilidade e em muitas áreas do saber, talvez o prazer de investigar seja um ingrediente aliciante, que alimentando curiosidades e proximidades nos deixou desvalorizar o danoso isolamento que sentimos ao realizarmos esta tese de doutoramento...

Vista de outro ângulo, esta investigação narrativa tal como a concebemos, impeliu várias tomadas de decisão. Também nos fez sentir inseguranças em opções exigidas pelo objectivo inicial do trabalho, principalmente pelas implicações epistemológicas da nossa presença na interpretação que dando crédito ao que das histórias emanou sem um quadro teórico de suporte mas sim com vários nos remeteu para uma complexidade onde a coerência era fundamental. Reconhecendo que este tipo de abordagem, em grande desenvolvimento desde a década de 80 do século passado não teve durante muito tempo uma sustentação teórica firme, sentimos efectivamente a necessidade de tudo justificar e fundamentar em cada momento. Sabíamos que essa era a principal razão invocada pelos críticos: não permitia que os investigadores elaborassem quadros investigativos de uma forma estruturada, de maneira confiável ou que interpretassem os resultados de forma mais eficaz (Nóvoa & Finger, 1985). Percebemos, na senda do que Dominicé (2000) defendia relativamente ao facto da metodologia não poder ficar “encerrada na esfera privada da vida individual” (p. 101), a necessidade de Ivor Goodson encetar a tarefa de desenvolver uma teoria narrativa. Fê-lo muito recentemente (2013) e a partir da actual necessidade de estudar narrativas de vida, nomeadamente de professores, assunto sobre o qual dedicou décadas da sua vida profissional. Nesta obra o autor considerou o surgimento e a importância de narrativas de vida na cultura contempo-

rânea, identificando e discutindo diferentes formas de narratividade⁵⁰. Pela sua actualidade e pertinência, utilizamos a sua referência, não abandonando contributos de outros autores para justificar os pressupostos metodológicos, associando fundamentos teóricos para sustentarmos as interpretações que fomos realizando.

Em momentos anteriores deste capítulo, evidenciámos que os processos de investigação narrativa começam, muitas vezes, com a colecta da narrativa de vida relativamente desestruturada a qual se vai movendo mediante trocas colaborativas, onde temas sociológicos, psicológicos e padrões históricos são analisados e mutuamente explorados. Neste estudo, a perspectiva experiencial e temporal da mudança, o que neste trabalho se entendeu por desenvolvimento profissional⁵¹ (DPP), por professor enquanto sujeito aprendente ao longo da vida, por contexto de trabalho e influências organizacionais de uma escola vista como aprendente, foram os conceitos mais indutores da compreensão de processos e ambientes. A formação reflectida do ponto de vista dos aprendentes, o que contaram de si enquanto pessoas e alunos antes da entrada na profissão, concepções de DPP que ultrapassaram os limites individuais e invocaram a formação inicial e os primeiros anos na profissão, obrigaram-nos a pensar sobre outras influências que iam além das inicialmente ajustadas ao que também foi o inicial objectivo da investigação. A problemática do DPP foi-se integrando progressivamente nesta abordagem biográfica, sob e com a qual acreditamos ter construído alguns saberes.

Fizemo-lo a partir de vivências, sentimentos, atitudes, percepções e experiências contadas, envolvendo cada pessoa na perspectiva individual e social. Não negligenciámos as trajectórias intelectuais ao longo da parcela de vida que deram a conhecer, nem tão pouco a investigadora em tudo o que relatou. No seu conjunto isto significa dizer que não adoptámos quadros teóricos explicativos aceitando que diferentes paradigmas não ditam verdades absolutas, mas sim diferentes formas de olhar o mundo. Ao admitirmos esta premissa da não existência do “one best way” como dizia Herman (1988), aceitamos que a interpretação

50 Para uma leitura mais pormenorizada deverá ler-se o livro publicado pelo autor em 2013. Todavia, consideramos não caber neste trabalho a explicitação da sua construção teórica a não ser no que respeita aos aspectos que registamos face às opções metodológicas adoptadas no curso desta investigação.

51 Recordamos que a opção foi por uma definição de desenvolvimento profissional enquanto processo vivencial de aprendizagem/crescimento (Formosinho, 2009). Não sendo um processo individual mas um processo em contexto, requer fontes plurais que o fundamentem. Nesse sentido, entendeu-se abordá-lo considerando diferentes perspectivas que vão das psicológicas, às curriculares, organizacionais e sociológicas. Foi capítulo II que dedicámos atenção a este quadro conceptual, respectivas opções e fundamentos teóricos.

seguiu essencialmente as linhas orientadoras do interaccionismo simbólico mediante uma orientação que foi permitida pela *Grounded Theory*.

Adoptámos Charmaz (2006, 2008) e a sua perspectiva na evolução epistemológica desta proposta, o que nos seus termos é vincadamente construtivista. A autora aponta como elementos principais a ter em conta: a atenção ao contexto; o posicionamento dos actores, situações em estudo e acções; a assumpção de múltiplas realidades; e a assumpção da subjectividade do investigador a qual, devidamente explicitada e objectivada, constitui-se um recurso a mobilizar. Lemos também em Strauss e Corbin (2008) que a reflexividade e o investigador assumiam um papel central. Esse sentimo-lo! Quando na leitura das histórias demos atenção aos professores que as escreveram, aos contextos que descreveram incluindo aquele que os levou a escreverem a sua história de vida para este projecto, às situações e acções que invocaram, as realidades afiguraram-se de forma diversa em cada uma das múltiplas leituras que fizemos para cada caso em estudo. A nossa narratividade deixa perceber a assumpção da subjectividade, o que procuramos objectivar e explicitar recorrentemente. Foi surpreendente o como viver um processo de construção de saberes e uma escrita narrativa de uma investigação foram também um processo de encontro com a pessoa da investigadora: um caminhar para mim!

3.5.3. A voz do professor, o objectivo inicial da investigação e a fundamentação – uma construção contínua entre quadros teóricos e interpretados

Como admite a teorização de Goodson (2013), longe de haver uma forma singular de narrativa ou uma gama infinita de narrativas únicas e idiossincráticas, parece existir uma narratividade onde podemos encontrar diferentes tipos e estilos de narrativa. As repetidas leituras das histórias dos participantes remeteram para atenções a alguns aspectos invocados na teoria do autor, os quais abordamos sumariamente. Baseando-se em dados de vários estudos em grande escala e em vários países, Goodson (2013) defende que os estilos narrativos podem ser agrupados em quatro tipos⁵². Isso levou-nos a pensar que a sua proposta de

52 O autor define, partindo da narratividade que realizam, quatro tipos de pessoas e relacionando a sua narratividade com as aprendizagens. Não esquecendo que existem diferentes estilos de aprendizagem, Goodson & Gill (2011) nomeia-os como: *scripted describers*, *multiple describers*, *focussed elaborators* e *armchair elaborators*. De difícil tradução e dada a recente originalidade da publicação, optámos por não traduzir estes termos e utilizarmos apenas os conceitos. Em cada pessoa encontrou características que apontam

uma visão de narrativa diferenciadora, isto é, capaz de evidenciar que os sujeitos se tornam diferentes no processo de crescimento ou desenvolvimento através da escrita talvez ajudasse. Aliás, estava a acontecer connosco. Não porque a narrativa tivesse sido construída em diferentes momentos da vida profissional ou numa perspectiva de experiência formadora (Josso, 2002), mas porque como ele diz:

“Having a more differentiated view of narratives helps us. I mean think about professional development... if we, instead of assuming that people are monolithically similar in terms of their narrative capacity, if we have a more differentiated view of professional teaching development and learning, it is much more likely it will be targeted in a more personalized way” (Goodson & Gill, 2011, p. 8)

Assim, focámo-nos nos discursos que acompanhavam o que relataram relativamente a períodos diferentes das suas vidas de professores (e não só). A escrita narrativa revelava-se diferenciada. Aliás, o mesmo que denota este relatório, pois foi sendo construído ao longo de vários anos. No caso de José, aconteceu que o tempo que ele demorou a produzi-la fez com que após ter entregado uma primeira versão, quisesse mais tarde substituí-la por uma outra que a primeira tinha induzido. Muito interessante! No caso de Ana vemos imagens que substituem palavras nalguns momentos da escrita, as mesmas que mais tarde no seu feedback pede para serem retiradas. É diferente a forma como o faz para diferentes momentos e acontecimentos. A Luísa e a Filipa foram mais discretas. Todavia conseguimos ler diferentes tons da sua voz que nos pareceram ser mais elevados quando as suas vozes foram mais caladas nalguns contextos! A nossa narratividade no decorrer deste texto de investigação, revela igualmente as diferenças atrás anunciadas. As marcas do tempo da escrita, das incessantes leituras teóricas para que nos iam remetendo as histórias, não havendo um conhecimento teórico previamente reflectido, ressaltam na interactividade manifesta de um percurso compreensivo e de um ir (re)construindo os dados. De interpretação em interpretação e retomando a literatura novamente, a construção de conhecimento que fomos realizando teve expressão nas narrativas interpretativas nas quais identificamos o nosso agir para saber e o construído.

Falando da bibliografia referenciada, a abordagem interactiva que esboçámos contou com a assunção de que uma visão holística dos sujeitos, a narratividade dos autores e a história contada podiam combinar-se para melhor compreendermos os contextos que potenciaram

para relações entre as narrativas que produzem e as aprendizagens na medida em que se vão manifestando as suas transformações, isto é, tornando-se alguém substancialmente diferente. Este processo centrado na pessoa é reconhecido como tendo fortes implicações para os processos de desenvolvimento profissional dos professores. No capítulo II deste trabalho encontramos mais alguns detalhes no que respeita a esta visão de aprendizagem e respectivas consequências no desenvolvimento dos professores.

(ou inibiram) as suas aprendizagens e desenvolvimento em tempos de mudança. Depois vieram também à ribalta os estudos sobre os padrões de vida e de trabalho dos professores em contextos de célere transformação e a natureza socialmente construída das nossas experiências humanas (Zoll, 1992 ou Goodson, 2008). Entrelaçando leituras e significações, pareceu-nos bem não esquecermos também que “muitas vezes, uma pessoa age como se fizesse a sua própria história quando, de facto, foi forçada a fazer a história que viveu” (Denzin, 1989, p. 74). As dificuldades e incoerências que afectaram experiências de vida e a formação destes professores fizeram-nos registar que, nalguns momentos estávamos a procurar compreender o que nos parecia, a nós e a eles, ser *incompreensível* assim ter acontecido!

Sentindo as dificuldades metodológicas e querendo justificar todas as opções partimos para a interpretação caso a caso (quatro). A inspiração na *Grounded Theory* tornou-se necessária. Não alcançando o poder de um trabalho com métodos mistos, consideramos que esta investigação narrativa encontrou na *Grounded Theory* a complementaridade metodológica necessária e o processo mais adequado para alcançar o objectivo do estudo. Foi esta via que tornou possível a mais profunda compreensão do objecto que questionámos e quisemos conhecer. Reconhecemos que esteve presente a atenção a desvios ou derivações para que nos aproximássemos da desejável coerência tanto metodológica como teórica, pois considerámos que percepcionando temáticas recorrentes elas eram também merecedoras de atenção enquanto complementaridade das singularidades que os casos únicos deixaram perceber. Na realidade, após as muitas e sucessivas leituras das histórias, a categorização emergente das narrativas de vida profissional revelava-nos para além de configurações idiossincráticas, temas recorrentes e muitos aspectos profissionais comuns. No fundo, apesar de serem textos integralmente escritos por aqueles professores, ecoou também o facto de serem professores portugueses e experientes o que nos levou a prosseguir mais uma vez com suporte em Goodson (2013), mas agora numa afirmação de cariz metodológico:

“In developing a detailed analysis, I adopt a process of immersion, or what I call ‘bathing in the data’. I read and re-read the transcripts noting emergent and then recurrent themes; organising the quotes into clusters. Then the clustered quotes on particular topics are analysed again and an initial report prepared. From this, a fuller and more final text can be developed. Bathing in the data often provides surprises and discoveries and should be approached in a manner of open curiosity; predilections and predictions will only limit the potential for themes to emerge. At its best, bathing in the data can be an exciting form of detective work.” (p. 8)

É verdade que no início desta investigação a deslumbrante leitura de cada história contada nas narrativas de vida “profissional” (pois foram muito além disso!), remeteu sobretudo para a descoberta e para a riqueza da diversidade de experiências e contextos. Percep-

cionámos entretanto, que às vidas únicas estava associada a marcante particularidade de serem quatro docentes que se contaram narrativamente, reportando a sua história de vida a acontecimentos, actividades e circunstâncias onde *tempos de mudança* estavam bem presentes. Se este aspecto não era de estranhar, uma vez que a escrita das narrativas ficaria naturalmente marcada pelo formato da escolha dos docentes e pela imposição de um determinado período de mudança regulamentada que os deveria focar, outros dados emergentes em torno desse fenómeno exigiam profunda reflexão.

De singularidade em singularidade, através de releituras sucessivas e fascinantes, da inicial minúcia dos detalhes escritos por cada docente, foram emergindo alguns padrões não menos sedutores mas, simultaneamente, refutáveis. Por exemplo, o apontar para o carácter sistémico da mudança e com ele as transformações envoltas por um entrelaçado de interdependências que afectam e integram professores, escola, sistema educativo, comunidade, etc. Os processos comunicacionais reconhecidos como fundamentais em literatura conhecida e reconhecida, apareciam desvalorizados face a imposições e regulamentações. Dificuldades de compreensão, ou mesmo desacordo e desentendimento foram causa de receios, dilemas, resistência ou também de sedução. Eram as ideias emergentes, mas também a nossa leitura subjectiva que assim as entendia.

Deixámos ressaltar também, a narratividade marcada pelo grupo profissional de pertença. Fizemos eco as palavras de Barthes (1973) ao admitirmos que os diversos grupos profissionais desenvolvem narrativas próprias, por vezes em muito semelhantes entre os seus membros. Considerando a perspectiva alinhada com a de Goodson (2008, 2013) e com outros autores, como por exemplo Fernandes (2011), não olvidámos que “é através de narrativas que os membros ou grupos de uma determinada classe expressam os seus conhecimentos, os seus sentimentos, as suas concepções, o seu pensamento e as suas experiências. Ou seja, a narrativa das pessoas é, em última análise, a expressão da sua cultura” (p. 127). Nesse momento, assumimos que tratando-se de professores, a preocupação deixaria de ser detalhar todos os aspectos da vida pessoal e profissional que contaram, apesar da atenção que daríamos a significantes emergentes mas não esquecendo o objectivo inicial do estudo. O desenvolvimento do professor apareceu de mãos dadas com possibilidades de construção da mudança em contextos favoráveis à reflexão, ao trabalho em equipa e à mobilização dos docentes para actividades confluentes para objectivos comuns e em comunidade. Nesse caminho o mais relevante foi a identificação dos traços recorrentes nas histórias de todos os colaboradores que sendo únicas, afinal de singular nada tinham.

3.5.4. Fiabilidade, viabilidade e autenticidade – opções que moveram a profunda compreensão sem procurar verdades ou explicações

Controlar riscos e abusos interpretativos ou evitar recontos distorcidos da história de como cada professor viveu a mudança na escola onde trabalhava, permitiu compreender que dando sentido à sua experiência poderíamos perceber que de diferentes histórias, emergem distintas visões e desconexões entre quadros teóricos, prática profissional ou políticas educativas. Uma vez escritas pelos próprios colaboradores, a reescrita das narrativas foi sempre uma fase ultrapassada. As dimensões pessoais (individuais e sociais) e organizacionais que influenciaram estes profissionais constituíram-se como temáticas de análise (clusters), emergindo dessas dimensões as várias categorias, que com base em unidades de significado ficaram associadas a cada uma delas⁵³.

Utilizamos a explicação de Araújo (1995, p. 12) que ao citar Stanley (1992) nos permitiu corroborar com ela e assim explicitar mais umas *lentes* com que focámos as histórias, para que compreendendo com algum pormenor estas quatro vidas de professores, fosse possível compreender as dos quatro profundamente:

“O modelo convencional de produção biográfica pode ser relacionado com o efeito do ‘microscópio’ (...) quanto mais informação se recolher sobre o sujeito, mais próximo se está da ‘verdade’ (...) Penso que a perspectiva baseada no ‘microscópio’ é inapropriada (...) contribui para que se percam de vista os factores mais salientes que me permitem compreender a complexidade de uma mulher (...). Uma metáfora mais apropriada e menos científica é ver a biografia como um ‘caleidoscópio’. Uma biografia reflexiva rejeita a ‘verdade’, em favor do ‘depende de muita coisa’, da forma como se olha e precisamente o que se vê e quando. Este é o efeito do ‘caleidoscópio’: olha-se e vê-se um padrão fascinantemente complexo, a luz muda, mexe-se acidentalmente ou agita-se deliberadamente o caleidoscópio e vê-se – composto pelos mesmos elementos – um padrão de alguma forma diferente” (p. 158-172).

Não se tratando de vidas de mulheres, mas de três professoras e um professor, o cenário de complexidade acompanhava as realidades que envolvem as escolas e os professores mas não só. Assumindo a sua actividade como profissão, foi esta a metáfora que nos sugeriu o caminho para compreendermos as suas vidas profissionais e os ambientes de incerteza, ou até geradores de inseguranças, mas também de prazer. Apenas como exemplo, a incerteza, potenciadora de opções e de tomadas de decisão, permitia agarrar algumas oportunidades

53 As tabelas de categorização aberta foram elaboradas a partir da organização das unidades de significado e podem ler-se nos Apêndices, iniciando respectivamente nas páginas **567, 621, 741, 809**, para Ana, José, Filipa e Luísa. Todas as tabelas que prosseguiram na esteira do quadro analítico e interpretativo, constam igualmente nos apêndices.

nas leituras que fazíamos. Corroborando da opinião de Hargreaves (2003), a experiência da insegurança parecia ter efeitos bem diferentes em cada um deles. Lendo as histórias dos quatro professores e lendo a literatura acerca do que nos fazia sentido estar escrito nas suas palavras deixou-nos perceber que se há um sentido de unidade, mesmo que às vezes fugaz, o que eles referiram noutros momentos da narrativa também nos permitia compreender a fragmentação. Entrávamos na fase de utilizar a *Grounded Theory* com conveniência, sobretudo nesta experiência de “*memo-writing*” segundo Charmaz (2012).

Compreendíamos nas suas histórias que os professores participam em muitos ambientes e falam em muitos tons entre interações constantes mas variadas e complexas. Esta foi mais uma razão para que entendêssemos que das histórias emergia a unidade e a multiplicidade para caracterizarmos a pessoa, o professor e a sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste quadro que muitas vezes permitiu que a perplexidade se manifestasse para interpretações autênticas, pareceu-nos bem focar olhares para interações, aliadas a possibilidades de participação, a cooperação, a colaboração ou até poderes e lideranças. Assim prosseguimos numa análise onde se destacaram culturas profissionais de isolamento ou balcanização que tantos autores invocam e explicam. Foi uma possibilidade. O mesmo aconteceu com a resistência à mudança, faltas de confiança entre pares ou mal-estar docente. Fica pois um exemplo de como sem focarmos o pormenor de cada caso, fizémos notar constantes que marcam estes professores e, quiçá, muitos docentes profissionais. Só com um suporte metódico rigoroso se tornou possível chegar a este empreendimento.

A tradição na profissão, padrões de formação e características organizacionais, que nem sempre encontrámos alinhadas com possibilidades de inovação, não alienaram a pessoa investigadora, os seus conhecimentos passados, as suas curiosidades, a mobilização dos sentidos, admiração e até cumplicidades entre professores que todos eramos. Foi por aqui que admitindo as influências dos princípios do interaccionismo simbólico⁵⁴ sem que tivéssemos privilegiado a observação ou a presença, na verdade sentimo-nos muito próximos. Ecoavam palavras, muitas palavras – as dos colaboradores, as nossas e as de tantos autores. Dito de outra citamos Elbaz (2005):

54 Em Charmaz (2008, 2011, 2012) encontramos a identificação de pressupostos deste movimento. Eles têm particular interesse neste estudo e na forma como estrategicamente utilizámos a *Grounded Theory* na fase de codificação, de categorização e na análise, na sua vertente construtivista como é perspectivada pela autora. Como lemos nas suas obras, esta abordagem parte de três pressupostos: primeiro, que o comportamento humano se fundamenta nos significados dos elementos do mundo; segundo, que a interação social é a fonte de significados e em terceiro lugar que a utilização dos significados ocorre através de um processo de interpretação.

“Talking to teachers, being present in a classroom, or reading the research literature on teaching, one readily gets a sense that the work of teaching is somewhat contradictory. On the one hand, there is a sense of unity, even if sometimes fleeting: the work of teacher is deeply intertwined with the person of the teacher, and this is reflected in the way that teachers tell about their work in stories that have a form, a point, and a purpose. On the other hand the work of teachers often to be fragmented: schools are lively if not chaotic places where many things happen at once. Teachers take part in many settings within the school, but even inside their classrooms they listen to and speak in many voices in constant and complex interrelationship. Thus the work of teaching is characterized at once by unity and multiplicity. As teachers go about their work, living out and telling their stories, the different kinds of knowledge they hold and use in their work are brought forward, developed and refined. Teacher development and the elaboration of teacher knowledge are gradual processes, but conceptualizations of these processes may give the impression of rational and linear development in which knowledge is gained incrementally, whereas the elaboration of teaching practice through a storied process of conversation often takes a widening path. Discussions of how teachers learn and develop over the span of their careers, how they acquire a sense of themselves as teachers, and how this shapes their work, have to confront this puzzles.” (p. 1)

Tudo o que significámos nas histórias dos colaboradores, aliado ao contexto académico em que o estudo foi desenvolvido, influenciou a interpretação fundamentada dos casos e a forma como a apresentamos sob a forma de tese.

As opções feitas durante este percurso investigativo e nalguns, muitos, momentos em que enfrentámos dilemas, levaram-nos à compreensão e à aprendizagem sobre os contextos de desenvolvimento (profissional) de professores. Simultaneamente as escolhas levaram-nos perto daquilo a que Ferraroti (1983) denominou por *subjectividade explosiva das histórias de vida*, o que tal como Araújo (1995) considerámos ser uma “proposta estimulante e controversa” (p. 11). Com inspiração em Goodson (2008), cada história forneceu “um ponto de partida para o desenvolvimento de entendimentos mais completos sobre a construção da subjectividade” (p. 61).

Numa leitura orientada pela mediação, seguimos o que lemos em Elbaz-Luwisch (2005), Josso (2002) ou em Lopes (2003, 2011), isto é, entendemos que as narrativas profissionais posicionaram cada docente perante os seus sistemas de concepções, atitudes e conhecimentos e perante o meio social e colectivo em que o seu desenvolvimento profissional foi acontecendo. Na forma como cada docente se escreveu, tendo em conta a narratividade entendida por Goodson (2013), despontaram invariantes entre a pessoa e o/a profissional aprendente que permitiram rasgar traços comuns entre eles e também singularidades nas suas cativantes vidas de professores. Nas suas subjectividades e com a nossa, desvendámos percepções de condições de trabalho em estruturas difíceis e com défices de autonomia, envolvimento

corajosos e persistentes perante imposições e duvidoso estatuto social e profissional, alterações rápidas com contradições e paradoxos entre o que fizeram e o que pensavam.

Numa incessante construção da fiabilidade enquanto necessidade e garante da qualidade da investigação (Lincoln & Guba, 1995), levantavam-se algumas curiosas questões que impeliram a necessidade de mais opções para credíveis e válidas descrições e interpretações em torno destas quatro histórias de vida de professores. Sem que os colaboradores cumprissem o período que os deveria ter detido e sem podermos buscar uma saturação factual, tal como a apontou Bertaux (1980, 1997)⁵⁵, mostravam-se inevitáveis mais opções e justificações metodológicas. Desde o início deste trabalho, a centralidade dos actores nos seus processos de aprendizagem ao longo da vida foi uma premissa. Como refere Formosinho (2009), “fundante e válida” (p. 265).

Enquanto forma organizada do pensamento dos colaboradores, numa leitura alinhada por uma estrutura horizontal, as suas narrativas escritas deram sentido e significado a acontecimentos e experiências vividas (ou que desejariam viver ou ter vivido) deixando transparecer na autenticidade e genuinidade das suas vozes. Percepcionando a complexidade, pareciam conjugar-se concepções de poder, de racionalidade, de relações sociais, de sociedade, de pessoa, de ordem social ou de desenvolvimento. Parecendo comum entre a produção de conhecimento ao nível educacional, uma hipótese seria prosseguir a análise recorrendo a enfoques teóricos cuja amplitude nos permitisse a interpretação que envolvia tantos campos. No entanto, essa via eventualmente levaria a que se impusesse a teoria sobre a compreensão do sujeito (Plummer, 1983; Araújo, 1995). Uma hipótese abandonada!

Entendemos que as escolhas iniciais para tal nunca apontariam! Não sendo o que queríamos, contornarmos a dificuldade seguindo mais uma vez orientações de Araújo (1995). A autora, recorrendo a Plummer (1983), propõe aquilo que denomina de um “continuum de contaminação” (p. 11). Uma análise temática sistemática como forma de relacionar a análise da investigadora com a pessoa biografada pareceu-nos merecedora de atenção. Esta análise foi a que prosseguimos na segunda fase de categorização, influenciada pela *Grounded Theory*. Interpretámos as narrativas a partir das unidades de significado (codificadas) e previamente categorizadas, conjugadas com os temas emergentes, quer das preocupações da pesquisa quer de cada professor colaborador. Em conjunto, originaram questões e novas categorias derivadas tanto da

55 Para uma leitura e compreensão mais detalhada pode ler-se também a obra de Bertaux (1980, 1997) onde explicita ainda com maior detalhe este aspecto da saturação factual.

investigação como da pessoa biografada e demos por concluídas as idas e vindas entre dados e teoria feita.

Na verdade, estávamos longe de querer suspender as vivências dos sujeitos de quadros teóricos por outros concebidos, mas as suas palavras nos seus próprios termos, não buscando gerar uma teoria, tinham muito de novo e novidade para oferecer. No entanto, queremos deixar bem explícitas as intenções. Tais procedimentos foram de inspiração na GT, uma vez que, deliberadamente, nunca foi nosso objectivo qualquer tipo de construção teórica e que assumimos a poder da subjectividade da investigadora. Foi neste emaranhado interpretativo com recursivos impasses e tomadas de decisão, que mais um procedimento se impôs: solicitar aos colaboradores, um feedback da interpretação realizada até então e, com eles, encontrarmos conjuntos significantes nas suas vidas de professores. Não o tínhamos pensado fazer até então. No entanto foi com eles que pudemos ainda conhecer de forma mais autêntica, singularidades e invariantes que enriqueceram o capítulo oito mas que valorizaram significativamente as reflexões finais e o que com elas aprendemos compreendendo. Quiçá, buscámos desenvolver uma forma original, para compreensão de contextos vivenciais que potenciaram ou inibiram o desenvolvimento profissional destes quatro docentes...

Não esquecemos que era necessário aliar a tudo isto a nossa curiosidade inicial, mobilizar os sentidos e até afectos, para escolher palavras que representassem de facto e em profundidade as pessoas em análise e quem interpretava as suas palavras. Interessante será referir que nesta fase algumas categorias tinham emergido verdadeiramente das histórias dos colaboradores sem uma clara ou directa correspondência com as preocupações iniciais da investigação. Sem podermos esquecer o objectivo central do estudo, compreendermos características contextuais que teriam sido potenciadoras ou inibidoras do desenvolvimento profissional dos quatro professores, explicitando como e porquê exigira dar-lhes vez e voz activa nesta construção.

Lemos premissas em Huberman e Miles (1994) para conjugarmos descrições credíveis e válidas, profundidade, leitura e interpretação das histórias, mas não foi tarefa fácil! A triangulação, enquanto garante de uma descrição qualitativa credível e fiável fez-se pela via de quatro casos, nos quais se destacaram aspectos semelhantes mas, naturalmente por serem vidas diferentes de professores também eles muito diferentes entre si, mereceram olhares divergentes para particularidades. A complementaridade metodológica será ousado afirmá-la, mas de facto pensamos que nos aproximámos do seu sentido de utilização.

Para terminar, ousamos afirmar que nos campos do saber educacional sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional onde os contextos de trabalho contam, as investigações sobre os professores encontram-se numa encruzilhada entre construções e metodologias. Tempos rápidos na produção, dispersão na construção dos saberes sustentados por interesses diversos, apesar dos entusiasmos, oferecerem-nos muita informação mas também um abundante número de incompreensões. Percebemos que, como observa Fenwick (2008), a discussão científica aparenta uma falta de diálogo entre campos e como questiona Kelchtermans (2009), enquanto investigadores devemos interrogar-nos sobre o onde nos situamos no meio de tudo isto. Respondendo, fazemos nossas as palavras sentidas do autor:

“As tecnologias que fazem a actual realidade da performatividade não poderiam ter aparecido sem os inúmeros especialistas em Ciências da Educação, investigadores e professores que se dedicam à agenda da performatividade. E isto é compreensível. A ideia de poder planear e definir os processos educativos certos para alcançar resultados eficazes é muito atractiva. Implica também a promessa de demonstrar, indubitavelmente, o valor científico da disciplina, a competência profissional dos especialistas em Ciências da Educação... Por outras palavras, há um forte apelo decorrente daquilo que Sachs designou como “profissionalismo gerencialista”. Mas onde estamos nós enquanto investigadores, no meio de tudo isto? Se não quisermos, simplesmente, ser cúmplices temos de perguntar, de forma crítica, se, e de que forma as nossas actividades enquanto investigadores, professores e formadores de professores contribuem para o impacto negativo dessa performatividade. Certamente, esta é uma questão política, mas que também levanta questões (antigas) que constituem o cerne do ensino e das vidas dos professores.” (p. 66)

Pensando no nosso estudo em concreto, nos discursos em torno de conceitos semelhantes manifestam-se diferenças ontológicas e ideológicas entre abordagens actualmente em circulação acerca de aprendizagem relacionada com o trabalho e o desenvolvimento humano. Verificámos que “aprendizagem no local de trabalho” é uma expressão que não é de utilização consensual. Mostram-se as implicações na identificação de um lugar limitado, ao passo que relações entre trabalho e actividades de aprendizagem tendem a ser espacial e temporalmente fluidas. No entanto, esta abrangente e significante expressão é amplamente utilizada para designar a aprendizagem formal e informal relacionada com o trabalho remunerado e foi essa a assunção que seguimos no que respeita aos estudos desta matéria que envolvem o grupo profissional dos professores. Como consequência desta panóplia investigativa, nas acidentalidades buscámos a riqueza de conhecer através de um trabalho narrativo-biográfico, o que o brilhantismo das teorias impossibilita: elevar a voz dos professores defendendo que têm a vez!

Enfim, a forma como os professores se definiram a si e aos outros em diferentes tempos e ambientes foi uma construção contínua, envolta numa complexa rede de histórias que evoluiu e se transformou ao longo das suas vidas, quer pessoal, quer colectivamente. E a nossa também. Pareceu-nos bem incluímos perspectivas oriundas dos diferentes contributos teóricos conhecidos, em iterações permanentes com os aspectos emergentes em cada uma das narrativas – na de Ana, na do José, na da Luísa e na da Filipa. Aliás, seria impensável não o fazermos.

Considerámos a sua formação e desenvolvimento como processo que ocorre permanentemente ao longo da vida. Para tal contribuíram conceptualizações diversas: trajectórias e compromissos pessoais e colectivos profissional, cenários, interacções e disposições para aprender e para ensinar, envolvimento em actividades, aprendizagens formais e informais, percepções, crenças atitudes e valores, conhecimentos sobre as disciplinas e sobre o ensino, experiências passadas e influências socio-históricas e culturais que os afectaram, mas também a incerteza e vulnerabilidade que parecem afectar a complexa profissão que exercem. Entre muitos outros autores destacamos: Stenhouse (1987); Hargreaves e Fullan (1992, 2010, 2011); Nóvoa (1992, 2008, 2009b); Kelchtermans (1993, 2009); Huberman e Miles (1994); Darling-Hammond e Mclaughlin (1995); Putnam e Borko (2000); Cochram-Smith e Lytle (1999); Marcelo (1999, 2009); Lopes (2001, 2011); Day (2004, 2012); Engeström (2009); Perrenoud (2002); Alarcão e Tavares (2003); Goodson (2003, 2013); Goodson, Moore & Hargreaves (2006) Guskey (2003, 2009); Smith (2003); Beijgaard, Meijaer e Verloop (2004); Borko (2004); DuFour (2004, 2011); Eraut (2004); Kandi e Zheichner (2004); Lasky (2005); McLaughlin e Talbert (2006); Sloan (2006); Wenger (2007); Canário (2008a); Lieberman e Alton Lee (2008); Roldão (2008, 2010); Alarcão (2009); Desimone (2009); Flores e Simão (2009); Hager e Halliday (2009); Horn e Little (2010); Tardiff (2009); Leite e Fernandes (2010); Flores, Hilton e Niklasson (2010); Goodson e Lindblad (2011); McLeskey (2011); Biesta (2012); Bolívar (2012); Hargreaves et al (2012); Moore (2012); Rogers (2014).

Afinal um amplo quadro teórico!

EM JEITO DE PREÂMBULO AOS CAPÍTULOS INTERPRETATIVOS...

A. A análise de conteúdo e a interpretação – opções temáticas e cronológicas

Para que as perspectivas da Ana, do José, da Luísa e da Filipa fossem ouvidas, prosseguimos num compromisso entre os objectivos do estudo e as suas histórias de vida, buscando os detalhes mas tendo em conta alguma exuberância narrativa, a complexidade da escrita, os conceitos envolvidos e as interpretações (Araújo, 1995; Clandinin, Lessrad & Caine, 2012; Charmaz, 2008; Hopkins & Macleod, 2010; Josso, 2006; Lopes 2001). Na diversidade, encontramos linhas centrais sendo a cronologia o primeiro rasgo na opção da interpretação das quatro histórias de vida profissional em análise. Todavia, encontramos alguns momentos em que tal não foi possível. Foi o caso da problemática da formação inicial que nos deteve tematicamente, não respeitando a cronologia da acção.

Percebemos que a narratividade dos participantes envolveu experiências de vida individual e colectivamente, configurações sociais, culturais e institucionais que mobilizaram a sua reflexão. Entre descrições e produções, estes profissionais apelaram a descritores exteriores para darem a conhecer as suas vivências em tempos de mudança e, simultaneamente deixarem perceber, ou mesmo revelar, a pessoa, a/o profissional e os respectivos contextos vivenciais. Esses foram pontos de partida para analisarmos o seu discurso, quiçá narrativas tipo mosaico na linguagem de Goodson (2013), para desvendarmos percursos, cenários, itinerários e quotidianos onde se plasmasse aprendizagem e desenvolvimento, identificando-se, posteriormente, características contextuais que o potenciaram.

Reafirmamos que foi da mais elementar importância não perder de vista pressupostos que, de forma coerente e válida, fundamentavam as leituras interpretativas ao mesmo tempo que não deixavam calar os colaboradores. Para tal estabelecemos um diálogo recursivo com quadros teóricos oriundos de diferentes ciências humanas e sociais, num permanente cruzamento com as suas vozes e sempre numa tentativa de as elevar. Enquanto docentes com longa experiência na docência, em tempos de mudança, mas sem estarem em final de carreira, muitas são as temáticas que entre campos mais sociológicos, os oriundos da psicologia ou do campo educacional que sob múltiplas influências, discutem ou expressam opiniões sobre a formação ao longo da vida e a profissão dos professores e que poderíamos enumerar. Foram imensos os autores que lemos e os estudos que conhecemos para caber

aqui um inventário das suas contribuições. Carecia sobretudo de sentido fazê-lo. Contudo, há elementos e obras que consideramos serem de destacar. Referimo-nos a trabalhos como os de Alarcão e Tavares (2003), Belanger (2011), Bolívar (2012), Brubacher, Case e Reagan (2000), Engeström (2009), Engeström e Sannino (2010), Eraut (2004), Flores e Simão (2009), Fullan (2010, 2011), Hager e Halliday (2009), Hoekstra, Brekelments, Beijgaard e Korthagen (2009), Huberman (1995), Kortaghen (2012), Rogers (2014); Senge (2005), Schön (1983, 1987), Stenhouse (1987), ou Wenger (2007), para destacar, por exemplo a importância dada ao trabalho, às aprendizagens informais, a actividades colaborativas e aos contextos de trabalho.

Numa enorme teia, as escolhas metodológicas multiplicaram-se perante cenários do campo da educação, em especial aqueles onde se movem estudos acerca do pensamento e acção dos professores, mas também aquelas que apontam a reciprocidade processual entre comportamentos e crenças (Hopkins et al, 2001; Fullan, 1991; Lopes, 2001, 2011; Flores & Simão, 2009; Richardson & Placier, 2001).

Os estudos de Clarke & Peter (1993) também tiveram o seu contributo neste trabalho, sobretudo quando se assumiu que as histórias mereciam atenção às relações de grande complexidade entre o pensamento e a acção do professor. Para realçar a pessoa/profissional em desenvolvimento permanente, conectando-a com a posterior identificação de influências grupais, diremos mesmo relacionais e institucionais em tempo(s) de mudança, as dificuldades afiguraram-se enormes se não queríamos elaborações retóricas, mainstreaming ou impressionismos vagantes. Trabalhos como os de Bolívar (2012), Kricheskey e Murillo (2012), Goodson e Lindblad (2011), Goodson (2013), Smylie e Miretzky (2004) ou Hargreaves et al (2012) são bons exemplos de algumas fontes inspiradoras e projectivas da produção de conhecimento acerca dos professores em tempos exigentes e de mudança.

Nesta produção em torno do conhecimento das características contextuais que influenciaram o desenvolvimento profissional destes quatro professores, consentimos a existência de interacções conceptuais entre mudança, aprendizagem e desenvolvimento (Day, 2001; 2012; Hargreaves et al, 2012; Simão Caetano & Flores, 2005, 2009). O mesmo se afirma para relações a contabilizar entre tais aspectos e os contextos de trabalho (Alarcão & Tavares, 2003; Engeström, 1991; Eraut & Hirsh, 2007; Hager, 2011; Rogers, 2014; Flores & Simão, 2009; Formosinho, 2009; Smylie & Miretzki, 2004 e outros).

Optando pela profundidade para que a pessoa não ficasse isolada do plano de fundo, admitiu-se, como refere Wertsch (1998) por exemplo, que as possibilidades dos sujeitos aprenderem envolvem uma teia situacional e contextual complexa. Nela, pensamento e acção são

mediados, entendendo que a realidade concreta depende do próprio sujeito, do grupo que faz parte, ou do qual participa, da natureza dessa realidade e da forma como o sujeito a percebe. Seguindo a opção de Veiga Simão e Flores (2006), utilizamos a proposta de Richardson e Placier (2001)⁵⁶ para perseguirmos aspectos que as suas palavras ditassem como mudança naturalista dos professores, tornando-os relevantes na moldura teórica que influenciou a análise e interpretação.

O primeiro rasgo foi um entendimento de mudança de si enquanto processo complexo que pressupõe a interacção entre factores pessoais e contextuais. O segundo foi respeitar a mudança enquanto processo interactivo e multidimensional, incluindo mudanças ao nível das crenças, atitudes e práticas profissionais bem como a sua articulação. Por último, o assumir que a mudança do professor está intrinsecamente ligada à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento (Veiga Simão & Flores, 2006). A palavra mudança é perseguida e persegue uma vez que constitui um processo (Guskey, 1986, 1995) que envolve uma melhoria qualitativa (Watzlawick, 1978), descontinuidades e aprendizagens double loop (Argyris & Schön, 1974), bem como transformações espaciais e temporais com correspondência “a novos entendimentos e novos modos de perspectivar o próprio processo de mudança. Interpretaram-se nas palavras dos professores a mudança não intencional, mas dita cognitiva, afectiva ou comportamental de cada professor ou incluindo pequenos grupos de que fez parte, com olhares para crenças, atitudes, valores ou emoções (Mckenzie & Wolf, 2012; Hopkins, Harris, Stoll & Mackay, 2011; Hodkinson & Mcleod, 2010; Sutton, 2004; etc).

Se a mudança constitui um processo, ela é, ao mesmo tempo, um produto, o resultado de um processo de aprendizagem, incluindo, portanto, novas formas de pensar e de entender a prática” (Veiga Simão & Flores, 2006, p. 175). Assim entendida, a mudança encerra as dimensões interna e externa (Silva, 1993, 1996), o que implicando um processo lento, requer tempo tornando difícil a sua identificação.

No seu conjunto, tudo isto implicou contar com diferentes perspectivas para olhar as desafiantes configurações da educação permanente, da aprendizagem e do desenvolvimento destes adultos e professores experientes. Com base em muitos autores, diversos estudos e enfoques, como exemplos apontamos os seguintes Day, 2001; Engeström, 2001, 2004; Eraut (2004); Ferreira, (2009); Formosinho e Machado (2011), Hager (2011), Hoekstra e Kortaghen

56 No capítulo I compreendemos melhor o que referimos pois alonga-se a explicitação do discurso esclarecedor de Richardson e Placier (2001) entendem por mudança naturalista. Enfatizando o seu carácter individual, não negligenciam o complexo sistema em que tal mudança naturalista se integra, nem outras múltiplas relações que nele existem.

(2011); Kelchtermans (2009); Lave e Wenger (1991); MacKenzie e Wolf, 2012; Lopes, 2011; Marcelo (1999, 2009); Putnam e Borko (2004), Richardson e Placier (2001), Sutton (2004), Sutton e Harper (2009), Wenger, McDermott & Snyder (2002) ou Wenger (2007). O trabalho, neste caso dos professores, foi entendido como “um tema multidimensional que necessita de abordagens interdisciplinares” (Lessard, 2009, p. 119). Permitindo sublinhar que a sociologia não explica tudo, os quotidianos, exigentes e problemáticos são, como referem (Brown, Collins, & Duguid, 1989), Leadbetter (2005), Sharples, Taylor e Vavoula (2007) ou Tardif e Lessard (2005) entre muitos outros, conducentes a aprendizagens concebidas como actividades personalizadas e centradas nos sujeitos, mas simultaneamente processos que devem ser considerados como situados e colaborativos (Alarcão & Roldão, 2008; Formosinho & Machado, 2009; etc).

De forma complementar teve-se uma visão organizacional da mudança, aquela que articula aspectos estruturais, culturais e políticos da escola, com mudanças nos professores e no ensino (Fenwick, 2008; Lieberman & Friedrich, 2009; Fullan, 2011; Nóvoa, 2009b; Pedder & MacBeath, 2008; Van Veen, 2005; etc). Considerámos também com os contributos de autores como Lave e Wenger (1991), Wenger (2007) ou Worthan (2006) para situar aprendizagens percebendo ambientes onde a sua participação (ou a sua ausência) foram importantes para o desenvolvimento profissional dos autores das histórias e para nós que as interpretámos. No início desta investigação estava presente o objectivo de perseguir, sobretudo, esta última perspectiva. No entanto, das histórias emergiu a necessidade de uma especial atenção às primeiras abordagens, revelando aspectos de cariz individual e grupal na aprendizagem ao longo da vida dos colaboradores, percebida que foi a tónica que os docentes colocaram em actividades de aprendizagem e formas de participação em diferentes momentos e contextos. As abordagens de cariz socio-construtivista, onde os contextos de trabalho são peças chave no desenvolvimento profissional dos professores, detiveram-nos. Através delas pudemos entender a aprendizagem como um processo activo e permanente de construção de conhecimentos e habilidades pelos próprios sujeitos, incluindo as práticas e experiências vividas mediante apoios de pares e/ou comunidades.

No fundo, ocorrem sempre que as pessoas, individual ou colectivamente, têm problemas para resolver ou conhecimento para partilhar, importando a sua dimensão comunicacional e o grupo de pertença (Edgar, 2012; Biesta, 2012; Goodson & Lindblad, 2011; McLeskey, 2011; etc). No que respeita aos professores colaboradores lemos muito do que os autores defendem e socorremo-nos de Loughran (2009) para afirmar que a aprendizagem “precisa de estar inserida na experiência pessoal” (p. 27). Tem que interessar. Seja por motivações internas ou de

origem externa, para que qualquer mudança ocorra com sentido parece ser necessário que “intrinsic energy derives from doing something well that is important to you and to those with whom you are working” (Fullan, 2011, p. 3).

As histórias levaram-nos a contabilizar necessariamente a importância da improvisação num trabalho e em vidas que em todos os momentos deverão estar abertas a revisões. No fundo, práticas onde em margens e interstícios de colectivos culturais e sociais podem realizar-se construções e nas quais, ainda que se debatendo com dificuldades, estes atores humanos, individualmente ou em grupo são capazes de se redireccionarem. Pensámos então que,

“according to these theories, people construct professional identities in relation to context and experience and in relation to one another. These identities are not intrinsic or separate from social contexts and interactions; rather they are embodied and enacted in practice.” (Shultz & Ravitch, 2012, p. 37).

Como se vai lendo, foi um percurso bastante tumultuoso, uma vez que constatámos uma ampla e recente produção investigativa realizada por veredas temáticas bastante estreitas e agentes restritos. Nos estudos que conhecemos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos professores, constatámos limitações impostas pelas opções a que conduziam as articulações entre as abordagens temáticas, os quadros teóricos utilizados e as metodologias que os veicularam. Neles percebemos alguma dispersão, sobreposição de termos e até confusão conceptual que nem sempre geravam ideias confluentes quando visavam objectos de estudo idênticos, pois os olhares eram maiormente bastante parcelares.

Paradoxalmente encontraram-se muitos consensos no que respeita nomeadamente, aos discursos sobre o desenvolvimento profissional do professor (Borko, 2004; Desimone, 2009; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Schleicher, 2011). Interessante será dizer que, como refere Nóvoa (2008) “dois grupos, mais do que os próprios professores, têm contribuído para renovar os estudos sobre a profissão docente” (p. 22). De um lado aparecem as preocupações da academia no que se refere à profissionalização e formação dos professores, de outro as instâncias internacionais que cruzam interesses na directrizes e orientações que vão emanando, que as políticas educativas denotam e que os professores sentem (Nóvoa, 2009b; Lopes 2011). Ainda que parecendo uma contradição, pareceu-nos que muitos dos objectivos da investigação neste campo educacional, manifestando a diversidade temática e amplitude das correntes de investigação, se interesses nos despertaram nalguns momentos do nosso trabalho, simultaneamente, nem sempre se revelou ser vantajosa a sua utilização. Permitem-nos até duvidar dos seus efeitos nas escolas, nos professores e no sucesso de todos os membros da comunidade educativa no que a voz dos professores deixou conhecer.

Ao lermos Stetsenko e Arieivitch (2002) pareceu-nos que, tal como os alunos, também os professores parecem demasiadas vezes removidos da vida real que lhes facilitaria a aprendizagem e o seu desenvolvimento. As autoras questionam “why is school learning so abstract and removed from real life?” (p. 96) fazendo lembrar as palavras de Resnick (1987) quando afirmava:

“The process of schooling seems to encourage the idea that the “game of school” is to learn symbolic rules of various kinds, that there is not supposed to be much continuity between what one knows outside school and what one learns in school. There is growing evidence, then, that not only may schooling not contribute in a direct and obvious way to performance outside school, but also that knowledge acquired outside school is not always used to support in school learning. Schooling is coming to look increasingly isolated from the rest of what we do.” (p. 15).

Questionámos por momentos se seria muito diferente falar da aprendizagem dos alunos e do que acontece com os professores. Pareceu-nos que não, mas concluímos que ao reportar a professores a aprendizagem deve contabilizar a proximidade entre a pessoa/profissional, teoria/prática ou contexto de trabalho e de vida. Estes, no seu conjunto, devem ser factores a ter em conta quer na experiência profissional que se vai construindo no quotidiano quer em ambientes que contribuem para uma permanente aprendizagem (ou não). Como opina Rogers (2014), a aprendizagem informal tem uma enorme influência na formação ao longo da vida da pessoa incluindo na que acontece pela via formal. Citando o autor, utilizaremos a sua interessantíssima metáfora para prosseguir na reflexão:

“I have sometimes used in teaching an alternative image of learning. We can see the whole of life as a current of rich thick soup made up of many everyday learning events, small pieces of learning which occur all the time throughout the whole of life. Floating in this are larger ‘lumps’; dumplings in the soup, so to speak. Some of these are very square and regular – they are formal learning episodes shaped by the educational bodies which provided them. Others are more irregular, shaped in large part by the learners. These ‘learning episodes’, as I have called them (Rogers and Horrocks 2010 pp 133-39), are floating in a river of unconscious and unintended learning.” (Rogers, 2014, p. 12).

Foi com estas premissas e aceitando o professor enquanto sujeito da aprendizagem, que as actividades em que se envolvem ou são envolvidos ou os artefactos mediadores tomam um papel central nas possibilidades de se desenvolverem como professores. Nem tudo será necessariamente positivo mas a distinção entre aprender e viver parecem mostrar ténues fronteiras (Belanger, 2011; Hager, 2011; Hager & Halliday, 2009; Rogers, 2014). A tal mudança naturalista que anteriormente mencionámos leva-nos a reiterar o que nas histórias dos quatro colaboradores nos pareceu evidente, “It is not necessarily helpful to draw a distinction between learning and living” (Hager & Halliday, 2009, p. 48-49). A pessoa e profissional são inseparáveis. Como afirmam Stetsenko e Arieivitch (2002), para uma compreensão de

tão complexo fenómeno humano é preciso não esquecer a tradição da teoria da actividade embora utilizando uma esteira ampla das propostas de Engeström (2008, 2009) e de Eraut (2004), aceitando o que defende Wenger (1998, 2007) ou ainda o que afirma Rogers (2014).

Aprender e desenvolver-se profissionalmente, parecem exigir tipos de conhecimentos que vão sendo adquiridos fortuitamente e de forma não estandardizada. Só assim poderão ser utilizados activamente pelos sujeitos, em ciclos expansivos de exploração e descoberta, tornando possível um processo de aprendizagem ao longo da vida, nela incorporados tendo em conta os contextos no espaço e no tempo. Alain Rogers, pelo amplo e actual quadro de análise que utiliza, tornou-se referência para entendimentos de muitas das vivências que os professores contam, mas foi especialmente relevante quando interpretámos o que contam de ambientes formais de aprendizagem. E não foram ignóbeis quer em número quer nos seus efeitos...

Encontrámos nos textos dos muitos autores que temos referenciado, vínculos a desequilíbrios e perspectivas que, por aqui e por ali, ajudaram todavia a clarear caminhos para compreendermos vivências de exigência e céleres mudanças, em ambientes de complexidade e incerteza. De forma valiosa, surtiram efeito em entendimentos acerca da aprendizagem e desenvolvimento dos professores, sem desligar a pessoa, o profissional e o contexto do seu trabalho. No entanto, reconhecemos no que apontam que ainda muito está por conhecer acerca dos fenómenos que neste trabalho nos propusemos identificar e compreender melhor, apesar dos muitos textos mais actuais que se debruçam por estas questões (Hager, 2011; Hager & Halliday, 2009; Hargreaves et al, 2012; Rogers, 2014).

As questões da formação contínua enquanto ambientes estruturados e muitas vezes induzidos revelam uma ampla gama de interesses investigativos. No entanto ousamos opinar que muitos se afiguraram como panoramas interessantes e válidos mas, sobretudo, demasiado preocupados com as propostas que neles se apresentam. Pensamos que essa terá sido uma causa da muita diversidade no conhecimento construído nos últimos anos, mas simultaneamente da gama variada de perspectivas de estudo sobre semelhantes objectos, envolvendo a compreensão do ser humano em parcimoniosas abordagens. Aproveitando as palavras de Kelchtermans (2009), o qual culpabiliza agendas instrumentalistas e técnicas dominantes desse facto, esta “investigação sobre os professores e sobre o ensino tentou desvelar, por um lado, a interacção entre os seus pensamentos e as suas acções e, por outro, as condições de trabalho (o contexto organizacional da escola e o contexto político)” (p. 62). Invocámos o autor porque, tal como ele, argumentamos em favor da necessidade de alargar a atenção para aspectos da educação que têm sido subestimados ou mesmo ignorados. De forma complementar, citamos Mackenzie e Wolf (2012):

“Learning to teach is not simply about method, rather it is about self and other, engaged in a complex pedagogical relationship where theory and practice intertwine with the emotional. It is important to recognize that the emotional and intellectual are not binaries; rather, they are complementary realities that shape one’s ways of seeing self and other” (p. 1)

Enquanto investigadores consciencializámo-nos que querendo dar voz ao professor, perante este difuso cenário que contempla o meio académico e outros, com facilidade nos poderíamos ter afastado de visões holísticas, credíveis, fiéis e válidas. Isso exigiu muitas cautelas e alguns prejuízos, mormente no tempo dispensado a leituras, interpretações e cruzamento de perspectivas, argumentações e abordagens em conjunto com a leitura das histórias profissionais. A ousadia de um paradigma interpretativo foi grande. tocar nos professores através do que escreveram poderia ser visto como algo violento, pervertido, uma invasão a ser evitada. Aliás corremos também o risco, de os deixarmos permanecer em isolamento por receios das consequências desconhecidas de tal interacção. Sabemos como não é fácil para um professor escrever sobre si. Aparentam temer resultados quando se abrem (Mckenzie & Wolf, 2012) e parece que isoladamente poderão sentir-se mais seguros como professores, aliás, heróis intocáveis (Ayers, 2008). A abertura a outros, neste caso através de um estudo que se tornaria público, poderia ter sido inibidor de cada colaborador se contar, tornando-o vulnerável ou correndo o risco de passar apenas imagens, até aquelas de que iam tentando escapar-se. Recusámos essa ideia, esse isolamento, embora admitindo alguma auto preservação e/ou efabulação dos autores.

B. O objectivo inicial da investigação e a voz dos professores – uma interpretação entre questões e razões em continuum de contaminação

Metodologicamente, não podíamos esquecer que foi à luz da complexidade que envolve fenómenos da vida humana, ambientes de incerteza e permanente mudança (Clandinin & Connelly, 2000) que encetámos esta difícil tarefa de analisar e interpretar (re)significando. Era preciso olhar profunda e honestamente para aquelas histórias contadas, como um material empírico que tinha gente dentro. Como perspectivaram por exemplo Rex (2011) ou Clandinin, Pushor e Orr (2007), a leitura das quatro narrativas de vida profissional, ou experiencial na linguagem de Josso (2002), permitiu-nos conhecimentos acerca de pensamentos destes professores. Em conformidade com o que explicam autores como Goodson (2013), Kelchtermans (2009) ou Shultz e Ravitch (2012), entre muitos outros, as histórias de vida que analisámos e

interpretámos convidaram-nos a conhecer o mundo dos professores que participaram neste estudo e o lugar que nele ocuparam.

Em particular, estivemos atentos a revelações do como os próprios colaboradores se deixaram aliciar na construção de narrativas sobre si mesmos, no contexto das suas escolas, das comunidades onde se inseriram, bem como no contexto socio/ político e institucional da aprendizagem para ensinar. Enfim, procurar conhecer características dos contextos onde se desenvolveram. Porém, numa incessante procura de contornar o fascínio, consideramos que foi impossível ladear a subjectividade e o poder do simbólico associado aos percursos lidos. Eles acompanharam-nos sempre.

A intencional interpretação científica contou desde o primeiro momento com os professores colaboradores. Contudo, exigia-se a permanente tomada de consciência do nosso papel enquanto investigadora⁵⁷. Pareciam-nos duas exigências contraditórias, a nossa implicação e o respectivo distanciamento. Não se tratando de uma nova gramática, sabíamos bem que não poderíamos, nem queríamos, falar deles sem com eles falar. Pensamos que como Barthes (1977) observa relativamente ao diálogo professor/aluno, o que buscámos realizar neste percurso investigativo, quiçá também reflexivo, terá permitido reconhecer o eu do outro indo em busca dele ao invés de apenas falar acerca dele:

“Imagine that I am a teacher: I speak, endlessly, in front of and for someone who remains silent. I am the person who says I... I am the person under cover of setting out a body of knowledge, puts out a discourse, never knowing how that discourse is being received and thus forever forbidden the reassurance of a definitive image – even if offensive – that would constitute me.” (p. 194)

No exemplo há uma desconexão entre o professor e o aluno, mas entendendo que essa desconexão não circundou essa relação, a investigação narrativa, tal como a preconizámos, permitiu manifestações entre facetas de nós mesmos e dos quatro professores. Entendemos que as histórias ao serem interpretadas deixaram de ser “eus deles sozinhos”. Assim relacionados, professores e investigadora, permitiram-se a olhares partilhando vivências na reescrita. A vivacidade da experiência e a subjectividade puderam desdobrar-se, contratando um sentido de autonomia através da conexão, por meio do ato intencional de interpretar (Mckenzie & Wolf, 2012).

Distanciada de prescrições e apelando a dados que eram interpretados na vida de cada professor, a reconstrução das histórias afigurou-se muitas vezes como uma quimera. Eram

57 Deve ler-se no capítulo referente à metodologia o quadro conceptual que permite fazer tais afirmações e compreende-las de acordo com o quadro que as fundamenta.

mais as questões que nos levantavam as sucessivas leituras analíticas do que as significações que nos permitiam fazer! A firmeza da opção metodológica parecia desvanecer-se no emaranhado dos textos, dos incidentes e dos contextos para que os seus autores nos transportavam. Considerámos então, que dar voz aos professores, afigurando-se uma tarefa quase (im)possível de prosseguir, deveria passar necessariamente, por uma actividade investigativa onde a (re)significação de cada uma das histórias roçaria a sua (re)interpretação face à construção narrativa por eles realizada para esta investigação. Havia que assumir e foi a opção.

Percebemos porém, que apesar da sistemática compreensão de sentidos e (re)criação de significados do ponto de vista do narrador, muitos conhecimentos prévios, quiçá tácitos, pediam-nos interpretações que solicitavam um feedback dos quatro participantes. A postura investigativa adoptada, requerendo sempre um entendimento destes professores como actores e não como objectos da investigação, implicou que não contando com cada um deles apenas como “fonte de dados”, exigiam por isso que a sua participação no constructo fosse explícita até ao fim. Por outras palavras, para empreendermos a mais profunda compreensão do significado da acção do ponto de vista do narrador, era preciso encontrarmos uma maneira de chegar ainda mais perto de cada um deles. Sabíamos que neste caso e como referiu Gergen (1985), “o conhecimento não é qualquer coisa que as pessoas possuem algures na cabeça, mas sobretudo algo que as pessoas fazem juntas” (p. 270).

Pressentíamos que apesar de em boa parte muitos dos aspectos conhecidos terem sido também testemunhados nas muitas conversas totalmente ocasionais que ocorreram enquanto escreviam as narrativas, intencionalmente por eles solicitadas e visando serem esclarecedoras, foram absolutamente informais. Aconteceram muitas vezes, mas talvez por terem surgido de forma tão natural e próxima, não as registámos... Ou será que ficaram algures na memória da investigadora? Não foram poucas as vezes que as recordámos apesar da ausência do testemunho escrito. Reconhecendo as fragilidades dessas (testemunhadas) ausências, não quisemos, conscientemente, subtrair cientificidade ao estudo no decorrer desta interpretação. Foi esta a razão pela qual depois da escrita dos Capítulos 4, 5, 6 e 7 solicitámos o feedback a cada um dos colaboradores. Na verdade contámos com eles para escrevermos o Capítulo 8 e dele não poderíamos prescindir quando realizássemos as reflexões finais. O seu feedback foi um valioso contributo para que também nestas se plasmassem entendimentos seus que conosco projectassem olhares sobre o seu desenvolvimento com algum valor acrescido sobre o que já sabíamos. Este foi solicitado tardiamente, mas mesmo assim utilizado, permitindo-nos ir para além dos entendimentos solitários que no percurso compreensivo tínhamos realizado até então.

Por fim, falta esclarecer e justificar alguns aspectos do que na estratégia metodológica apontou para aventuras na construção de saberes de tipo hermenêutico. Gostamos especialmente das expressões textuais de Lopes (2001) para evidenciar influências de encontros e desencontros teóricos que, marcando discursos sobre a aprendizagem e sobre o seu papel no desenvolvimento, influenciaram a escrita interpretativa que se lê nos capítulos seguintes.

Os estudos culturais enfatizam a acção e o significado recuperando as abordagens hermenêuticas e fazendo da linguagem um foco de discussão crucial, quer como objecto de estudo, quer como chave fundamental para a auto-reflexão epistemológica levada a cabo pelas próprias disciplinas. Simultaneamente, ganha ênfase a investigação nos espaços locais tendo-se em conta inter-relações mais vastas: todo o universalismo passa a estar à discussão e a instituição é, agora, uma construção. (Lopes, 2001, p. 84).

Com inspiração em premissas de Habermas (1987)⁵⁸ trazendo a lume uma (re)interpretação de cada professor, (re)significámos as histórias tematicamente. Utilizando a inspiração paradigmática interpretativa, à luz de quadros teóricos que fundamentam olhámos a pessoa profissional conscientes que “in any particular instante, the person acting with mediational means is the irreducible unit of analysis, and of intelligence” (Claxton & Carr, 2004, p. 25). Entendeu-se pois, como refere o autor, “what the individual does, and how they learn, cannot be predicted on the basis of their psychological attributes, because these are selected, customized and instantiated, in unpredictable ways, on the basis of each shifting context” (p. 25). Naturalmente, foi também um pressuposto que “learning is not development; however, properly organized learning results in mental development and sets in motion a variety of developmental processes that would be impossible apart from learning” (Vygotsky, 1978, p. 90).

Citando Finger (1986), significou admitirmos também que “a hermenêutica não tem só por tarefa compreender e interpretar, mas deve igualmente contribuir para criticar as ideologias que os indivíduos modernos interiorizaram no decurso da sua socialização” (p. 84). Acolhendo o eixo paradigmático da interpretação das narrativas de vida profissional dos colaboradores e num esforço de mantermos um permanente exercício dialéctico entre o que Habermas (1984, 1987) denominou de sistema e mundo da vida, procurámos descortinar caminhos metodológicos que nos afastassem da pura retórica. Ao mesmo tempo era necessário resistir a invasões externas de diferentes campos dos saberes acerca dos professores, da sua

58 Premissas de Habermas (1987a, 1987b) que justificam a subjectividade na nossa reflexão e conseqüente interpretação e escrita. Não temos a ousadia de afirmar termos o conhecimento integral da obra do autor. Todavia, pela grandeza e valor interpretativo que a sua influência teve nos quadros de interpretação mediante a leveza com que conhecemos a obra, consideramos da maior pertinência referenciá-la.

profissão e dos seus conhecimentos e experiências em tempos de mudança. Recorremos a Finger (1986) para explicitarmos que estes olhares pretenderam valorizar uma compreensão do que vislumbrámos em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso da história de vida profissional contada na sua escrita, entendendo que efectivamente se desenrolaram no interior da pessoa. Para isso, sem esquecer influências oriundas da semântica, no percurso interpretativo buscámos a orientação para ideais da pessoa, profissional autónoma e responsável.

A (re)significação da história de cada docente em torno dos três grandes temas que dão o título igual aos amplos tópicos de análise em cada caso em estudo, tornou visível a construção dos dados mas também o envolvimento dos diferentes intervenientes neste projecto. Encontramos algumas diferenças nos subtítulos pois sendo pessoas diferentes, com percursos e histórias de vida diferentes, não poderiam ler-se de igual forma. Retomando Araújo (1995) na sua participação num trabalho com histórias de vida de mulheres, justificamos de forma idêntica o facto de nos sentirmos perto dos colaboradores (objecto de estudo!). A investigadora, tendo sido professora do ensino básico e secundário em tempos idos, partilhou diferentes espaços e ambientes com os docentes, embora de forma desigual com cada um deles. Aconteceu nos finais da última década de noventa, proporcionadas que foram algumas vivências em contexto de trabalho e até na mesma escola (onde fomos colegas de Ana e mãe – encarregada de educação de um dos seus alunos em tempos). A isso acresce o que deles conhecíamos enquanto pessoas com quem privámos noutros contextos em que a amizade nos juntou. Resumindo, o esforço de integrar questões e razões neste percurso investigativo, foi muito ponderado e demorado por entre dilemas que giraram entre o rigor conceptual que se pretendeu e o delírio linguístico que tantas vezes aflorou.

C. Do plano da investigação às estratégias de interpretação – percursos e (in)certezas na construção da fiabilidade da investigação

No que respeita a procedimentos interpretativos propriamente ditos, aceitámos que as histórias de vida oferecem uma variada possibilidade de conhecer (Hokinson & Mcleod, 2011). Utilizando um registo “metafórico da óptica”, uma vez encetada a análise a ela aliámos opções na leitura das histórias, ao nível do plano de incidência (detalhes do que contavam) mas também à luz que os deveria iluminar de forma recorrente (a investigadora e suportes teóricos). Sentimos que neste processo a profundidade da interpretação dependeu da grande

amplitude teórica e simultaneamente da proximidade da investigadora face ao objecto de estudo. Esta última foi, sem dúvida, uma condicionante no processo de focagem.

Optando pela estruturação de categorias interpretativas temáticas, abrangentes e associadas a todos os casos⁵⁹ justificamos a realização como o fez Abrantes (2013). Seguindo o autor, considerámos que as histórias de vida permitiam compreender experiências, percursos e agentes centrais nos processos de socialização dos professores. Contudo, não se tratando sempre de uma relação biunívoca, aceitámos que o próprio processo, ou seja, o ser professor em tempos de mudança, quer as dinâmicas organizacionais quer o fim a que se destinava escrita poderiam ter influenciado a forma como cada professor narrou a sua vida. Na verdade, hoje falar em mudança implica não poder fazer uma focagem precisa das práticas profissionais, sendo necessário ter em conta que a escola e todo o sistema (políticas educativas, comunidade, etc) influenciam o que é, o que pode ser e até o que deveria ser o trabalho do professor e o seu viver transformador (Bolívar, 2012; DuFour, 2004, 2011; Goodson & Lindblad, 2011; Fullan, 2011, 2012; Lessard, 2009; Nóvoa, 1992, 2008, 2009b; Sachs, 2007).

Tratando-se da vida profissional de professores experientes que a contaram por escrito, acreditámos com base em Alarcão e Tavares (2003) ou Roberts (2002) por exemplo, que a sua memória e consciência suportadas no longo prazo, influenciaram a riqueza do que revelaram de si, muito além do que lhes foi solicitado como contributo para esta investigação. Como referem autores como por exemplo Savvidou (2010) ou Ritchie e Wilson (2000), utilizámos as histórias reconhecendo as capacidades reflexivas e de verbalização escrita aos professores.

Demos-lhes voz na expressão de emoções, criação de significados e situando o seu trabalho em contextos mais amplos, reconhecendo que a sua história não foi uma construção individual. Nelas testemunhamos a narratividade dos seus autores, o que também referem Goodson e Gill (2011), Goodson (2013) e estudos como os de Mumby (1993). Pensamos que no seu conjunto, entre outras estas opiniões poderão justificar que por ter sido tão demorado, o processo da escrita ter-lhes-á permitido não se limitarem às experiências profissionais vividas no período de mudança curricular do início da década de 2000⁶⁰ tal como lhes tínhamos sugerido no guião, acomodando igualmente muitas e diversas experiências vividas para além das portas da escola.

59 Ver Tabelas de Categorização Axial e Guiões de Análise que constam em apêndice nas páginas **861** e **1161**

60 Trata-se claro do Projecto de Gestão Flexível do Currículo e respectiva experiência de implementação que podemos conhecer na nossa leitura realizada ao reflectirmos e escrevermos sobre a temática no capítulo 2. Embora com um intervalo temporal que permitisse memórias, a verdade é que os professores utilizaram a memória de longo prazo para se contarem.

Em Araújo (1995) encontramos algum suporte para fundamentarmos a nossa própria intervenção, nas construções dos três capítulos interpretativos. Professora do Ensino Básico e Secundário em tempos, partilhou com aqueles professores ambientes e experiências. Embora de forma desigual com cada um deles, algumas vivências aconteceram no contexto de trabalho e até na mesma escola onde fomos colegas de Ana antes deste período reformista e mãe de um dos seus alunos no tempo a que se deveria reportar a narrativa de vida profissional. Conheçamo-los a todos muito bem, enquanto pessoas com quem privámos noutros contextos em que a amizade e outras relações nos aproximaram. Conscientes de que quer o objecto quer os objectivos do estudo foram contaminados, as tomadas de decisão entre o rigor conceptual e o delírio linguístico não foram fáceis para que as interpretações fossem fiáveis, credíveis e autênticas. Pensamos que nesse sentido, a investigação narrativa da autora supramencionada e a justificação que faz nos permitem tomar como nossas as suas palavras. Nelas nos revemos quando ela diz:

O meu próprio envolvimento neste projecto torna-se visível. Isto toma a forma do que Le Grand (1988) chamou uma heurística implicacional, i. e. “uma forma de encontrar, de descobrir, o que significa dar-se à luz de si mesma, através do acto da escrita” (Le Grand, 1988, p. 4). Denzin escreveu algo semelhante, quando acentua que “quando um escritor escreve uma biografia, escreve-se a si mesmo/a na vida do sujeito sobre quem escreve (Denzin, 1989, p. 26). De facto enquanto recolhia estas histórias de vida e trabalhava na sua apresentação, o processo de *verstehen* (compreensão) foi frequentemente mobilizado, procurando trazer (i. e. procurando perceber os sentidos dados) às experiências que me foram relatadas por estas professoras, assim como as minhas próprias experiências como professora e mulher. Este processo de dar-se à luz a si mesma resultou da procura de sentidos e palavras que pudessem expressar a riqueza e sentimentos profundos da vida destas professoras, dentro das contradições em que viveram e que corporizaram. Liz Stanley sublinha: “Ao “fazer biografia” muda-se a forma como se pensa acerca de nós próprios/as, e por sua vez, isto muda a forma como se entende o sujeito” (1992: 159) (Araújo, 1995, p. 10-11)

Dar voz ao professor implicou que, de facto, eles fossem ouvidos e a investigadora não ficasse esquecida. Alienámos detalhes mas escutámos atentamente preocupações e actividades que ultrapassavam o objectivo inicial do estudo. Todos os colaboradores se deram a conhecer enquanto pessoas, alunos, embora em diferentes cenários e fases da vida para além do solicitado, incluindo a sua formação inicial. Escreveram sobre relações e interacções com os colegas e outros pares, sobre actividades em contextos colaborativos, reformistas e significantes, enquanto professores com experiência e formação em espaço nacional. Não

olvidaram que os aspectos relacionais foram valiosos e que as instituições onde a acção quotidiana se transformou e os foi (trans)formando formavam um conjunto em permanente mudança. Categorizámos inicialmente três dimensões que foram iguais para os quatro colaboradores. Foram elas, num primeiro plano, a pessoa que se escreveu do ponto de vista individual e enquanto ser social e num segundo plano a pessoa que faz parte da organização escolar com tudo o que isso envolve. Apareceram assim categorizadas as três dimensões denominadas por, pessoal, relacional/profissional e organizacional.

Com o auxílio da *Grounded Theory*, as repetidas leituras das narrativas entrepostas pela atenção recorrente de quadros teóricos que nos iam deixando lê-las e impelindo novas leituras até chegarmos a esta categorização, as histórias mostraram-se todas elas socialmente construídas. Na verdade, apesar das idiossincrasias e especificidades, todas elas exibiam ocasionalmente, “contranarrativas” relativamente a alguns dos discursos teóricos e educacionais dominantes. Manifestaram-se, nalguns momentos, histórias de pessoas cujas vozes raramente foram ouvidas ou que desejavam desafiar normas prevaletentes e estruturas organizacionais normalizadas. Percepcionámos ambiguidades quiçá paradoxais, nesta auscultação de cada vida (profissional), situando os seus autores entre a exigência de aprenderem em acções de formação contínua, as suas necessidades formativas e a vontade de se desenvolverem profissionalmente. Reportando diferentes espaços e ambientes, recordaram-nos Mead (2001) quando se evidenciavam seres activos no seu meio mas simultaneamente influenciados por ele. Lembraram-nos Nóvoa (2008, 2009b) e fomos pela sua opinião de que “a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento” (p. 26).

Na linha das propostas de Craig (2007, 2007a) e de Goodson (2013), encontraram-se “clusters”, aspectos que permitiram ficar agrupados, aliás como atrás já dissemos, utilizando o processo seguido por Abrantes (2013). Dando nome aos três capítulos onde se apresentam os casos de Ana, José, Luísa e Filipa, o conjunto das questões emergentes da conjugação do objectivo inicial do estudo com as histórias dos colaboradores, através das pontes construídas pela investigadora com os quadros teóricos formaram os subtítulos dos Capítulos 4, 5, 6 e 7. Assim pensamos justificar que a análise interpretativa foi convocando unidades de significado ao mesmo tempo que os estudos nos permitiram sustentar opiniões.

Abarcando aspectos confluentes, as temáticas emergentes das histórias sugeriram que seguíssemos tópicos de análise idênticos, embora a análise de conteúdo de cada caso revele as especificidades e respectivas diferenças na fundamentação do que disseram e nós ouvimos. Com algumas variantes nas abordagens e perspectivas, a análise de conteúdo rei-

vindicou as temáticas da construção socio-histórica da profissão em Portugal e interacções conceptuais entre mudança, aprendizagem e desenvolvimento, o que incluiu a importância dos contextos de trabalho e a escola enquanto organização que aprende e se desenvolve. Esses foram os temas centrais que tomados como eixo diacrónico se conheceram e aprofundaram, justificando-se a escolha dos referentes teóricos que se apresentaram na primeira parte deste trabalho.

Como referimos, os conjuntos de questões associadas ao tema central (título) de cada um dos capítulos constituíram-se tópicos interpretativos conferindo-lhe os subtítulos. Lemos nas narrativas escritas o muito que os professores contaram de si, de trajectos e de itinerários, de ambientes, de acontecimentos e de outra gente, traduzidos na enorme riqueza dos dados que forneceram, quiçá dos interpretados. Querendo realizar uma descrição mais pormenorizada, clarificando opções entre o prescrito e o emergente, optámos por elaborar uma introdução no início de cada um dos próximos capítulos. Pareceu-nos o melhor contributo para a fiabilidade desta etapa, enquanto garante de qualidade da investigação (Lincoln & Guba, 1995). Outros aspectos significantes, em menor número, mostraram-se claramente singulares e também se fizeram ouvir. Foi no Capítulo 8 que as encontradas singularidades e invariantes tiveram maior expressão, deixando evidenciar as características de cada um dos contextos dos respectivos professores que neles vivenciaram e se desenvolveram.

Por fim, uma atenção final para o objectivo central que perseguíamos quando demos início à investigação. Dele sabíamos que nunca seria um produto acabado neste estudo. Contudo, enquanto contribuição para o que é conhecido nesta área, este percurso investigativo gerou em nós algumas certezas. Entre quadros teóricos amplos e diferenciados e a sua inexistência para cabais leituras de professores que se escreveram na primeira pessoa, a tradição, a complexidade, a incerteza e o prazer de ser professor foram guias que deixaram os seus sinais. Com sinceridade, afirmamos que uma das várias dúvidas dessa fase de incessante busca de caminhos ainda permanece: seria de facto possível, realizar a aventura sonhada de dar voz a estes professores? Ainda que baixinho tentámo-lo por caminhos que fomos concretizando, mas que reconhecemos serem estreitos e também arriscados.

Essa, sabemos, é uma das poucas certezas que podemos ter depois de finalizado o nosso trabalho.

CAPÍTULO 4 O CASO DE ANA

Sempre tenho tido uma postura um pouco retraída face às mudanças, talvez pelo facto de ter “sofrido na pele” os efémeros efeitos de algumas delas – como já tive ocasião de fazer referência – mas mesmo assim, tenho tentado tirar partido do lado positivo de cada uma delas e disfrutado dos mesmos.

Durante todas as mudanças curriculares, pelo menos, houve uma troca de saberes, uma partilha de experiências; quer no trabalho diário; quer em actividades da comunidade educativa. (Ana, 95-98)

4.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa

4.1.1. Um Retrato de Ana

4.1.1.1. Aspectos de natureza biográfica

Ana é uma professora experiente e uma pessoa especialmente sensível às circunstâncias. Licenciada em Literaturas Modernas na variante de Inglês/Francês pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, tinha quarenta e quatro anos de idades e vinte e dois anos de serviço docente, quando escreveu a narrativa de vida profissional para este projecto de investigação. Conhecemo-la bem. O seu bom humor desvela uma excelente profissional que questiona as realidades de forma única. Por isso, não estranhámos a narratividade de Ana. Pelo contrário, não seria a pessoa que sabemos ser, se o seu prazer de escrever não deixasse transparecer a sua frontalidade e sinceridade de forma muito divertida e simultaneamente intencional, na narratividade da sua história de vida profissional. Ela própria o escreveu e ilustrou:

É com prazer que escrevo uma breve narrativa da minha vida profissional, na esperança que este pequeno contributo possa a vir a ser de alguma utilidade, no âmbito das provas de doutoramento da minha estimada colega e ex-Enc. de Educação – Maria da Conceição Leal da Costa

Peço desculpa pelo facto de, por vezes, incluir no meu discurso um pouco de ironia, mas faz parte do meu carácter tentar enfrentar a realidade com um pouco de sentido de humor, não deixando de ser frontal e sincera! (Ana, 1)

Exerceu diferentes cargos de gestão intermédia na escola. Foi Delegada e Representante da Disciplina de Francês e também de Língua Portuguesa em momentos diferentes. A Direc-

ção de Turma é um cargo que exerce com muita frequência e foi Directora de Instalações enquanto Bibliotecária.

Para um primeiro encontro com Ana poderemos dizer que verificamos a sua preocupação em transmitir a noção de continuidade na sua vida, sobretudo ligando vida académica com vida profissional. Lemos uma permanente busca de sentido entre experiências passadas nos diferentes contextos escolares e os contextos de mudança em que vai incidindo a sua narrativa. Consideramos relevante o seu sentido subjectivo na escolha das situações de vida que, em nosso entender Ana identificou como momentos fundadores e tempos decisivos. Com a expressividade que lhe é característica, transmitiu-nos a ideia de uma vida académica com sentido e continuidade, na pessoa reflexiva e aprendente ao longo da vida. Percepcionámos eixos de vida profissional articulados e condicionados pela aluna que viveu sempre em contextos de mudança educacional, tornando-se na professora que denotou uma biografia na qual a escola teve uma presença marcante.

Neste contacto com a história de vida que Ana nos contou resolutamente, as suas primeiras palavras escritas e ilustradas exprimem, em nosso entender, as ideias que veiculamos após leitura e interpretando a sua história:

Começo esta narrativa reflectindo sobre a questão: “Em que medida é que as experiências vividas pelos professores, com vista à implementação de mudanças curriculares podem ou não ser um espaço potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional?” Eis uma questão que se aplica não só à minha vida profissional, como até à minha vida académica: (Ana, 2)

Assim, Ana prosseguiu uma história da sua vida onde a acção quotidiana e as interacções que foi estabelecendo nos deixaram perceber que as mudanças nos contextos de vida pessoal foram uma constante significativa na sua trajectória de aluna e de profissional.

4.1.2. Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se

4.1.2.1. Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores

Fazendo um balanço retrospectivo, Ana foi recordando e constatando a existência e as marcas deixadas pelas mudanças contínuas no seu percurso académico e profissional. Neste caminho, achamos que Ana nos falou sobre a produção da vida e da profissão por trajectórias perseguidas pelas sucessivas e céleres mudanças impostas à escola pública e median-

te uma tutela estatal que sempre assumiu um papel burocrático e regulador. Começou por nos deixar conhecer as suas vivências no então criado Ciclo Preparatório ao que se seguiu a experiência de aluna do então Liceu Nacional de Évora. Reportando espaços, tempos, acontecimentos e gente, Ana foi desocultando experiências e acções quotidianas em sucessivas dinâmicas que, ao mesmo tempo, nos foram permitindo conhecer os ambientes escolares turbulentos que as mudanças sociais, no Portugal dos anos setenta do século anterior, trouxeram para dentro da escola e a fizeram experienciar.

Pela voz de Ana:

Fui cobaia de uma inovadora experiência pedagógica – Reforma Veiga Simão – enquanto aluna do Ciclo Preparatório. Esta experiência ia decorrer na escola do Ciclo Preparatório – na altura a escola André de Resende – para que estes alunos não saíssem do seu meio escolar e não fossem “lançados” para o Liceu Nacional de Évora – Instituição escolar para a qual certa e naturalmente seríamos canalizados, após termos finalizado o Ciclo Preparatório.

Algumas disciplinas foram substituídas por outras: em vez de “História e Geografia”, tínhamos “Ciências Humanas”; a disciplina de “Desenho” passou a ser “Educação Visual”; “Trabalhos Manuais” passou a denominar-se “Trabalhos Oficiniais”, na qual podíamos escolher as áreas que queríamos aprender: “Trabalhos Caseiros”; “Noções Básicas de electricidade” (e já não me lembro de outras disciplinas, pois sempre fui um pouco “desprendida” de assuntos pedagógicos...). Não foi somente o nome das disciplinas que mudou, mas a metodologia de ensino. (9) Os docentes seleccionados para leccionar estas novas disciplinas foram cuidadosamente seleccionados (10) (soube há pouco tempo) pelo director da escola – o Dr. Gabriel David.

Ainda me recordo de alguns deles, que me deixam saudades. CC, AM, TP, MMC, M, LHF, S, ... (Ana, 3-11)

As experiências de Ana na escola mostraram-nos como a professora, desde cedo frequentando ambientes escolares em que a mudança induzida se fez sentir, foi incorporando episódios que a terão influenciado enquanto profissional. Nas suas memórias destacamos a inevitabilidade e o desconforto das inseguranças impelidas por imposições exteriores aos professores e às escolas, mas também as memórias afectivas que a deixaram recordar e referenciar carinhosamente alguns dos seus professores.

O processo que podemos chamar de socialização prévia de Ana como professora, denotou o seu acompanhamento sempre atento e indagador das realidades em que se viu envolvida. Observou a evolução da escola e o alargamento dos papéis dos professores desde sempre que não lhe pareceu ter passado por vontades ou interesses locais. Percepcionou ainda que os professores e os alunos foram afectados por decisões de uma administração pouco interessada nas necessidades de todos os que trabalhavam na escola, o que se tra-

duziu na falta de reconhecimento e na desvalorização do trabalho de ambas as partes. As incertezas e as inseguranças pareceram-lhe vir bem detrás, assim como a incompreensão do onde se vem e para o onde se vai quando identificou os seus professores como actores e sem poder de participação em processos que afectaram os respectivos quotidianos profissionais e, naturalmente, a qualidade e o impacto do seu ensino. Ana percebeu bem que não era suficiente mudar o nome das disciplinas para alterar o ensino nas escolas e que também é preciso tempo para mudar.

Encontrámos a referência a professores significativos e também ao valor de metodologias activas onde o papel do professor e do aluno pareceram poder alterar-se, acontecendo apenas por breves momentos no seu percurso na escola. A participação, a mudança e a avaliação das experiências seriam possíveis? Dúvidas permanentes que achamos ficaram em Ana como questões de partida para vivências que foi transformando em experiências ao longo da vida que nos deu a conhecer. Mas, experimentando imposições de prioridades curriculares, observou também a necessidade da tutela monitorizar e avaliar professores e alunos, mas não deixando rasto de feedback e dos resultados desses processos. Isso significou, em nosso entender, que Ana enquanto aluna foi sentindo o impacto das tensões entre iniciativas de reformas e o que era possível realizar-se na escola. Viveu enquanto aluna, entre a autonomia e a interdependência, a teoria e a acção, os desafios e os suportes. Foi como pessoa atenta e curiosa que questionando as realidades foi conhecendo dilemas e problemas que se colocavam ao tentarem concretizar-se mudanças educativas nas escolas, deixando os professores muito vulneráveis, mas ainda assim trabalhando e permitindo aos alunos alcançarem bons resultados. No fundo, lutando contra as adversidades, os avanços e os recuos do sistema.

Demos, novamente, a voz a Ana:

“Chumbada” (presumo eu) esta “magnífica experiência pedagógica”, após dois anos de existência, vimo-nos na grata e inesquecível missão de “fazermos as malas” e proceder à matrícula no Liceu Nacional de Évora.

Aí, tal como esperávamos, não tivemos nenhuma comitiva de boas-vindas e também nenhum currículo adaptado à nossa realidade pedagógica dos dois anos lectivos anteriores! Pois é: podíamos ser uns alunos com um percurso pedagógico diferente dos demais, mas esse facto interessava a quem?!

Incluídos numa turma de “currículo normal” dos restantes alunos que frequentavam o (antigo) 5.º ano de escolaridade do liceu, deparámos com a obrigatoriedade de frequência de disciplinas que outrora não tivemos e com o mesmo grau de exigência de aproveitamento nas mesmas que outros colegas de ano!!! Uma atitude democrática, não?! Deste modo e em clara desvantagem de oportunidades e de nível de conhecimentos adquiri-

dos, fomos convidados a empenhar-nos duplamente para conseguirmos ter aproveitamento no final do ano lectivo, não esquecendo o exame final a nível nacional, cuja média de dispensa era “somente” de catorze valores!

Talvez o ministro Veiga Simão pretendesse testar a eficiência do sistema “2 em 1”!!! (Ana, 13-21)

Sem uma imagem positiva do valor que o Estado foi atribuindo à escola e aos professores ao longo do tempo, Ana prosseguiu a narrativa referindo como as interações e as relações humanas foram desvalorizadas, o tempo de implementação e de trabalhar não foi contabilizado e os processos comunicacionais foram negligenciados. No seu estilo narrativo, percebemos a aluna motivada, orientada para a aprendizagem que vivenciou diferentes tipos de oportunidades e experiências. Significando todas as actividades, a permanente construção de sentidos para o que ia vivendo e as relações significativas com alguns dos seus professores, complementaram as suas disposições que nos pareceram ter sido sempre favoráveis à sua não desistência em momentos de elevada exigência e incerteza.

Estes aspectos, dos quais o último nos parece particularmente importante para as concretizações no seu itinerário de aprendizagem ao longo da vida, inscrevemo-lo nas seguintes palavras de Ana:

Embalada nesta fortificante experiência de arrasar os nervos, após terminar os estudos no liceu... eis que surge outra exxxxxxxxxtraooodinááááária e inovadora experiência pedagógica: O Ano Propedêutico com aulas transmitidas pela [imagem]. Sim, é isso mesmo: televisão!

AH! Que momentos edificantes e calmos, quando a programação sofria, “por vezes”, algumas alterações, por razões alheias a eles e a nós, audiência escravizada daquele detestável “caixote”!

“Magníficas”, aquelas aulas de História, durante as quais “por razões alheias à produção”, faltava a ligação e ficávamos longos minutos com “o écran aos saltos”, certamente para que imaginássemos a batalha entre D. Afonso Henriques e D. Teresa, sua digníssima mãezinha!!!

Claro que no final do ano lectivo, e para variar, fomos convidados a realizar um exame a nível nacional, para serem testados os conhecimentos adquiridos por tão moderno método! Ai de nós se invocássemos as, “por vezes”, tão precárias condições de transmissão de conhecimentos! (Ana, 3-28)

Cada vez mais “calejada” com experiências inovadoras e motivada para ser uma dama poliglota, tendo resistido ao exame do Ano Propedêutico, inscrevi-me num curso acabadinho de estrear na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: o curso de Línguas e Literaturas Modernas – variante – Francês-Inglês. Sempre gostei de falar “estrangeiro” e graças à excelente influência das minhas professoras, decidi-me por aquele curso. (Ana, 29-31)

Mais uma vez, reforçando a ideia da pessoa que se foi construindo e (re)construindo em processos compreensivos a partir das experiências prévias, ter-lhe-á permitido orientar-se para a qualidade das actividades que poderia desenvolver ao invés de se focar nas menos boas condições de trabalho e nas dificuldades em perceber contextos incertos e inconvenientes. Percebeu em ambos os aspectos a sua desadequação ética e profissional, vivenciando a intensificação do controlo sobre o seu trabalho na entrada na profissão com a simultânea desprofissionalização e as mudanças efémeras e pontuais que já tinha experimentado como aluna. Mas isso, em conjunto com o seu sentido de auto-eficácia e de aceitação de desafios, julgamos ter sido uma razão que nos permite explicar o seu investimento na profissão, apesar dos muitos constrangimentos que foi encontrando. Centrada em si própria e na sua experiência, Ana terá compreendido a performatividade esperada e apesar de não dominar os contextos e as situações de intervenção, recorreu ao que considerou ser valorizado na escola, isto é ao saber disciplinar.

Dando voz a Ana:

Após ter terminado a minha licenciatura e quando pensava que iria leccionar as duas disciplinas para as quais “me especializei” deparei com um outro obstáculo: NÃO FOI CRIADO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, UM GRUPO ESPECÍFICO PARA A VARIANTE DESTES CURSOS RECENTES!!!! Deste modo, os grupos para efeito de concurso eram os mesmos que existiam antes da criação dos cursos ministrados pelas universidades públicas! Não é tão giiiiroooooooooo?!

Com este pseudo – estatuto de cobaia pedagógica tive que optar por ingressar num dos grupos do “ancient regime” e aquele que mais me agradou foi o 2.º grupo do 2.º Ciclo – Português-Francês. Mais uma vez, o meu espírito combativo foi posto à prova e embora eu não tivesse tido a preparação científica na Faculdade de Letras para a leccionação da Língua Portuguesa, empenhei-me em estudar os conteúdos do Programa de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo. Não foi uma tarefa árdua, pois tive esta disciplina durante os 5.º, 6.º e 7.º anos do Liceu e ano Propedêutico e fi-la com prazer. (Ana, 32-40)

4.1.2.2. Vivências na formação inicial

Como Ana focou esse período profissionalizante, considerámos que era merecedor de destaque pela riqueza vivencial que nos permitiu conhecer este tempo da sua vida de professora. Interpretamos nas suas palavras a importância que os ambientes informais tiveram neste período. Parecendo estranho o que acabamos de afirmar, para não dizermos contraditório, vamos dar voz a Ana e em seguida teceremos então alguns comentários analíticos e interpretativos.

Nestas suas palavras registámos tudo o que ela reportou acerca desse tempo:

No mês seguinte à obtenção da minha licenciatura, fiquei colocada, pela primeira vez, na escola de Viana do Alentejo, na qual muito aprendi com a troca de experiências com as colegas de grupo.

Com um espírito de aventura próprio da idade (22 anos feitos há 3 meses) resolvi concorrer para estágio – modelo também inovador: “Profissionalização em Exercício”. E ...

fiquei colocada como formanda na escola de Santa Clara. Este modelo de estágio era inovador – Oh! Como eu sou uma garota modernaça!!! e a sua frequência era de dois anos! (O algarismo dois continua a ser uma perseguição para mim)...

Esta “9ª maravilha da natureza pedagógica” abrangia três diferentes áreas: Área Escola, Área Sistema Educativo e Área Turma.

Também tive que elaborar um Plano Individual de Trabalho. Foram feitas muitas actividades, foi trocada muita experiência pedagógica mas... NUNCA tive uma delegada de disciplina de Língua Portuguesa para a profissionalização. Refiro-me a este facto porque, mais uma vez, vali-me do meu carácter combativo e persistente para ultrapassar as dificuldades. Felizmente tive boas colegas que muito me ajudaram mas a nível informal...

No final do primeiro ano de profissionalização, a então Orientadora Pedagógica de Língua Portuguesa (personagem que pontualmente se deslocava à escola para assistir às nossas aulas e orientar o nosso trabalho) incompatibilizou-se com a minha colega de estágio e cessou as suas funções. No ano lectivo seguinte não tivemos qualquer tipo de orientação formal até meados de Abril, altura em que foi nomeada uma nova orientadora, vinda de Coimbra, e a qual assistiu a várias aulas, repartidas pelos dois meses seguintes: Maio e Junho!

Tenho que agradecer a todos os colegas que, informalmente, me ajudaram na procura de um constante aperfeiçoamento da minha prática lectiva; àquela colega e presente amiga que teve a coragem de assumir este ingrato papel de ser delegada de profissionalização na disciplina de Francês: AM – desempenhando-o com grande qualidade humana e profissional e “modestamente” a mim própria, por ter sido combativa e não ter nunca perdido a fé nas minhas capacidades, com condições tão adversas. No fundo, na disciplina que mais necessitava de apoio científico ou pedagógico foi onde não tive senão um apoio pontual.

Graças a Deus, consegui terminar a minha profissionalização em ambas as disciplinas e de uma forma global, com uma agradável média, pelo que posso afirmar que “... as experiências vividas pelos professores, com vista à implementação de mudanças curriculares podem ser um espaço potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional.” “Querer é poder”. Acho que este ditado se ajusta perfeitamente, nesta situação. (Ana, 41-65)

Após a aliciante leitura da história que Ana escreveu sobre este período da sua vida de professora, desejando e concretizando convictamente numa permanente transformação de si, pensamos ter sido favorável ao nosso processo compreensivo, iniciarmos com as suas próprias palavras.

Todavia, será importante referir neste momento um aspecto que esteve omissa até este momento. Ana ao identificar-se no início da redacção da narrativa, atribuiu ao tempo da licenciatura que fez na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o tempo da sua formação inicial. Para Ana a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Inglês/Francês) foi um espaço e um tempo privilegiado da sua formação profissional. Compreendemos. Ana no momento de decisão do prosseguimento de estudos, não abandonou o sistema escolar e decidiu ir para aquele curso com vista a ser professora. Para além de se ter especializado, como ela própria diz e por influência das professoras anteriores, todas as suas vivências enquanto aluna fizeram-lhe crer que existia uma dupla qualificação, a académica e a pedagógica.

Depois entendemos nas suas palavras que na divisão do trabalho na escola as tarefas não lhe pareciam exigir um elevado nível de profissionalização. Assim, não lhe foi muito difícil ser professora de Francês. Foi o recordar do que fez e aprendeu como aluna, verbalizando com clareza que embora “não tivesse tido a preparação científica na Faculdade de Letras para a leccionação de Língua Portuguesa, empenhei-me em estudar os conteúdos do Programa de Língua Portuguesa do 2.º ciclo. Não foi uma tarefa árdua, pois tive esta disciplina durante os 5.º, 6.º, 7.º anos do Liceu e ano Propedêutico e fi-la com prazer” (Ana, 37-40).

Na verdade o que foi o seu percurso académico até então deixou-a perceber que os professores tinham a sua vida controlada, sujeita a lógicas administrativas, ao controlo e à regulação burocrática e dessa forma a componente pedagógica, poderia fazer-lhe falta ou nem tanto. A condicionada autonomia docente poderia exigir-lhe, ou talvez não, a mobilização dos saberes necessários para a resolução de problemas colocados pela prática fazendo a componente pedagógica ser importante na sua formação profissional ou nem por isso. Este processo de formação profissional em que a experiência prévia contou, revelou-se a, nosso ver, claramente na história de vida de Ana.

Mas nesta actividade de ensinar, actividade social e prática em que as situações são únicas, a complexidade é grande e as possibilidades metodológicas não permitem a existência de standards, este tempo que entendemos ser também de socialização profissional não deixou de ser relevante para Ana. Regressaremos, por isso, ao que ela refere sobre os apoios em espaços e tempos informais. Um grupo profissional não muito diferente dos professores que tinha observado enquanto aluna, terá facilitado os relacionamentos informais que Ana estabeleceu na escola. Indignou-a a ausência de um compromisso de inclusão social para com os professores mais jovens, num contexto burocrático em que a condescendência era a norma e a responsabilização permanecia inexistente. Assim justificamos o facto de nenhum professor ter assumido o cargo de delegado de formação.

Ana refere-se repetidas vezes e em diferentes fases do seu percurso profissional ao seu “caracter combativo e persistente” (Ana, 51a) atitude que antes também podemos ler por

palavras diferentes enquanto aluna. Este é um eixo diacrónico na vida de Ana, docente e profissional, revelando em nosso entender as suas disposições de aprendizagem, sobretudo no domínio da resiliência que é evidente, face a desafios que inspiram a sua criatividade e investimento pessoal na sua própria capacidade de mudar.

4.1.2.3. Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo empenho e satisfação no trabalho

Com base no que escreveu, lemos que o seu percurso profissional denota o esbatimento de fronteiras entre formação inicial, formação contínua e aprendizagem. Não assumindo a cultura instalada, Ana fez diferente. Evidenciando que a participação na vida escolar seria um direito, um dever e uma responsabilidade, entendemos que Ana se assumiu como agente de mudança com empenho e entusiasmo. O valor que atribuiu às relações interpessoais, à conversa entre pares ou ao apoio mútuo, ao mesmo tempo que lhe permitiram reconhecer que o papel de delegado de formação era ingrato, essa falta de reconhecimento não foi por si só suficiente para Ana não se envolver noutros grupos, correr riscos, valorizar relações, estabelecendo novos contactos em actividades que lhe ofereceram outras oportunidades e experiências. No fundo, a continuidade da sua atitude indagadora e de aprendizagem continuada que foi mostrando em todas as circunstâncias. Simultaneamente evidenciou a construção de uma profissionalidade que perseguindo valores humanísticos deu um sentido articulado e coerente ao profissionalismo que dela ficámos a conhecer.

Nos extractos da sua narrativa que se seguem, destacamos o que interpretamos ter sido um profissionalismo from within para obstaculizar um profissionalismo from above, expressões que roubamos a Amélia Lopes⁶¹ mas que nos parecem servir em absoluto o que Ana buscou construir através da compreensão de si, dos contextos e da adequada utilização dessa compreensão em situações concretas, nomeadamente nas vivências no tempo da criação da escola TEIP e na implementação do Projecto de Gestão Curricular Flexível.

61 Em Lopes (2008) podemos ler que “nem só o Estado pode ser um obstáculo a um profissionalismo from within. Os limites que têm sido postos ao conhecimento profissional dos professores portugueses, o mesmo é dizer à formação dos professores, patenteiam formas de subordinação aos poderes políticos, mas também aos poderes científicos. Como afirma Nóvoa (1992), “a formação de professores é o momento-chave da socialização profissional”, mas também um lugar de tensões e conflitos que se relacionam “não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controlo do campo social docente” (p. 23).

Regressemos à voz de Ana:

Depois desta “half self-service metodologia pedagógico-profissionalizante” e tendo em conta a necessidade de outras estagiárias, concorri para a orientação de estágio em Língua Portuguesa – 2.º ciclo, concurso aberto pelo Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora e para o qual fui aceite. (Terei sido a candidata única?!). Durante o anteriormente referido espaço de tempo, orientei estágio na escolas de Alandroal, Reguengos de Monsaraz e Mourão. (Ana, 66-69)

Em 1999, eis que surge mais uma espectacularaaaaaar reforma pedagógica, para a qual cada professor em vez de leccionar duas disciplinas, iria escolher uma só. (Uma reforma alentejana??!!). Se bem me lembro, o professor deixava de ter o papel de centro das atenções e de ter uma atitude directiva, para dar lugar a um docente voltado para as experiências dos alunos. (Ana, 70-73)

Do que Ana deu a saber, emergiram vivências num contexto de trabalho caracterizado por mudanças externamente induzidas deixando perceber que ao longo da sua vida, quer enquanto aluna quer como docente, elas foram uma marca permanente. No entanto, referindo que nem sempre a mudança previu as situações reais, ficando, por isso, desfasada da prática, tal não significou, para ela, o afastar de possibilidades de aprender. Vivências formadoras que se constituíram experiências. Ana permitiu perceber que não é de hoje a imposição de mudanças que os professores devem implementar ou que deixam cair e reportando-se ao ano 2000-2001 afirmou:

Em teoria, esta reforma educativa tinha ideais muito nobres, que visavam a melhoria da qualidade de aprendizagem nas diversas disciplinas, pois o que supostamente era ensinado aos alunos, partia dos seus interesses, tornando desta forma, o ensino em algo aliciante para o seu público-alvo.

A teoria de que só se aprender o que nos interessa poderá, à partida, ser muito atractivo, mas... será “pedagogicamente correcto”? Estou consciente do facto que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciarmo-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens. A aprendizagem não deve ser hermética: há que potencializarmos as nossas capacidades e interesses em várias direcções para sabermos seleccionar e aplicar os conhecimentos no contexto do nosso quotidiano, acho eu... (Ana, 75-80)

No fundo, os alunos nunca teriam as mesmas possibilidades de aquisição dos conhecimentos, pois dependiam muito do material que o docente viesse a facultar-lhes e da qualidade pedagógica do docente, sobretudo!!!

A qualidade científica e pedagógica dos docentes é determinante, mas havendo material didáctico comum a todos, a desvantagem do meio sócio-cultural é menos acentuada, pois o que deve ser exigido saber é o que consta no manual e nas fichas entregues pelo docente para que a oportunidade de sucesso seja igual para toda a classe discente. Também é verdade que muitos docentes são “cientificamente correctos”, mas “pedago-

gicamente inadaptados”, por não conseguirem transmitir com clareza e entusiasmo, o seu douto saber... e há pessoas que vão “dar aulas” e mais valia não terem ido, evitando o vilipêndio da classe docente pela sociedade em geral... por uns, pagam todos!!!

Sempre tenho tido uma postura um pouco certaída face às mudanças, talvez pelo facto de ter “sofrido na pele” os efémeros efeitos de algumas delas – como já tive ocasião de fazer referência – mas mesmo assim, tenho tentado tirar partido do lado positivo de cada uma delas e disfrutado dos mesmos. (Ana 88-97)

Nem sempre a área-escola foi um fracasso, mas o seu sucesso devia-se única e exclusivamente a dois factores: ao interesse do tema a trabalhar e à motivação / qualidade de empenhamento dos que nela eram os agentes activos, segundo a minha modesta opinião, claro! A imposição não é aliada da qualidade! (Ana, 115-117)

Prosseguindo sem distinguir a pessoa da profissional, a aprendizagem formal da informal onde as actividades se encontram com os processos, Ana adiantou palavras que, em nosso entender, foram reveladoras da sua autenticidade e coerência no trabalho. Ouvir, reflectir, questionar, pertencer, fundamentar ou comprometer-se, são expressões de acções vivenciadas que não foram ditas desta maneira, mas que a história de Ana denunciou:

Lado positivo deste empenhamento pedagógico: uma pesquisa mais aprofundada de materiais didácticos e uma constante renovação dos mesmos, para evitar repetições e salvaguardar a pseudo-individualização do ensino. Querem o ensino para todos e individualizado para alguns?! Devo ser das menos dotadas, pois não consigo perceber esta pedagogia!

A mudança curricular é sempre um momento de desenvolvimento pessoal e profissional se soubermos aproveitar os seus aspectos positivos. Devemos trocar impressões com os colegas, depois de aplicadas certas metodologias pedagógicas e a partir dos resultados obtidos, procedermos à sua detalhada avaliação. Este tipo de atitude deverá ser uma constante na nossa vida profissional.

A escola André de Resende (já há 16 anos que faço parte do quadro de prof. efectivos) foi uma das escolas pioneiras das várias mudanças curriculares e até dos TEIPs... com Projecto Educativo bem definido, de acordo com o disposto na lei, tentando fazer com que o seu corpo docente esteja em permanente colaboração e troca de saberes entre si. (Ana, 132-141)

Muitas têm sido as Acções de Formação que frequentei ao longo da minha carreira profissional e em todas elas aprendi algo que pude aplicar no meu quotidiano. Muitos livros e revistas comprei pelo prazer de me instruir sobre este ou aquele assunto; muitas horas dediquei à pesquisa e à elaboração de material didáctico que considere interessante a explorar na sala de aula com os meus alunos e nunca me arrependi de aprender. Foram bons os momentos pedagógicos a ler ou a trabalhar, mas, sobretudo, a conviver com os meus colegas numa salutar troca de experiências!

Ideal seria que todo o professor sentisse orgulho e motivação na profissão que desempenha; que esta tivesse um objectivo que não se applicasse, somente, num futuro ime-

diato para um fim específico e que perdurasse no quotidiano dos seus alunos, ao longo da sua existência...

Com “modernices” ou “old fashion way”, o que importa é que a qualidade do que é ensinado/ aprendido, seja como o brilho da estrela que orienta a rota pretendida: pragmática e precisa. (Ana 145-154)

4.2. Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender

4.2.1. Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação

4.2.1.1. *Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho*

As palavras de Ana lembraram-nos as de Smylie (1995) quando afirmava que “we will fail... to improve schooling for children until we acknowledge the importance of schools not only as places for teachers to work but also as places for teachers to learn” (p. 92). O abandono da ideia do professor solitário parece inevitável, quando pensamos em profissionalismo, melhoria das práticas e em inovação. Consideramos que foi isso que Ana nos contou, quando na sua história de vida profissional foi desvelando um conjunto de pessoas que em contexto influenciaram o seu trabalho e a sua aprendizagem ao longo da vida. Focada na vida académica foi pondo em evidência o modo como mobilizou conhecimentos e valores com atitudes enérgicas que achamos muito dizerem de si. Ana foi-nos contando como algumas pessoas e grupos foram importantes nalguns momentos, o que em nosso entender não significou desvalorizar o seu trabalho individual.

Ana contou como os ambientes escolares onde iniciou o seu percurso profissional foram acolhedores, mas neles também se confrontou com muitas incertezas, indeterminações e até mesmo ambiguidades inesperadas que a levaram a tomar decisões. Ana viu-se entre a burocratização e a sua dependência da organização do sistema educativo por um lado, tendo do outro as possibilidades que lhe ofereciam as relações humanas permitindo a comunicação e a compreensão entre pares.

Da voz de Ana podemos escutar:

Após ter terminado a minha licenciatura e quando pensava que iria leccionar as duas disciplinas para as quais “me especializei”, deparei com um outro obstáculo: NÃO FOI CRIADO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, UM GRUPO ESPECÍFICO PARA A VARIANTE

DESTES CURSOS RECENTES!!!! Deste modo, os grupos para efeito de concurso eram os mesmos que existiam antes da criação dos cursos ministrados pelas universidades públicas! Não é tão giiiiiroooooo?!

Com este pseudo – estatuto de cobaia pedagógica tive que optar por ingressar num dos grupos do “ancient régime” e aquele que mais me agradou foi o 2.º grupo do 2.º Ciclo – Português – Francês.

Mais uma vez, o meu espírito combativo foi posto à prova e embora não tivesse tido a preparação científica na Faculdade de Letras para a leccionação de Língua Portuguesa, empenhei-me em estudar os conteúdos do Programa de Língua Portuguesa do 2.º ciclo. Não foi uma tarefa árdua, pois tive esta disciplina durante os 5.º, 6.º, 7.º anos do Liceu e ano Propedêutico e fi-la com prazer.

No mês seguinte à obtenção da minha licenciatura, fiquei colocada, pela primeira vez, na escola de Viana do Alentejo, na qual muito aprendi com a troca de experiências com as colegas de grupo. (Ana, 32-42)

Pareceu-nos que Ana entendendo a escola como lugar de conhecimento salientou a importância que ela própria dava ao seu inconformismo, face aos sucessivos problemas. Revelou a sua auto confiança, para a qual muitas mudanças vividas ao longo da vida e o tempo de permanência na escola terão contribuído. Associando o questionamento permanente das realidades com a reflexividade que foi desenvolvendo, achamos que Ana foi capaz de assumir um papel de autoria e de intervenção comprometida em diferentes circunstâncias. Ao pensarmos no ensino como prática reflexiva e nos docentes como colectivo profissional reflexivo, compreendemos que Ana se assumiu agente activa de indagação das práticas profissionais e profissionalizantes. Não o fez apenas relativamente a si mas também ao trabalho dos colegas, revelando a sua responsabilidade e pensamento crítico.

A sua reflexão sobre a acção foi assumindo contornos (re)construtores da profissionalidade docente permanentemente. Assim, a diversidade das vivências e de situações problemáticas do seu quotidiano foram sentidas como sucessivos desafios, e despoletando a sua capacidade autocrítica e reflexiva, num incessante desejo de se superar. Consideramos que Ana foi capaz de viver as situações problemáticas como oportunidades de inovação pedagógica o que consideramos ter dito com clareza. Apesar de referir que eram aventuras decorrentes da sua jovialidade:

Com um espírito de aventura próprio da idade (22 anos feitos há 3 meses), resolvi concorrer para estágio – modelo também inovador: “Profissionalização em Exercício”. E...

Fiquei colocada, como formanda, na escola de Santa Clara, leccionando as disciplinas de Língua Portuguesa e Francês. Este modelo de estágio era inovador – Oh! Como eu sou uma garota modernaça!!! – e a sua frequência era de dois anos! (O algarismo dois continua a ser uma perseguição para mim)...

Esta “9ª maravilha da natureza pedagógica” abrangia três diferentes áreas: Área Escola, Área Sistema Educativo e Área Turma. A Área S. E. tinha como meta a intervenção dos professores em formação no sistema educativo, de modo que pudessem contribuir para a sua renovação contínua.

Também tive que elaborar um Plano Individual de Trabalho. Foram feitas muitas actividades; foi trocada muita experiência pedagógica, mas... NUNCA tive uma delegada de disciplina de Língua Portuguesa para a profissionalização. Dos então dezoito professores que leccionavam a referida disciplina naquela escola, ninguém esteve disposto a candidatar-se ao cargo de delegado de formação. Refiro este facto porque, mais uma vez, vali-me do meu carácter combativo e persistente para ultrapassar as dificuldades. Felizmente tive boas colegas que muito me ajudaram, mas a nível informal...

Valorizando o trabalho em equipa desviou-se de posturas solitárias. Encontrou na partilha de experiências com outros docentes, sobretudo nas que envolviam contactos entre mais jovens e mais experientes, o espaço necessário a uma reflexão e experimentação conjuntas. Nem sempre aconteceu com ela, mas não deixou de o achar eticamente incorrecto. Pareceu-nos que vivendo na escola com uma postura de muita atenção e pensamento crítico face às realidades envolventes, às actividades em que participava e às relações que podia estabelecer ou das quais se sentiu privada, o conceito que ela própria desenvolveu sobre a mudança, o que era mudar e o que era aprender, influenciaram a sua agência revelando as suas preocupações emancipadoras na acção e pela acção individual ou com os outros. Julgamos que as seguintes palavras de Ana, são muito esclarecedoras desta nossa interpretação:

No final do primeiro ano de profissionalização, a então Orientadora Pedagógica de Língua Portuguesa (personagem que pontualmente se deslocava à escola para assistir às nossas aulas e orientar o nosso trabalho) – incompatibilizou-se com a minha colega de estágio e cessou as suas funções. No ano lectivo seguinte não tivemos qualquer tipo de orientação formal até meados de Abril, altura em que foi nomeada uma nova orientadora, vinda de Coimbra, e a qual assistiu a várias aulas, repartidas pelos dois meses seguintes: Maio e Junho!

Tenho que agradecer a todos os colegas que, informalmente, me ajudaram na procura de um constante aperfeiçoamento da minha prática lectiva; àquela colega e presente amiga, que teve a coragem de assumir este ingrato papel de ser delegada de profissionalização na disciplina de Francês: AM-desempenhado- o com grande qualidade humana e profissional e “modestamente” a mim própria, por ter sido combativa e não ter nunca perdido a fé nas minhas capacidades, com condições tão adversas. No fundo, na disciplina que mais necessitava de apoio científico ou pedagógico, foi onde não tive senão um apoio pontual...

Graças a Deus, consegui terminar a minha profissionalização em ambas as disciplinas e de uma forma global, com uma agradável média, pelo que posso afirmar que “... as experiências vividas pelos professores, com vista à implementação de mudanças curriculares podem ser um espaço potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional.”

“Querer é poder”. Acho que este ditado se ajusta perfeitamente, nesta situação. (Ana, 55-65)

Considerámos especialmente interessantes os firmes propósitos de Ana e o que pensou sobre o que não deve ser ensinar na escola. Eles implicaram sempre as suas atitudes críticas, mas contrariamente ao que poderíamos pensar, Ana foi pouco interventiva. Mobilizou a sua cultura idiossincrática, sem excluir o quadro colectivo onde considerou ser possível e desejável desenvolver a profissão, pois sempre sentiu alguns efeitos nefastos de posturas incautas na escola e o que tinha de negativo a impossibilidade de participar activamente em decisões que afectavam o quotidiano das escolas e as vidas dos professores e dos alunos.

Pela voz de Ana:

Não me recordo dos diversos objectivos desta nova reforma, mas um dos factores que contribuíram para o seu insucesso foi também o facto de não haver um manual escolar específico para cada disciplina: cada docente era responsável pela elaboração de material pedagógico de apoio, o que colocava os alunos em diferentes circunstâncias: se um professor decidisse não se empenhar na elaboração de tal material de apoio, os alunos ficariam em desvantagem em relação aos que tinham um professor dedicado e cumpridor, em duas palavras: um profissional.

Se a turma A fosse uma turma composta por alunos desinteressados pela escola e de um meio sócio- cultural pouco favorável, em oposição à turma B, constituída por alunos de um satisfatório meio sócio- económico e cultural, qual seria a diferença na qualidade da aprendizagem com diferente tipo de professor e dependendo exclusivamente do material que o professor elaborasse? E qual a qualidade do material elaborado? Seria apelativo?

No fundo, os alunos nunca teriam as mesmas possibilidades de aquisição dos conhecimentos, pois dependiam muito do material que o docente viesse a facultar-lhes e da qualidade pedagógica do docente, sobretudo!!! (Ana, 81-88)

Ana foi bastante sensível às diferenças morfológicas e culturais no corpo docente. Fê-lo referindo-se ao trabalho dos conselhos de turma para a concepção de projectos curriculares, quer às vivências desagradadas de trabalho entre docentes de níveis de ensino diferentes, o que naturalmente afectaria a existência de um projecto colectivo para a escola, quer até no que respeitava à forma como muitos docentes se comprometiam com a mudança não se comprometendo. Com isso, Ana deixou-nos perceber aspectos que considerava não serem bons nem para os professores, nem para a escola como um todo, sobretudo, pelas consequências que tinham sobre as aprendizagens dos alunos.

Com palavras de Ana compreendemos como estas diferenças, do seu ponto de vista, foram significativas para os professores. Num primeiro exemplo:

A Área-Escola, para mim, “foi o máximo”!!! (Ana, 102)

Qual a dura realidade?

1 – O “pobre” do director de turma é que era o responsável pela concretização desta actividade... e muito relutantemente (perdão), entusiasticamente, era o cabeça de lista, que com o seu charme pessoal e munido de muita delicadeza, pedia a colaboração dos colegas mais amigos...

O professor de Educ. Visual acedia a este irrecusável convite, não sem antes refular por ser “assediado” por todos os D. T. dos conselhos de turma dos quais fazia parte; o professor de Matemática referia o facto de ainda não ser a ocasião para “dar estatística” e que pouco ou nada poderia contribuir para o projecto... e após algumas horas de reuniões, impregnadas de uma fresca brisa de charme e contestação, eis que é “gerado um tema original”! Na reunião de Coordenação de Directores de Turma chega-se à brilhante conclusão que “afinal, havia outras”, pois eram várias as turmas que adoptaram o mesmo tema que nós!!!

Perante esta discreta “clonagem” de temas da Área-Escola, a gestão escolar decidiu que houvesse um único tema aglutinador para a referida área em cada ano lectivo, como por exemplo: “O Ambiente”, constando do Plano Anual de Actividades da escola e que a partir dele, vários subtemas e actividades pudessem vir a ser desenvolvidos. Confesso que, nem mesmo assim, esta área teve grande sucesso... (Ana, 105-112)

E ainda num outro exemplo:

Outra indiscreta “nouvelle”: a escola tipo TEIP (Integração de várias escolas do 1.º Ciclo e um Jardim de Infância... num “território educativo... com uma escola sede ou escola-mãe). Ideias da feiosa Secretária de Estado – Ana Barbosa!!! Uma verdadeira bomba, esta modernice! Estilo 9 (escolas) em 1... “t’ás a ver”?

Este “bijou” foi o “máximo” em desatino: discutiu-se a possibilidade das professoras do 1.º ciclo poderem vir acompanhar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem... DENTRO DAS SALAS DE AULA DOS PROFS. DO 2.º CICLO! Houve um chimfrim infernal com parte do povo escolar como um espírito tal como em 1640, mas com “os Filipinos em território nacional”!

Nunca nenhuma mudança pedagógica tinha provocado tamanha e acesa discussão! (Ana, 118-124)

Lamentando a negligência sobre a incompetência, Ana referiu-se a vivências com colegas que considerou pouco ou nada comprometidos com o seu trabalho. Estas contrastaram com experiências significativas de trabalho conjunto, reflexão, produção de materiais ou de partilha emocional das preocupações. Estas últimas, sim, constituíram-se motores de aprendizagens. Julgamos que o entendimento de um corpo docente como grupo homogéneo, imagem com que não se identificou, poderá justificar a pouca intervenção que tínhamos percebido em Ana. Alterar um sistema burocrático e distante, cuja competência para o enfrentar reconhecia não ter era uma tarefa impossível. Ana sempre viveu inquietudes na escola, entre a expectativa da mudança e a fatalidade da escola não mudar.

Foi um facto que toda a sua experiência de aluna e de professora lhe foram mostrando que o poder estava fora da escola e que era preciso saber muito bem o que se queria para se perseguirem objectivos e os poder alcançar. Foi essa necessidade de fundamentar e sustentar práticas que a vida de aluna lhe ensinou e que a relação entre colegas lhe mostrou ser devida:

Também é verdade que muitos docentes são “cientificamente correctos”, mas “pedagogicamente inadaptados”, por não conseguirem transmitir com clareza e entusiasmo, o seu douto saber... e há pessoas que vão “dar aulas” e mais valia não terem ido, evitando o vilipêndio da classe docente pela sociedade em geral... por uns, pagam todos!!! (Ana, 92-94)

Sempre tenho tido uma postura um pouco retraída face às mudanças talvez pelo facto de ter “sofrido na pele” os efémeros efeitos de algumas delas – como já tive ocasião de fazer referência – mas mesmo assim, tenho tentado tirar partido do lado positivo de cada uma delas e disfrutado dos mesmos. Durante todas as mudanças curriculares, pelo menos, houve uma troca de saberes, uma partilha de experiências; quer no trabalho diário; quer em actividades da comunidade educativa: festas de Natal, festas de fim de ano lectivo... Acho que foram momentos bastante enriquecedores para ambas as partes: classe docente, classe discente e comunidade educativa. Por ocasião destas festividades, foram convidados a participar vários elementos da edilidade: artesãos, músicos, artistas de várias áreas, com os quais foi extremamente interessante contactar. (Ana, 95-101)

Associando a ideia da experimentação e de participação à mudança de práticas e portanto, aprendizagem próxima de mudança e de desenvolvimento, Ana admitiu que a liderança na escola podia ser uma influência positiva nesses processos. Não olvidando que cada docente deveria ser líder de si e portanto que na escola todos poderiam ser gestores (utilizando expressões que lemos nalguma literatura), numa referência à liderança da escola identificou que “os elementos da gestão são professores trabalhadores, valorizando a experimentação de novas metodologias pedagógicas, preferindo correr riscos, analisando/solucionando os problemas daí resultantes” (Ana, 142-144).

Contudo, retractou com clareza que os líderes deveriam reconhecer que têm um papel importante no que respeita a dinâmicas que envolvem normas há muito estabelecidas. Ana considerou que não existem estruturas normativas que vingam sem uma praxis efectiva que rompa com ideias e práticas instaladas, crenças e valores individuais e colectivos quase imutáveis. Tal parece significar para Ana, que se as dinâmicas das relações e interacções não existirem, não são formativas e só o serão se forem permanentemente aprendidas e reaprendidas pelo exercício do profissional.

Lemos em diversas expressões inscritas na narrativa de Ana, como a imposição foi facilitadora de ambientes de tensão, conflitos e resistência à mudança. Estes, por si só, desvalori-

zavam a pessoa e o profissional mas, se geridos noutro sentido, poderiam potenciar aprendizagens. Para além disso, Ana ainda verbalizou que entendeu os contextos de trabalho em tempo de mudança, como ambientes potenciadores das aprendizagens do professor se este se entendesse como um profissional. No fundo, defendendo a construção da profissão pelos professores, orientação que consideramos que Ana manteve como docente.

Pela voz de Ana:

Perante esta discreta “clonagem” de temas da Área-Escola, a gestão escolar decidiu que houvesse um único tema aglutinador para a referida área em cada ano lectivo, como por exemplo: “O Ambiente”, constando do Plano Anual de Actividades da escola e que a partir dele, vários subtemas e actividades pudessem vir a ser desenvolvidos. Confesso que, nem mesmo assim, esta área teve grande sucesso... Cada vez estou mais convicta que o que não partir do interesse pessoal quer da classe discente, quer da classe docente, é uma perda de tempo! Embora recorde que não podemos só fazer o que nos apetece... desejo uma situação intermédia... (Ana, 111a)

Este disfrutar poderia levar-nos a crer que Ana pensou a formação sem valorizar a sua dimensão social ou do colectivo profissional, o sentido de comunidade no contexto do seu trabalho ou os ambientes informais em que podia acontecer. Defendemos que não, pois ela adiantou:

Nem sempre a área-escola foi um fracasso, mas o seu sucesso devia-se única e exclusivamente a dois factores: ao interesse do tema a trabalhar e à motivação / qualidade de empenhamento dos que nela eram os agentes activos, segundo a minha modesta opinião, claro! A imposição não é aliada da qualidade! (Ana, 115a)

A mudança curricular é sempre um momento de desenvolvimento pessoal e profissional se soubermos aproveitar os seus aspectos positivos. Devemos trocar impressões com os colegas, depois de aplicadas certas metodologias pedagógicas e a partir dos resultados obtidos, procedermos à sua detalhada avaliação. Este tipo de atitude deverá ser uma constante na nossa vida profissional (Ana, 135-138).

4.2.2. Comunidades vivas na senda da mudança

4.2.2.1. Contextos de trabalho e caminhos de (trans)formação

A narrativa de Ana deixou perceber alguns aspectos emergentes da relação entre os contextos de vida profissional e a aprendizagem da profissão. Tendo em conta que as suas vivências denotam a continuidade de contextos de mudança induzida externamente com os contornos que ela experienciou, o seu percurso na escola teve como eixo do seu desenvolvimento

o encontrar espaços e tempos que lhe permitissem agir e comunicar. As particularidades das vivências que contou contribuíram para a nossa percepção da complexidade que envolveu tais fenómenos, o que em termos de formação continuada passou da necessidade e vontade de se formar à imposição de formação, obrigatória até no local do alojamento alocado.

Todavia, Ana mostrou-se uma pessoa e profissional convicta e com firmes propósitos. Nesse sentido, percebeu que apesar da crítica que deveria fazer a determinadas acções de formação, revestidas com estranhos contornos, outras houve que lhe permitiram aprender

Nas palavras de Ana:

Em 1999, eis que surge mais uma espectacularaaaaaar reforma pedagógica, para a qual cada professor em vez de leccionar duas disciplinas, iria escolher uma só. (Uma reforma alentejana?!!). Se bem me lembro, o professor deixava de ter o papel de centro das atenções e de ter uma atitude directiva, para dar lugar a um docente voltado para as experiências dos alunos. As Acções de Formação foram multiplicadas em muitas e em locais diversos e antagónicos:

Em Lisboa, onde os professores foram “condignamente” alojados em pensões situadas na zona do Conde Redondo... (é verídico e foi um facto muito comentado nos jornais da época).

Em Fátima, depois do escândalo causado pelos motivos expostos em 1. e talvez na esperança da iluminação divina de algumas teorias humanamente impossíveis!! A Deus tudo é possível...

Estou consciente do facto que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciarmo-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens. A aprendizagem não deve ser hermética, há que potencializarmos as nossas capacidades e interesses em várias direcções para sabermos seleccionar e aplicar os conhecimentos no contexto do nosso quotidiano, acho eu...” (Ana, 70-80)

Ler a narrativa de Ana para compreender as suas vivências de mudança em contextos do seu trabalho facilmente nos deixou ainda perceber, a pessoa aprendente ao longo da vida que reconhece mas que se desafia com a complexidade e a exigência do seu trabalho diário. Sem distinguirmos a pessoa da profissional e na sequência do comentário anterior e sem estabelecermos barreiras entre a aprendizagem formal e a informal, entendemos que Ana percepcionou que as interacções e os processos comunicacionais que a valorizariam profissionalmente também se poderiam fazer através das leituras e de outros tipos de actividades.

Deixemos ouvir a voz de Ana:

Muitas têm sido as Acções de Formação que frequentei ao longo da minha carreira profissional e em todas elas aprendi algo que pude aplicar no meu quotidiano. Muitos livros e revistas comprei pelo prazer de me instruir sobre este ou aquele assunto; muitas horas dediquei à pesquisa e à elaboração de material didáctico que considere interessante a

explorar na sala de aula com os meus alunos e nunca me arrependi de aprender. Foram bons os momentos pedagógicos a ler ou a trabalhar, mas, sobretudo, a conviver com os meus colegas numa salutar troca de experiências! (Ana, 145-151)

Na história de vida de Ana, a pessoa e os contextos de mudança confundem-se e nesta ecologia as sinergias emergiram. Isso dificilmente permitiu separar pessoalidades, idiossincrasias e práticas na profissional que Ana nos revelou, sobretudo, no que lembrou possibilidades de acção e de autonomia construída com a sua profissão. A sua vida académica que caracterizou com mudanças externamente induzidas mas sucessivas, desde cedo a deixou compreender que o seu trabalho não tinha sentido se realizado isoladamente e que os contextos eram exigentes mas desafiantes, sobretudo no que entre pares podiam fazer acontecer.

Foi nosso entendimento que Ana rejeitou a separação entre espaços e tempos para aprender. O desfasamento da realidade era perturbador de práticas de qualidade e para que pudesse ter uma visão autêntica da realidade era preciso conhecer e fundamentar tendo em conta que aprender leva tempo. Assim Ana percepcionou a importância da conversa e dos ambientes informais entre colegas para ampliar conhecimentos, ter suportes afectivos e pensar em interações de qualidade. Considerando esta leitura, compreendemos a sua postura crítica face aos professores que sendo de diferentes níveis de ensino não encontraram na oportunidade de trabalharem em conjunto a viabilidade de projectos pedagógicos onde o trabalho de equipa os poderia levar à construção de novos saberes. Trabalhos entre níveis de ensino diferentes e experiências metodológicas avaliadas, performance que a contemporaneidade desafia e que nos pareceu que Ana sempre compreendeu.

Pela voz de Ana compreendemos nas suas vivências o que lamentou serem consequências prescritas por uma cultura profissional de isolamento e de balcanização:

Outra indiscreta "nouvelle": a escola tipo TEIP (Integração de várias escolas do 1.º Ciclo e um Jardim de Infância... num "território educativo... com uma escola sede ou escola-mãe). Ideias da feiosa Secretária de Estado – Ana Barbosa!!! Uma verdadeira bomba, esta modernice! Estilo 9 (escolas) em 1... "t'ás a ver"?

Este "bijou" foi o "máximo" em desatino: discutiu-se a possibilidade das professoras do 1.º ciclo poderem vir acompanhar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem... DENTRO DAS SALAS DE AULA DOS PROFS. DO 2.º CICLO! Houve um chimfrim infernal com parte do povo escolar como um espírito tal como em 1640, mas com "os Filipinos em território nacional"!

Nunca nenhuma mudança pedagógica tinha provocado tamanha e acesa discussão!

Os espaços de relação e de comunicação são vistos por Ana como projectos de acção e de transformação. Por outras palavras, julgamos que Ana teve sempre presente uma ne-

cessidade premente de fazer das suas práticas uma acção total, isto é, trabalhar conteúdos, experimentar metodologias e diferentes expressões, reflectindo e construindo valores e saberes. Pensamos que há vários momentos em que estes aspectos são claros na narrativa de Ana, destacando dois deles:

A teoria de só se aprender aquilo que nos interessa poderá, à partida, ser muito atractiva, mas... será “pedagogicamente correto”? Estou consciente do facto que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciar-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens. A aprendizagem não deve ser hermética: há que potencializarmos as nossas capacidades e interesses em várias direcções para sabermos seleccionar e aplicar os conhecimentos no contexto do nosso quotidiano, acho eu...” (Ana, 75-80)

Ideal seria que todo o professor sentisse orgulho e motivação na profissão que desempenha; que esta tivesse um objectivo que não se aplicasse, somente, num futuro imediato para um fim específico e que perdurasse no quotidiano dos seus alunos, ao longo da sua existência...

Com “modernices” ou “old fashion way”, o que importa é que a qualidade do que é ensinado/ aprendido, seja como o brilho da estrela que orienta a rota pretendida: pragmática e precisa. (Ana, 152-153)

Manifestando um misto entre a aceitação da não interferência no trabalho dos pares como normal na gramática escolar, a constatação da negligência de práticas de partilha e de negociação de pontos de vista divergentes para alterar práticas instaladas e a valorização da colaboração e construção de saberes através da partilha e produção culturais, Ana referiu-se à escola de pertença há 16 anos. O tempo também foi uma constante importante nas vivências de Ana, o que seria também importante na vida dos alunos. Consideramos que a professora Ana achou que aprender leva tempo e nós também, para além de que o efeito do grupo de pertença também se fez sentir.

Julgamos que foi nesse sentido que Ana escreveu:

E com este espírito de direito à diferença, “sendo todos iguais”, os docentes devem respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, tentando meter a mesma mudança na engrenagem pedagógica. Resultado: os menos dotados aprendem pouco e os mais dotados não aprendem muito. Como contributo para este ritmo de trabalho, há ainda que referir o facto do docente ter que elaborar fichas de trabalho e fichas de avaliação adaptadas para os menos iguais ...

Lado positivo deste empenhamento pedagógico: uma pesquisa mais aprofundada de materiais didácticos e uma constante renovação dos mesmos, para evitar repetições e salvaguardar a pseudo-individualização do ensino. Querem o ensino para todos e individualizado para alguns?! Devo ser das menos dotadas, pois não consigo perceber esta pedagogia!

A mudança curricular é sempre um momento de desenvolvimento pessoal e profissional se soubermos aproveitar os seus aspectos positivos. Devemos trocar impressões com os colegas, depois de aplicadas certas metodologias pedagógicas e a partir dos resultados obtidos, procedermos à sua detalhada avaliação. Este tipo de atitude deverá ser uma constante na nossa vida profissional.

A escola André de Resende (já há 16 anos que faço parte do quadro de prof. efectivos) foi uma das escolas pioneiras das várias mudanças curriculares e até dos TEIPs... com Projecto Educativo bem definido, de acordo com o disposto na lei, tentando fazer com que o seu corpo docente esteja em permanente colaboração e troca de saberes entre si. (Ana, 128-141)

Articulando a dimensão biográfica e a contextual nos processos de formação em contexto de trabalho, Ana lembrou-nos que é possível que os profissionais se formem “na acção, numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interactividade com os pares e com os destinatários da acção educativa” (Canário, 2006, p. 184). Nesse sentido citamos Ana para exemplificar quando expressou o seguinte:

Cada vez estou mais convicta que o que não partir do interesse pessoal quer da classe discente, quer da classe docente, é uma perda de tempo! Embora recorde que não podemos só fazer o que nos apetece... desejo uma situação intermédia...

Nem sempre a área-escola foi um fracasso, mas o seu sucesso devia-se única e exclusivamente a dois factores: ao interesse do tema a trabalhar e à motivação / qualidade de empenhamento dos que nela eram os agentes activos, segundo a minha modesta opinião, claro! A imposição não é aliada da qualidade! (Ana, 113-117)

4.3. Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estritos) corredores institucionais

4.3.1. Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?

4.3.1.1. *Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver*

Consideramos que o processo de escolha da profissão foi para Ana tão natural, quanto contraditado por episódios de dificuldade. Todo o seu percurso académico influenciou a chegada à escola nesta condição diferente, o que na temática oportuna interpretámos anteriormente. Porém, parece-nos que as pessoas com quem foi partilhando vida e profissão, em toda a sua diversidade e no que as rodeou, podem ser só por si entendidas como cenários de desenvolvimento. Vivenciando nesses ambientes e circunstâncias foi-se formando a profissional, mas queremos agora olhar no sentido inverso e focando dinâmicas de efeitos

mútuos nas escolas, estabelecendo relações com as hierarquias em contextos mais amplos. Nesse sentido, julgamos que a fase de entrada na profissão foi também um dos períodos onde as suas vivências profissionalizantes na escola, denotaram as marcas de um reforço da tutela estatal e dos seus mecanismos de (des)controlo dos professores.

Igualmente, a esses momentos terão correspondido maiores possibilidades de agir na escola, uma afirmação autónoma de Ana e dos colegas permitida pela inexistência de estruturas organizativas e, portanto, contribuindo para a sua organização comunitária. No fundo, num momento de reestruturação do sistema educativo e das escolas em Ana não dominava as situações nem os contextos de intervenção profissional, teve que agir de acordo com quem era e com as pessoas com quem partilhou experiências e saberes. O seu elevado nível de formação académica e a sua história de vida esteve inevitavelmente associado a este período de formação na escola. Ana verbalizou-o com a maior clareza. Em nosso entender esses foram os principais aspectos que lhe permitiram inventar respostas, produzindo sentidos no confronto com experiências passadas, apoiada em novas experiências entre pares e não por qualquer uma qualificação profissional para a docência.

Utilizamos a palavra inventar propositadamente, porque em certo sentido a originalidade era total e na narratividade de Ana lemos a sua indignação seguida da criatividade. Não existiam conhecimentos ou experiências prévias dela ou dos seus colegas de vivências semelhantes: iniciar um percurso profissional numa escola sem haver um grupo disciplinar adequado à formação académica que as universidades tinham adiantado. Se lembrarmos que o período a que referiu esta parte da história da sua vida, Ana era uma das muitas pessoas que se encontrava naquelas condições docentes e contextuais nas escolas portuguesas, pensamos que não podemos ignorar reflexões sobre o que os professores terão contribuído para a história da construção da profissão docente, para a negação do valor do profissionalismo acompanhado pela falta de controlo do Estado ou pelo controlo excessivo. Consequentemente, pelo que têm sido os efeitos da (des)profissionalização dos professores, na qual em Portugal tanto se tem investido. Paradoxos e inquietudes a que daremos especial atenção no capítulo VIII.

Antes de dar voz a Ana, desagrada-nos afirmar mas não nos contendo em aludir-lhe, muitos discursos generalizantes, práticas impositivas e massivas, parecem-nos ter vindo a contribuir para a desvalorização da efectiva participação de muitos professores para o desenvolvimento da escola. O que encontrámos na narrativa de Ana deixou-nos perceber que existiram possibilidades de formação e de transformação únicas. As vivências, as experiências de vida e a reflexão proporcionaram a Ana e às escolas onde foi leccionando, processos

próximos do que autores como Nóvoa (1992) denominam como uma auto formação participada e da formação construída pelos professores com a escola, mas que não contagiaram.

Agora as palavras de Ana:

Após ter terminado a minha licenciatura e quando pensava que iria leccionar as duas disciplinas para as quais me “me especializei” deparei com um outro obstáculo: NÃO FOI CRIADO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, UM GRUPO ESPECÍFICO PARA A VARIANTE DESTES CURSOS RECENTES!!!! Deste modo, os grupos para efeito de concurso eram os mesmos que existiam antes da criação dos cursos ministrados pelas universidades públicas! Não é tão giiiirro?!

Com este pseudo – estatuto de covaia pedagógica tive que optar por ingressar num dos grupos do “ancient regime” e aquele que mais me agradou foi o 2.º grupo do 2.º Ciclo – Português-Francês. Mais uma vez, o meu espírito combativo foi posto à prova e embora eu não tivesse tido a preparação científica na Faculdade de Letras para a leccionação da Língua Portuguesa, empenhei-me em estudar os conteúdos do Programa de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo. Não foi uma tarefa árdua, pois tive esta disciplina durante os 5.º, 6.º e 7.º anos do Liceu e ano Propedêutico e fi-la com prazer.

No mês seguinte à obtenção da minha licenciatura, fiquei colocada, pela primeira vez, na escola de Viana do Alentejo na qual muito aprendi com a troca de experiências com as colegas de grupo. Com um espírito de aventura próprio da idade (22 anos feitos há 3 meses) resolvi concorrer para estágio – modelo também inovador: “Profissionalização em Exercício”. E ... fiquei colocada como formanda na escola de Santa Clara. Este modelo de estágio era inovador – Oh! Como eu sou uma garota modernaça!!! e a sua frequência era de dois anos! (O algarismo dois continua a ser uma perseguição para mim)...

Esta “9ª maravilha da natureza pedagógica” abrangia três diferentes áreas: Área Escola, Área Sistema Educativo e Área Turma. A Área SE tinha como meta a intervenção dos professores em formação no sistema educativo, de modo que pudessem contribuir para a sua renovação contínua.

Também tive que elaborar um Plano Individual de Trabalho. Foram feitas muitas actividades, foi trocada muita experiência pedagógica, mas... NUNCA tive uma delegada de disciplina de Língua Portuguesa para a profissionalização. Dos então dezoito professores que leccionavam a referida disciplina naquela escola, ninguém esteve disposto a candidatar-se ao cargo de delegado de formação. Refiro-me a este facto porque, mais uma vez, vali-me do meu carácter combativo e persistente para ultrapassar as dificuldades. Felizmente tive boas colegas que muito me ajudaram mas a nível informal...

No final do primeiro ano de profissionalização, a então Orientadora Pedagógica de Língua Portuguesa (personagem que pontualmente se deslocava à escola para assistir às nossas aulas e orientar o nosso trabalho) incompatibilizou-se com a minha colega de estágio e cessou as suas funções. No ano lectivo seguinte não tivemos qualquer tipo de orientação formal até meados de Abril, altura em que foi nomeada uma nova orientadora, vinda de Coimbra, e a qual assistiu a várias aulas, repartidas pelos dois meses seguintes: Maio e Junho! (Ana, 32-57)

Ana não se referiu explicitamente a vivências influenciadas pela gestão ou pelas lideranças da escola dos finais da década de setenta e do início dos anos oitenta, período que corresponde à fase da sua vida académica no Ensino Superior e entrada na docência. Compreendemos que vivências em ambientes de complexidade podem ter sido explicitadas negligenciando alguns aspectos, ou que incidentes invulgares tenham permitido que Ana os recordasse mais facilmente ao escrever a narrativa. No entanto, é bem conhecido como a instabilidade política e social no pós 25 de Abril de 1974 se fez sentir nas escolas e como, simultaneamente, as universidades rapidamente se apressaram a formalizar uma formação académica para futuros professores e para uma escola ainda em construção. Aliás, ambientes inusitados em tempos de mudança. O conjunto dos processos vividos e meios para o implementar, terão contribuído para um movimento docente direccionado para uma gestão democrática, emergente nas vivências de grupos de professores nas respectivas escolas.

Sabemos, do que conhecemos da História da Educação em Portugal e da construção sócio histórica da profissão, que o crescimento das escolas acelerou na década de setenta, quer no que respeita ao número de alunos que as passaram a frequentar quer ao número de docentes necessários para corresponder às necessidades. Todavia, acreditamos que o tempo e a atenção necessária a esse rápido crescimento não foram compatíveis com as necessidades emergentes da vida em cada escola, sobretudo, em momentos de elevada agitação social, de necessidades de espaços físicos e de recursos humanos inexistentes. A organização estrutural das escolas era débil, permitindo a construção de saberes mas também negligenciar responsabilidades na escola. Foi neste quadro de protagonismo e vulnerabilidade que interpretámos as palavras de Ana e as que transcrevemos em seguida:

Tenho que agradecer a todos os colegas que, informalmente, me ajudaram na procura de um constante aperfeiçoamento da minha prática lectiva àquela colega e presente amiga, que teve a coragem de assumir este ingrato papel de ser delegada de profissionalização na disciplina de Francês: AM – desempenhando-o com grande qualidade humana e profissional e “modestamente” a mim própria, por ter sido combativa e não ter nunca perdido a fé nas minhas capacidades, com condições tão adversas. No fundo, na disciplina que mais necessitava de apoio científico e pedagógico foi onde não tive senão um apoio pontual...

Graças a Deus, consegui terminar a minha profissionalização em ambas as disciplinas e de uma forma global, com uma agradável média, pelo que posso afirmar que “... as experiências vividas pelos professores, com vista à implementação de mudanças curriculares podem ser um espaço potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional.” “Querer é poder”. Acho que este ditado se ajusta perfeitamente, nesta situação. (Ana, 58-65)

Em nosso ver, Ana deixou-se desafiar e manifestou claramente a sua elevada resiliência. A leitura que fez dos contextos de reestruturação das práticas de ensino e das actividades dos professores onde incluiu as suas, revelou alguns aspectos que destacamos. Em primeiro lugar, achamos que Ana considerou que a tarefa de ensinar era bastante simples para lhe exigir um nível de qualificação mais elevado, o que nos permitiu pensar que entre o muito que mudava o papel do professor, do aluno, o que era esperado que fosse ser professora e o estatuto do saber científico não lhe seriam alheios. Em segundo lugar, o seu permanente envolvimento com diferentes grupos e situações escolares de mudança ao longo da vida ter-se-á traduzido na sua preparação para se situar favoravelmente face ao risco em situações instáveis.

Reconhecendo que foram constantes da sua vida, esse entendimento consciente pareceu-nos manifestar-se numa atitude questionadora e de aprendizagem continuada, permitindo a Ana uma utilização daquela compreensão em compromissos positivos com a mudança de si e dos outros. A sua postura atenta aos outros e as disposições emocionais que a sua escrita denotou, levaram-nos a aceitar que o que não aconteceu com ela favoreceu o seu investimento pessoal na mudança organizacional. No fundo, os contextos escolares que contribuíram para a mudança de si constituíram o desequilíbrio necessário para ela procurar novos desafios. Ultrapassando as fronteiras da escola, trabalhou com colegas mais jovens em actividades que envolveram parcerias com a Universidade de Évora, contribuindo para a mudança da escola. Consideramos que Ana liderou o processo, integrando mudança individual e institucional o que ilustramos com palavras suas:

Depois desta “half self-service metodologia pedagógico-profissionalizante” e tendo em conta a necessidade de outras estagiárias concorrerem para a orientação de estágio em Língua Portuguesa – 2.º ciclo, concurso aberto pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e para o qual fui aceite. (Terei sido a candidata única?!) Durante o anteriormente referido espaço de tempo, orientei estágio nas escolas de Alandroal, Reguengos de Monsaraz e Mourão. (Ana, 66-69)

Pensamos que as particularidades das vivências de Ana e a forma efusiva como verbalizou o que rodeou a formação de professores para a implementação do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, mereceram dar-lhe a voz antes de tecermos qualquer comentário:

Em 1999, eis que surge mais uma espectacularaaaaaar reforma pedagógica, para a qual cada professor em vez de leccionar duas disciplinas, iria escolher uma só. (Uma reforma Alentejana??!!) Se bem me lembro, o professor deixava de ter o papel de centro das atenções e de ter uma atitude directiva, para dar lugar a um docente voltado para as experiências dos alunos. As Acções de Formação foram multiplicadas em muitas e em locais diversos e antagónicos: (Ana, 70-73)

Em Lisboa, onde os professores foram “condignamente” alojados em pensões situadas na zona do Conde Redondo... (é verídico e foi um facto muito comentado nos jornais da época). (Ana, 74/imagem ilustrativa)

Em Fátima, depois do escândalo causado pelos motivos expostos em 1. E talvez na esperança da iluminação divina de algumas teorias humanamente impossíveis!!! A Deus tudo é possível... (Ana, 74/imagem ilustrativa)

Para Ana esta imposição da formação teve contornos insultuosos para os professores. Distante da realidade da escola e numa lógica administrativa burocraticamente regulada, a solução sobrepôs-se a qualquer participação activa e conseqüente impossibilidade de tomadas de decisão por parte dos professores. Ana sentiu-se subjugada àquela formatação, considerando as acções como um problema e não como uma construção de pontes que em parcerias conduzissem aos objectivos daquela mudança. Os papéis que Ana percepcionou poderem ser assumidos pelos professores, na escola e gerindo aquele projecto, também eram distantes das ideias veiculadas naquelas acções de formação. Ela achava que os projectos, partindo dos interesses dos alunos e sendo isso importante, não podiam deixar de contar com a participação do professor ao nível da respectiva concepção, pois as necessidades educativas iam necessariamente além dos interesses que os alunos manifestassem. Ana refere com clareza esse domínio da construção da profissionalidade docente que aqueles projectos ajudariam a concretizar.

Compreendemos que Ana alcançou que aprender a ensinar construindo a profissão continuamente na escola e com a escola, não passaria apenas pelas práticas quotidianas dos professores. Contudo, seria necessário que a formação ou qualquer auxílio exterior contabilizasse os contextos em que os professores e os alunos trabalhavam. Afastados dessa perspectiva, isso não acontecia naqueles encontros nacionais pontuais, mas que foram, simultaneamente, de frequência obrigatória. Ana percepcionou que eles apenas tinham em vista a aquisição de conhecimentos e técnicas, através de um modelo escolarizado e normalizado, bloqueando uma construção de soluções e a emergência de ideias sustentadas e fundamentadas com os professores. Estas, sim, seriam fundamentais para que conseguissem edificar na escola, as construções curriculares de qualidade em que Ana acreditava.

Assim, Ana achou que aqueles encontros e a forma como a tutela condicionou os professores enquanto agentes de mudança durante o processo, colocou em causa a seriedade e o rigor profissional da docência com incoerências normativas e afectou negativamente o desenvolvimento das relações interpessoais e conseqüentemente o ambiente educativo na escola. Na sequência daquela solução formativa inovadora, as mudanças curriculares objectivas, cujas propostas iniciais consideramos que Ana apreendeu muito bem, fracassaram no

que respeitou à elaboração de verdadeiros projectos curriculares de escola e de projectos curriculares de turma.

Regressemos à voz de Ana:

Em teoria, esta reforma tinha ideais muito nobres que visavam a melhoria da qualidade de aprendizagem nas diversas disciplinas, pois o que supostamente era ensinado aos alunos partia dos seus interesses, tornando desta forma, o ensino em algo aliciante para o seu público-alvo. A teoria de só se aprender o que nos interessa poderá, à partida, ser muito atractivo, mas... Estou consciente do facto que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciarmo-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens. A aprendizagem não deve ser hermética há que potencializarmos as nossas capacidades e interesses em várias direcções para sabermos seleccionar e aplicar os conhecimentos no contexto do nosso quotidiano, acho eu... (Ana, 75-80)

Não me recordo dos diversos objectivos desta nova reforma, mas um dos factores que contribuíram para o seu insucesso foi também o facto de não haver um manual escolar específico para cada disciplina: cada docente era responsável pela elaboração de material pedagógico de apoio, o que colocava os alunos em diferentes circunstâncias: se um professor decidisse não se empenhar na elaboração de tal material de apoio, os alunos ficariam em desvantagem em relação aos que tinham um professor dedicado e cumpridor, em duas palavras: um profissional. (Ana, 84)

1. Se a turma A fosse uma turma composta por alunos desinteressados pela escola e de um meio sócio-cultural pouco favorável, em oposição à turma B, constituída por alunos de um satisfatório meio sócio-económico e cultural, qual seria a diferença na qualidade da aprendizagem com diferente tipo de professor e dependendo exclusivamente do material que o professor elaborasse? E qual a qualidade do material elaborado? Seria apelativo? (Ana, 85-87)

No fundo, os alunos nunca teriam as mesmas possibilidades de aquisição dos conhecimentos, pois dependiam muito do material que o docente viesse a facultar-lhes e da qualidade pedagógica do docente, sobretudo!!! (Ana, 88)

Ana referiu ainda que contrariamente, a perturbação das interacções que causou e a ausência de feedback naquele processo de mudança externamente induzida, intervieram negativamente favorecendo a existência e a continuidade da incompetência de alguns docentes, com grande prejuízo para os alunos, para as relações entre colegas e, conseqüentemente para a escola. Por outras palavras, considerou que a apropriação do currículo pelos docentes e pela escola onde trabalhava, ficou prejudicada por uma hierarquia que se manteve sem rosto e distante, pelo que não acompanhando o trabalho dos docentes também não avaliou resultados não podendo responsabilizar ninguém pelos produtos do trabalho que realizavam. Neste sentido, a formação e o acompanhamento externo, seguiram uma lógica contrária à profissionalidade requerida face aos desafios curriculares que propunham.

Pensamos que da incompreensão e do desagrado dos professores resultaram níveis muito baixos de transformação na escola para o alcance local que aquela gestão curricular preconizava e que, segundo Ana, poucos professores terão compreendido. Contudo, somos em crer que aqueles tempos de mudança valeram pela relação e a abertura da escola à comunidade, com todas as possibilidades que as vivências autênticas e genuínas permitiram. Nos ambientes informais, sucederam actividades em contextos onde a diversidade dos intervenientes foi ampla e as interacções foram enriquecedoras. Dessa forma a inclusão social foi mais sentida por todos os participantes, tornando a comunidade mais próxima da escola e vice-versa.

A qualidade científica e pedagógica dos docentes é determinante mas havendo material didáctico comum a todos, a desvantagem do meio sócio-cultural é menos acentuada pois o que deve ser exigido saber é o que consta do manual e nas fichas entregues pelo docente para que a oportunidade de sucesso seja igual para toda a classe discente pois o que deve ser exigido saber é o que consta no manual e nas fichas entregue pelo docente para que a oportunidade de sucesso seja igual para toda a classe discente. Também é verdade que muitos docentes são “cientificamente correctos”, mas “pedagogicamente inadaptados”, por não conseguirem transmitir com clareza e entusiasmo o seu douto saber... e há pessoas que vão “dar aulas” e mais valia não terem ido, evitando o vilipêndio da classe docente pela sociedade em geral... por uns pagam todos!!! Sempre tenho tido uma postura um pouco retraída face às mudanças talvez pelo facto de ter “sofrido na pele os efémeros efeitos de algumas delas – como já tive ocasião de fazer referência mas mesmo assim, tenho tentado tirar partido do lado positivo de cada uma delas e disfrutado dos mesmos. Durante todas as mudanças curriculares, pelo menos, houve uma troca de saberes, uma partilha de experiências quer no trabalho diário; quer em actividades da comunidade educativa: festas de Natal, festas de fim de ano lectivo... Acho que foram momentos bastante enriquecedores para ambas as partes: classe docente, classe discente e comunidade educativa. Por ocasião destas festividades, foram convidados a participar vários elementos da edilidade: artesãos, músicos, artistas de várias áreas, com os quais foi extremamente interessante contactar. (Ana, 89-101)

A incompreensão dos docentes desta nova concepção de currículo e do papel dos professores foi referida explicitamente por Ana. A exigência, não só de mentalidades curriculares diferentes como também de dispositivos organizacionais e desenvolvimento do currículo, passaria por um funcionamento e uma estrutura relacional diferente nos conselhos de turma. A participação e o levar adiante os desafios, os recursos a gerir deveriam contar, na opinião de Ana, com a participação dos membros num trabalho em equipa e com efeitos

mais amplos ao nível da escola. Achemos que Ana constatou o fracasso desta reorganização curricular referindo-se a uma redução do trabalho por projectos a trabalhos temáticos e à tendência para o trabalho disciplinar nas áreas curriculares. Conhecemos o trabalho entre colegas, a qualidade das relações e os recursos de aprendizagem na sua verbalização e no estilo peculiar característico de toda a narrativa de Ana, este que considerámos aliciante e muito esclarecedor:

A Área-Escola, para mim foi o “máximo”!!!

Pretendia-se que cada turma elaborasse um plano próprio com um tema a desenvolver, no qual estivessem representadas grande parte das disciplinas do currículo. Seria uma actividade para a concretização da qual era suposta a participação e empenhamento de muitos dos docentes e da totalidade dos alunos da turma que, por sua vez, trabalhariam em ritmos e interesses individualizados. Que giiiiroooooooooo!!!! Qual a dura realidade? 1 – O “pobre” do director de turma é que era o responsável pela concretização desta actividade... e muito relutantemente (perdão), entusiasticamente, era o cabeça de lista, que com o seu charme pessoal e munido de muita delicadeza, pedia a colaboração dos colegas mais amigos... (Ana, 103-107)

O professor de Educ. Visual acedia a este irrecusável convite, não sem antes refilar por ser “assediado” por todos os D. T. dos conselhos de turma dos quais fazia parte; o professor de Matemática referia o facto de ainda não ser a ocasião para “dar estatística” e que pouco ou nada poderia contribuir para o projecto... e após algumas horas de reuniões, impregnadas de uma fresca brisa de charme e contestação, eis que é “gerado um tema original”! Na reunião de Coordenação de Directores de Turma chega-se à brilhante conclusão que “afinal havia outras”, pois eram várias as turmas que adoptaram o mesmo tema que nós!!!

Perante esta discreta “clonagem” de temas da Área-Escola, a gestão escolar decidiu que houvesse um único tema aglutinador para a referida área em cada ano lectivo, como por exemplo: “O ambiente”, constando do Plano de Actividades da escola e que a partir dele, vários subtemas e actividades pudessem vir a ser desenvolvidos. Confesso que, nem mesmo assim, esta área teve grande sucesso... Cada vez estou mais convicta que o não partir do interesse pessoal, quer da classe discente, quer da classe docente, é uma perda de tempo! Embora recorde que não podemos só fazero que nos apetece... desejo uma situação intermédia... (Ana, 109-114)

Nem sempre a área-escola foi um fracasso, mas o seu sucesso devia-se única e exclusivamente a dois factores: ao interesse do tema a trabalhar e à motivação/qualidade de empenhamento dos que nela eram os agentes activos, segundo a minha modesta opinião, claro! (Ana, 115-116)

Achemos que Ana queria dizer que estes tempos possibilitaram estreitas trajectórias formativas a quem assumiu o profissionalismo naqueles estreitos corredores institucionais. No fundo a quem, como ela, se esforçou por perceber comportamentos, percepcionou situações, emoções, atitudes em dinâmicas de auto conhecimento. Para além disso, a sua postura

observadora, crítica e compreensiva permitiu-lhe pensar, reflectir e olhar fundamentadamente para o que via, ouvia e vivia. Ana identificou lacunas na formação contínua, a prescrição administrativa da tutela, a ausência de avaliação do seu trabalho e dos seus colegas e contextos escolares e relacionais que só por si limitavam as aprendizagens significativas e funcionais que a diferenciação pedagógica apontava. Dando um sentido às suas vivências neste tempo de reforma, Ana adiantou que “imposição não é aliada da qualidade” (Ana, 117).

Em seguida Ana deu-nos a conhecer as suas vivências no período da constituição da escola como Território Educativo de Intervenção Prioritária. Achamos nós que novamente foram as decisões de um Estado burocrático e regulador a impor políticas que afectaram a vida na escola de Ana e naturalmente a sua. Evidentemente que não podemos generalizar, mas do que conhecemos desse tempo compreendemos muito bem as seguintes palavras de Ana:

Outra indiscreta “nouvelle”: a escola tipo TEIP (Integração de várias escolas do 1.º Ciclo e um Jardim de Infância... num “território educativo... com uma escola sede ou escola mãe. Ideias da feiosa Secretária de Estado – Ana Barbosa!!! Uma verdadeira bomba, esta modernice! Estilo 9 (escolas) em 1... “t’ás a ver”? (Ana, 118-121)

Este “bijou” foi o “máximo” em desatino: discutiu-se a possibilidade das professoras do 1.º ciclo poderem vir acompanhar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem... Dentro das salas de aula dos Profs. do 2.º Ciclo! Houve um chinfrim infernal com parte do povo escolar com um espírito tal como em 1640, nas com “os Filipinos” em território nacional”! (Ana, 122-123)

Nunca nenhuma mudança pedagógica tinha provocado tamanha e acesa discussão! (Ana, 124/Imagem)

A riqueza da singularidade manifesta nas palavras de Ana, conjugadas com as imagens com que ilustrou a escrita, levou-nos a perceber claramente que estiveram em causa vivências conflituais na escola. O impacto desta alteração que não foi projectada com os professores nem com as escolas, fez sentir-se a diferentes níveis e por diferentes razões. Ao nível da necessidade da escola atender a um maior número e diversificado público de alunos assim como a alteração das condições de prática profissional e a natureza dos objectivos pedagógicos. O carácter colectivo e organizacional desta mudança pretendida, só seria possível com desempenhos colectivos. Achamos que este processo reformista permitiu a Ana as vivências decorrentes de estruturas que se mantiveram, de culturas docentes que estavam instituídas, do tempo que não permitiu aos professores agirem de forma diferente, alterando sistemas de teorias, crenças e valores.

Ana não fez qualquer referência à definição e criação dos territórios educativos de intervenção prioritária⁶². Porém, consideramos dever anotar a esse respeito que o processo teve um papel de charneira ao gerar, nos anos 90, um tipo de organização escolar com vista ao desenvolvimento de projectos locais. Mais tarde foi instituída como novo modelo de organização escolar e o projecto foi aplicado à generalidade das escolas públicas do Ensino Básico. O agrupamento de Ana avançou no primeiro momento e era composto por uma escola do 2.º e 3.º ciclos, a escola-sede onde ela trabalhava, e por várias escolas do 1.º ciclo e jardins-de-infância nem todas nas suas imediações. Sabemos que em linguagem corrente foram denominados agrupamentos verticais e esta fase não teve contornos idênticos ao que são actualmente os agrupamentos com esta denominação. Sucederam-se mais duas fases de reorientação, implementação e generalização até ao momento. Esta observação fez-nos sentido, pois Ana focou-se naquelas que consideramos terem sido as grandes alterações com que as escolas e os professores se “viram confrontados” e ao que se “sentiram obrigados” naquele período.

As suas palavras lembraram-nos a perspectiva destes territórios educativos de intervenção prioritária como escolas em rede. Nesse período, apontava-se para a articulação de recursos e meios, praticando uma acção educativa escolarizada com abertura ao meio envolvente (Sarmiento, 2000). Todavia, muitos elementos internos de diferenciação cultural que foram sendo impostos do exterior ao longo do tempo fizeram-se sentir nas tensões vividas na escola a que Ana se referiu. O recrutamento dos professores, o carácter disciplinar e a formação na monodocência, associados ao facto dos professores tradicionalmente trabalharem sós em sala de aula, justificam em nosso entender as suas vivas expressões. Para além disso, como em qualquer grupo de pessoas, dificilmente todos os profissionais fariam a mesma interpretação e atribuiriam o mesmo significado a esta proposta reformadora. Juntamos a interpretação do que consideramos ter contribuído para a alteração das dinâmicas escolares, quer por vontade quer por necessidade. A crescente difusão do conhecimento e o que se foi esperando dos professores, aumentando a exigência do seu trabalho e a necessidade de trabalho em equipa, quebraram necessariamente os sentidos do tradicional professor único em sala de aula. Consideramos que as palavras de Ana mostram a emergência das

62 Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, permitiram a adopção de um novo modelo de gestão cuja intenção prescritiva era proporcionar maior autonomia aos estabelecimentos de ensino, agrupando escolas de diferentes níveis de ensino, visando assim a descentralização e a partilha do poder no processo educativo. Criado no ano lectivo 96-97, como já referimos foi complementado posteriormente pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96. Contextualizando este período, Ferreira e Teixeira (2010) referem que o sistema deveria “compensar a desigualdade através de recursos, criação de infra-estruturas e da integração de ciclos de ensino.” (p. 342).

necessidades crescentes de diversas competências, saberes, flexibilidade e reflexão profissional que deveriam ser mobilizadas muito rapidamente, o que só os trabalhos em equipas multidisciplinares permitiam.

Percecionámos enfim, um quadro de diferenciação na docência onde as culturas dos professores diferiam não só entre escolas mas também entre grupos de professores dentro da mesma escola e entre professores individualmente. Ana recordou as intensas vivências conflituais, resultantes de acções e interacções num contexto organizacional, onde crenças, preconceitos e comportamentos se confrontaram. A operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem exigia aos docentes muitos compromissos que não eram partilhados ou compreendidos por todos. Da responsabilidade na assistência social, à necessidade de um leque mais alargado de aptidões e comportamentos, a uma prestação de contas e exposição aos colegas, todos sentiram a ampliação do papel do professor em pouco tempo. O plano daquela acção também não contou com a participação dos professores em tomadas de decisão, o que não terá sido um contributo positivo.

As palavras de Ana deixaram-nos perceber muito bem as atitudes pedagógicas diferenciadas perante esse alargamento dos papéis, entretanto atribuídos aos professores. Ampliando a função da escola sem avaliação do trabalho dos professores e fazendo a mudança acontecer por decreto, achamos que as palavras de Ana denunciam a sua insatisfação com a negligência do Estado empregador e impositivo, face à incompetência. Ana acrescentou com a sua característica de ironia e ilustrando com as imagens anteriores, a pessoa e profissional que fundamentando as práticas acreditava em si como agente de mudança e não como actriz, em cenários burocráticos, que não permitiam aproximar ideias inovadoras das possibilidades de execução nas escolas e das vivências dos professores:

Quem tem dificuldades educativas deverá ficar retido no mesmo ano e se precisa de apoio pedagógico individualizado, então que o tenha em lugar próprio, em sala reservada para não prejudicar o resto dos alunos da turma! Na Alemanha, há diversos tipos de escolas, de acordo com as capacidades intelectuais e financeiras de cada indivíduo; aqui neste país top-model, fala-se da inclusão de todos em todoo lado... "VIVÁ DEMOCRACIA"!

– Eu como não sou menos que o Champalimaud, quero ter um Bentley...

–

– Então?! Não somos todos iguais?

–

– AH Não?! AAAAAH, "Tá bem"! É só na documentação do Ministério da Educação! (Ana, 125-127)

E com este espírito de direito à diferença, “sendo todos iguais os docentes devem respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, tentando meter a mesma mudança na engrenagem pedagógica. Resultado: os menos dotados aprendem pouco e os mais dotados não aprendem muito. Como contributo para este ritmo de trabalho, há ainda que referir o facto do docente ter que elaborar fichas de trabalho e fichas de avaliação adaptadas para os menos iguais... (Ana, 128-129)

Querem o ensino para todos e individualizado para alguns?! Devo ser das menos dotadas, pois não consigo perceber esta pedagogia! (Ana, 134)

Do seu ponto de vista, levar para a frente os desafios, correr riscos, trabalhar com os alunos mas também entre pares, permitiu reflectir e com isso aprender. Ana valorizou a qualidade das relações, os recursos e as ferramentas de aprendizagem que as metodologias ajudaram a desenvolver. Explicitando processos vivenciais que envolveram o seu conhecimento cultural e pessoal e os efeitos dos contributos de gestão da escola em tempos de mudança consideramos que Ana nos deixou perceber os valiosos contributos da sua ligação com as actividades que foram realizando.

Na história de vida profissional de Ana percebemos as ligações que mais ou menos fortes, revelando a sua postura combativa e reflexiva, lhe permitiram apreciar variadas facetas daqueles tempos. Referiu o sentido de compromisso que a liderança da escola manifestou e mobilizou, o dar e receber feedback entre pares, a elaboração de materiais didácticos, o recurso a leituras ou até o tempo de permanência que tinha naquela escola. Enfim, tudo o que um ambiente de mudança da escola ofereceu por efeito da pressão exterior, possibilitando a Ana viver e reflectir através de interacções com membros da escola, ou outros, em contextos diferenciados.

Terminamos ilustrando a nossa interpretação com a voz de Ana. Destacamos o pormenor do como destacou a dado momento o valor das relações humanas e o perdurar de vontades profissionais, comprometidas e sustentadas, ao longo do tempo:

A mudança curricular é sempre um momento de desenvolvimento pessoal e profissional se soubermos aproveitar os seus aspectos positivos. Devemos trocar impressões com os colegas depois de aplicadas certas metodologias pedagógicas e a partir dos resultados obtidos, procedermos à sua detalhada avaliação. Este tipo de atitude deverá ser uma constante na nossa vida profissional.

A escola André de Resende (já há 16 anos que faço parte do quadro de efectivos) foi uma das pioneiras das várias mudanças curriculares e até dos TelpS... com Projecto Educativo bem definido de acordo com o disposto na lei tentando fazer com que o seu corpo docente esteja em permanente colaboração e troca de saberes entre si. (Ana, 135-141).

Os elementos da gestão são professores trabalhadores, valorizando a experimentação de novas metodologias pedagógicas, preferindo correr riscos, analisando /solucionando os problemas daí resultantes. (Ana, 142-144)

Muitas têm sido as Acções de Formação que frequentei ao longo da minha carreira profissional e em todas elas aprendi algo que pude aplicar no meu quotidiano. Muitos livros e revistas comprei pelo prazer de me instruir sobre este ou aquele assunto; muitas horas dediquei à pesquisa e à elaboração de material didáctico que considerei interessante explorar na sala de aula com os meus alunos e nunca me arrependi de aprender. Foram bons os momentos pedagógicos a ler ou a trabalhar mas, sobretudo, a conviver com os meus colegas numa salutar troca de experiências.

Ideal seria que todo o professor sentisse orgulho e motivação na profissão que desempenha que esta tivesse um objectivo que não se aplicasse, somente, num futuro imediato para um fim específico e que perdurasse no quotidiano dos seus alunos, ao longo da sua existência... Com “modernices” ou “old fashion way”, o que importa é que a qualidade do que é ensinado/aprendido, seja como o brilho da estrela que orienta a rota pretendida: pragmática e precisa. (Ana, 145-154)

Terminamos pensando que a história de vida profissional de Ana foi um claro exemplo de como a pessoa e os contextos se confundem, as sinergias emergem e dificilmente se poderão separar personalidades, idiosincrasias e práticas. Na verdade, a singular narrativa de Ana deixou afirmar que as suas vivências naquele período não separam a pessoa do profissional. Bem-humorada, líder de si questionando realidades perante dilemas, tensões e novidades que desconheciam limites, revelou um enorme sentido de compromisso emergente da inclusão social. Ana mostrou-nos enfim, que ter vivenciado mudanças impelidas pela reestruturação da escola em contextos do seu trabalho, elas tornaram-se motivo de aprendizagens, fazendo e comunicando.

CAPÍTULO 5 O CASO DE JOSÉ

“Após a tomada de decisão de estender a Gestão Flexível do Currículo ao 3.º CEB e após ter sido desenhado o currículo da escola e as cargas das diferentes disciplinas e áreas disciplinares, processo que não foi fácil mas que correu bem e com consenso na escola, foram realizadas várias reuniões para formar os professores do 3º CEB nas novas áreas disciplinares. Essas reuniões realizaram-se no final do ano e no início do novo ano lectivo e tinham como formadores os professores da escola que tinham participado na experiência e que foram excepcionais no apoio e na partilha dos materiais que entretanto tinham produzido. Foi uma experiência profissional muito positiva e que me demonstrou a enorme qualidade e dedicação ao ensino de muitos dos meus colegas. Pena que essa auto-formação na escola não seja nem reconhecida nem valorizada pelas estruturas do ME ou até pela opinião pública. Foram períodos de muito trabalho mas com um grande enriquecimento.”

(José, 525-544)

5.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa

5.1.1. Um Retrato de José

5.1.1.1. Aspectos biográficos – a pessoa, o estudante e a profissão

José tinha quarenta e cinco anos de idade e quase vinte e sete anos de serviço docente, quando escreveu a sua narrativa de vida (profissional) para este trabalho. Tinha treze anos de exercício antes da profissionalização, um de estágio e os restantes após a profissionalização. Os seus primeiros anos na docência foram desempenhados como professor de habilitação suficiente⁶³ leccionando as disciplinas de Francês e Português nos 2.º e 3.º ciclos. Entretanto, a sua formação inicial dividia-se entre a Universidade de Letras de Lisboa, nos primeiros anos do curso de História, e a Universidade de Évora, no Curso de Ensino em História, o que aconteceu até ao ano lectivo de 1990/91, ano do Estágio Integrado. Após a Profissionalização no 3.º CEB e Secundário, optou por fixar-se numa escola com 3.º CEB, não tendo grande desejo de mudar de nível de ensino até então. Foi evidente, na leitura que fizemos da sua história de vida profissional, que ele seleccionou um conjunto de situações de vida, as quais

63 A habilitação suficiente era a denominação atribuída aos docentes não profissionalizados e não pertencentes aos quadros das escolas, mas a quem era reconhecida a competência para o ensino através do Decreto-Lei n.º 672/76 e pelo posterior, Decreto-Lei 262/77 de 23 de Junho. Esta legislação pode ser consultada em http://www.igf.min-financas.pt/Leggeraldocs/DL_262_77.htm

consideramos momentos fundadores e tempos decisivos que justificam o sentido que deu ao que nos contou e à forma como o verbalizou. Na articulação entre a pessoa e o profissional encontramos os valores reconstruídos em diferentes contextos, mas muito marcados pelas opções que tomou, pela formação recebida e pelo associativismo sindical.

Será bom recordar que nos anos sessenta do século anterior, a educação escolar em Portugal distanciava-se negativamente das estatísticas europeias nos mais variados aspectos. Urgia então alterar a situação tendo em conta as novas realidades económicas e sociais emergentes nessa época. Noutros países, é certo, mas o desenvolvimento do nosso país exigia mudanças no rumo das políticas educativas, que, desde então, passaram a ser olhadas por organizações internacionais⁶⁴. A profissão docente e a formação de professores são preocupação na década de setenta e adoptaram-se algumas tendências da vaga reformadora dos anos 60. A expansão quantitativa do sistema educativo português foi muito célere e este facto obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto que não permitiu a sua formação para a docência. Foi este o contexto que permitiu a José sentir que a sua “entrada na profissão docente foi mais um “acidente da vida” do que uma vocação clara e de infância (José, 10-11). Escreveu, contando como foi e porquê:

A conclusão do curso dos liceus (actual 11.º ano) coincidiu com algumas dificuldades económicas dos meus pais e com a vinda do núcleo duro do meu grupo de amigos para a cidade de Évora. Esse grupo de amigos, todos eles mais velhos, vinham iniciar o seu estágio profissional de medicina no Hospital Distrital e eu ficaria sem “nada” que fazer em Lisboa e num ano em que não tinha obrigações estudantis. Assim, e atendendo ao facto de ter feito parte do meu percurso estudantil no Lycée Français Charles Le Pierre em Lisboa, resolvi enviar uma carta para o Ministério da Educação no sentido de obter uma colocação como professor de Francês numa escola perto da cidade de Évora. Passado perto de um mês recebi uma carta desta entidade para me apresentar na Escola Secundária de Montemor-o-Novo para um horário completo. Era o dia 18 de Março de 1976 e tinha apenas dezoito anos. Não podia então imaginar que um “acidente da vida” se iria revelar como uma realização profissional. (José, 12-31)

Em seguida, a narrativa de José deu-nos a saber como as influências sócio históricas que marcaram a profissão de professor, a escola e a formação de professores no Portugal dos anos setenta, marcaram as suas vivências. Na narrativa profissional reporta o período da sua entrada na profissão, os tempos imediatamente anteriores e os primeiros anos de exercício como docente. Olhando para a sua história a partir deste registo autobiográfico, este é o momento para conhecermos o professor José. Retomamos agora a sua história. Nela conhe-

64 Para uma leitura mais pormenorizada pode ler-se o texto de Nóvoa (1992) ou então, numa abordagem mais ampla a obra de Rui Grácio: Grácio (1995). *Obra Completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ceamos a pessoa que apontando sobretudo aspectos de crescimento profissional associados a mudanças curriculares, lhe deu esse título. Guardaremos os aspectos específicos da sua formação inicial e da entrada na profissão para o tópico de análise posterior desta exposição interpretativa, considerando serem merecedores de devida atenção focalizada nas temáticas que ele próprio foi propondo:

O primeiro ano foi um ano curto, de Março a Junho, e representou uma experiência, que passados uns anos, avalio como determinante. Na escola, os professores efectivos eram poucos e eram ainda menos os licenciados. O sentido de entreaajuda era enorme e o ambiente solidário do momento histórico fazia-se sentir, pelo menos entre os professores do ensino nocturno, que era o meu. Era curioso, eu ter passado tão rapidamente de aluno a professor e ainda para mais quando quase todos os alunos eram mais velhos. (José, 33-42)

O segundo ano de trabalho foi, ao mesmo tempo, o primeiro como estudante da Faculdade de Letras de Lisboa no curso de História. Em termos profissionais ele decorreu na mesma escola, também no ensino nocturno mas com horário incompleto para tentar conciliar os estudos. (José, 71-73)

Sem querermos interromper o que José com clareza e entusiasmo nos foi dando a conhecer sobre si e sobre os contextos em que se constituiu professor, considerámos oportuno interromper o seu discurso para fazer notar o pouco tempo de permanência na mesma escola que aquele modelo de colocação dos professores implicava. Paralelamente pareceu-nos que a mudança do regime político e todas as alterações sociais e políticas daí decorrentes tornaram a formação dos professores, uma exigência na década de setenta. Foram estes anos que José viveu entre estudante e professor. No quadro de um controlo apertado do Estado, assistiu ao desenvolvimento de programas de formação profissional de professores nas universidades, primeiro nas Faculdades de Ciências e mais tarde, nas denominadas Universidades Novas, como foi o caso da Universidade de Évora. Foi um desses programas de formação de professores que José veio a frequentar depois de mais de uma década de docência repartida por várias escolas.

José começou a pensar seriamente na possibilidade de vir a afirmar-se como professor, três anos depois de ter iniciado o percurso na docência e depois de abandonar a Faculdade de Letras. As palavras de José que reproduzimos em seguida fizeram-nos pensar também no como terão sido anos de experimentalismo e de construções profissionais nas escolas, ao mesmo tempo que a funcionarização dos professores e o controlo estatal prevaleciam sobre os processos de profissionalização. Com ele percebemos as dificuldades de um sistema educativo que, tendo necessidade de um recrutamento massivo de professores, eles não existiam. Os professores formados não o eram em número suficiente e os que leccionavam

nem sempre ocupavam o grupo profissional com que se identificavam. Foi o que aconteceu com José que, por oportunidade, foi professor de Francês e só mais de uma década depois veio a tornar-se professor de História, como desejava. Não existiam condições estruturais e estruturantes que permitissem concursos de professores, reunindo condições para que cada ano lectivo iniciasse regularmente com todos os professores colocados nas escolas:

O terceiro ano de trabalho coincidiu com a mudança para a Escola Secundária de Reguengos de Monsaraz e com uma aposta pessoal mais séria na profissão. É o primeiro ano em que assumi claramente a opção de ser professor. Obviamente os estudos começaram a ficar atrasados o que trouxe cada vez mais problemas. Os colegas da universidade prosseguiram os seus estudos e eu deixava de ter o seu apoio para fazer trabalhos de grupo e apontamentos das aulas. Esta situação e o pouco respeito que gradualmente se fazia sentir pelos estudantes/trabalhadores (os alunos voluntários) na Faculdade de Letras faziam com que o curso superior fosse marcando passo. (José, 106-115)

A minha colocação em Reguengos ocorreu a meio do 1.º Período. (José, 119)

Após um ano de trabalho na escola de Redondo fui colocado em miniconcurso⁶⁵ na escola de Arraiolos onde permaneci vários anos. Para garantir uma habilitação suficiente para o ensino da disciplina de Francês tirei o diploma da Alliance Française, continuei o curso à velocidade mínima de quanto muito uma cadeira por ano e comecei a sentir um pouco de estabilidade e pertença a uma escola. No entanto era notória que a situação do professor com habilitação suficiente iria conduzir inevitavelmente ao desemprego. Era preciso acabar o curso. Continuei a querer ser professor de História (e não professor de Português e Francês como fui sendo nestes anos) e decidi, no ano lectivo de 1986/87 transferir-me para o curso de Ensino em História na Universidade de Évora. (José, 133-148)

Nas escolas viviam-se tempos de estruturação com incertezas e inseguranças processuais permanentes. Pensamos nós que foi um lastro de (des)organização por diversas razões e em tempos diferentes, mas a mudança impelida do exterior foi permanecendo como um denominador comum para o bem e para o mal. Até hoje. Discutiremos esta ideia em espaço próprio e com a devida profundidade no capítulo VIII. Agora continuaremos a ouvir a voz de José. Com ela fomos conhecendo as suas vivências nas sucessivas escolas por onde passou, bem como a organização e o funcionamento de algumas delas na medida em que intervieram no curso das opções de vida e de tomadas de decisão que José foi fazendo até se assumir profissional:

65 Este foi um processo de colocação dos professores que não faziam parte dos quadros das escolas. Eram recrutados em concursos regionais, numa segunda fase, com vista a preenchimento de vagas sobranes da 1.ª fase do concurso de âmbito nacional. Era regulamentado anualmente e de acordo com as necessidades inventariadas após a primeira fase. A informação legislativa pode ser consultada em http://www.igf.min-financas.pt/Leggeraldocs/DL_075_85.htm

No que respeita a experiências profissionais nestes anos de permanência na escola de Arraiolos fui director de turma e dois anos depois, como já referi, deixei de o poder ser, fruto de decisão administrativa do Ministério de Educação. (*José*, 149-154)

Nos anos lectivos de 1987/88 a 89/90 estive colocado na então Escola Preparatória de Santa Clara em Évora. Foi a primeira vez que estive numa escola com todas as estruturas pedagógicas e administrativas consolidadas. (*José*, 235-236)

Foram anos riquíssimos com enorme ajuda de diversos colegas para também poder acabar o curso. Concluí as cadeiras da minha licenciatura (*José* 244-245; 267)

Como já disse, frequentei a Universidade de Letras de Lisboa entre 1977/78 e 83/84. Estive dois anos sem me inscrever e depois, em 1986/87, pedi o reingresso e transferência para a Universidade de Évora – Curso de Ensino em História. (*José*, 313-315)

Passei a ser professor contratado profissionalizado no ano lectivo de 1991/92. Já muito antes tinha recebido o convite para integrar a direcção do Sindicato dos Professores da Zona Sul (SPZS). (*José*, 433-438)

Foram nove anos de intenso trabalho, seis a tempo inteiro no sindicato, um com trabalho lectivo na Escola de Santa Clara e no SPZS e dois com horário completo nas escolas e trabalho sindical. Neste momento, e após ter sido delegado sindical na escola, sou somente um activista sindical. (*José*, 476-480)

Desde a profissionalização, demorei mais seis anos a conseguir ser efectivo, tendo ainda que passar pelos quadros de zona pedagógica mesmo concorrendo a todo o país e sendo sempre contratado. (*José*, 487-489)

Acreditamos que a intensidade das vivências de José desde que entrou na docência até ao período a que deveria reportar a narrativa de vida profissional, justificam a incursão que fez, permitindo-nos conhece-lo mais profundamente, compreendendo o seu percurso de vida em ligação à sua permanente formação, o que apresentamos em seguida.

5.1.2. Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se

5.1.2.1. Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores

A história de vida de José permitiu-nos conhecer as vivências que contribuíram para a construção da profissão deste professor. Constatámos que ele iniciou a carreira num período social e político, especialmente conturbado no nosso país, explicitando-o na história de vida que escreveu. Período que consideramos muito marcado pelas alterações sociais resultantes da mudança no regime político em Portugal, o qual ainda vivia na esteira do 25 de Abril

de 1974, por processos de profissionalização então inexistentes e pelo durante os anos 70 foi acontecendo do que conhecemos da História e enquanto aluna deste sistema educacional. Também sabemos da literatura que foram tempos de investimento na racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar (Nóvoa, 1992).

Antes de deixarmos sobressair novamente a voz deste professor, mantendo o nosso objectivo, pensámos como a nossa interpretação não era isenta das marcas dos textos do autor supra referenciado. Na verdade, consideramos que o texto a que aludimos poderia substituir quase todas as nossas palavras nesta incursão interpretativa. Ou então, a narrativa de José poderia servir como uma perfeita ilustração desse mesmo texto. Apenas adiantaríamos, e disso não nos abstermos, de associar as nossas próprias vivências nalgumas configurações do seu percurso de formação inicial na Universidade de Évora que José foi focando. Com idades e experiência de vida diferentes e sem que nos conhecêssemos, ao lermos a sua história percebemos que frequentámos a mesma instituição no mesmo período e em licenciaturas que seguiam o mesmo modelo. Um modelo de profissionalização exactamente igual, para nos preparar para ensinar áreas científicas tão diferentes, História e Física e Química. Interessante! Um percurso durante o qual tivemos certamente muitas aulas conjuntas, em salas com enorme taxa de ocupação que não nos permitiram o conhecimento dos colegas e em disciplinas que quando se propunham trabalhos de grupo a futuros professores, nos separávamos por cursos. Então parecia-nos natural. Curioso!

Associando estas constatações ao que consideramos ser um excesso de literatura e de discursos educacionais retóricos e contestáveis acerca das temáticas que a história de José encerra, julgámos que a enorme riqueza da sua história de vida deveria falar por ela própria o mais possível. Assim, optámos por ouvir José, fazendo calar o mais possível a nossa interpretação e valorizando muito a sua produção escrita da vida e da profissão. Seguem-se palavras suas, das quais destacamos os títulos que, também da sua autoria, jamais poderíamos alterar ou alienar.

Os meus primeiros anos de profissão foram desempenhados como professor de habilitação suficiente e estive a leccionar as disciplinas de Francês e Português no 2.º e 3.º ciclo. Entretanto, a minha formação inicial dividia-se entre a Universidade de Letras de Lisboa, nos primeiros anos do curso de História, e a Universidade de Évora, no Curso de Ensino em História até ao ano lectivo de 1990/91, ano do Estágio Integrado. (*José, 2a-5*)

5.1.2.2. A entrada na profissão (*José, 9*)

A minha entrada na profissão docente foi mais um “acidente da vida” do que uma vocação clara e de infância. A conclusão do curso dos liceus (actual 11.º ano) coincidiu com

algumas dificuldades económicas dos meus pais e com a vinda do núcleo duro do meu grupo de amigos para a cidade de Évora. Esse grupo de amigos, todos eles mais velhos, vinham iniciar o seu estágio profissional de medicina no Hospital Distrital e eu ficaria sem “nada” que fazer em Lisboa e num ano em que não tinha obrigações estudantis. (José, 10-15)

O ano lectivo de 1976/77 foi um ano de transição no sistema educativo pois coincidiu com o fim do Serviço Cívico e antes da criação do Ano Propedêutico (ano que deu origem ao 12.º ano de escolaridade). Esse ano, apelidado de “Ano Vestibular”, não teve qualquer actividade lectiva ou de serviço à comunidade, representava um ano sem fazer nada e com um exame de acesso à Universidade no final do ano. Era a primeira vez que esse exame se iria realizar após o 25 de Abril de 1974. (José, 17-23)

Assim, e atendendo ao facto de ter feito parte do meu percurso estudantil no Lycée Français Charles Le Pierre em Lisboa, resolvi enviar uma carta para o Ministério da Educação no sentido de obter uma colocação como professor de Francês numa escola perto da cidade de Évora. Passado perto de um mês recebi uma carta desta entidade para me apresentar na Escola Secundária de Montemor-o-Novo para um horário completo. Era o dia 18 de Março de 1976 e tinha apenas dezoito anos. Não podia então imaginar que um “acidente da vida” se iria revelar como uma realização profissional. (José, 24-31)

5.1.2.3. De estudante e professor a professor/estudante (José, 32)

O primeiro ano foi um ano curto, de Março a Junho, e representou uma experiência, que passados uns anos, avalio como determinante. Na escola, os professores efectivos eram poucos e eram ainda menos os licenciados. (José, 33-37)

Era curioso, eu ter passado tão rapidamente de aluno a professor e ainda para mais quando quase todos os alunos eram mais velhos. (José, 41-42)

Voltando a este meu primeiro ano, foi muito importante a minha delegada de grupo. Era efectiva, em aproximação para a Grande Lisboa, e apoiou-me bastante na preparação das aulas seguindo orientações pedagógicas e didácticas actuais e não a cópia daquilo que fizeram comigo. Este primeiro ano foi também importante no sentido do início do alicerçar de uma autoconfiança. (José, 60-65)

O segundo ano de trabalho foi, ao mesmo tempo, o primeiro como estudante da Faculdade de Letras de Lisboa no curso de História. Em termos profissionais ele decorreu na mesma escola, também no ensino nocturno mas com horário incompleto para tentar conciliar os estudos. (José, 71-73)

O terceiro ano de trabalho coincidiu com a mudança para a Escola Secundária de Reguengos de Monsaraz e com uma aposta pessoal mais séria na profissão. É o primeiro ano em que assumi claramente a opção de ser professor. Obviamente os estudos começaram a ficar atrasados o que trouxe cada vez mais problemas. Os colegas da universidade prosseguiam os seus estudos e eu deixava de ter o seu apoio para fazer trabalhos de grupo e apontamentos das aulas. Esta situação e o pouco respeito que gradualmente se fazia sentir pelos estudantes/trabalhadores (os alunos voluntários) na Faculdade de

Letras faziam com que o curso superior fosse marcando passo. Em termos de mudança curricular foi um ano que agora chamaria de “curioso” pois foi o ano de lançamento do 11.º ano. Era a primeira vez que se leccionava o 11.º ano em Portugal. A minha colocação em Reguengos ocorreu a meio do 1.º Período e quando cheguei era o único professor a leccionar o 11.º ano e o 10.º ano. O do mini-concurso ficou com o que ninguém queria. Mas o que mais curioso teve este ano lectivo foi o facto dos programas de Francês do 11.º ano só chegarem à escola em Fevereiro e os manuais que eram distribuídos pela editorial do Ministério da Educação só terem chegado no final do 2.º Período. Valeu-me o extraordinário apoio de colegas e amigas pessoais que tive numa escola em Évora que me ajudaram a preparar as aulas e a coligir os materiais necessários para leccionar até à chegada dos materiais de apoio à minha escola. De notar que a orientação dada à disciplina nesta escola foi da iniciativa dos professores porque o programa oficial também faltava em Évora. (José, 106-132)

Pensando que de forma integrada o desenvolvimento individual se foi fazendo em diálogo com o desenvolvimento institucional, José é um exemplo claro de quem foi mudando com a instituição. O seu percurso foi o de quem se foi tornando professor entre idealizações, controlo estatal, vontades e um futuro incerto. Somos em crer que José reconheceu que sem um processo de profissionalização formalizado a importância da acção social dos professores estava em causa e tornar-se professor exigia que investisse numa formação específica. No fundo, consideramos que aqueles anos foram de inquietudes, de instabilidades e improvisos mas também de produções mediante experiências concretas nas escolas onde foi leccionando. No seu conjunto foram-lhe permitindo dar sentido ao trabalho, embora nuns momentos mais que noutros e lentamente:

Após um ano de trabalho na escola de Redondo fui colocado em miniconcurso na escola de Arraiolos onde permaneci vários anos. Para garantir uma habilitação suficiente para o ensino da disciplina de Francês tirei o diploma da Alliance Française, e comecei a sentir um pouco de estabilidade e pertença a uma escola. O facto de os concursos passarem a ter uma dimensão distrital e ser uma entidade externa à escola a fazer essas colocações permitia alguma transparência nas colocações e permitia ir sabendo se ficaria colocado no ano seguinte. No entanto era notória que a situação do professor com habilitação suficiente iria conduzir inevitavelmente ao desemprego. Era preciso acabar o curso. No que respeita a experiências profissionais nestes anos de permanência na escola de Arraiolos anos em que o ensino unificado se procurava afirmar em relação ao modelo liceal) fui director de turma dois anos depois, como já referi, deixei de o poder ser, fruto de decisão administrativa do Ministério de Educação. Também não havia formalmente grupo disciplinar, pois na maior parte dos anos em que ali leccionei não havia ninguém titular de habilitação própria no grupo de Francês do 3.º CEB. Não podia por isso haver grupo disciplinar. Não havendo horas de redução para o cargo de Delegado de Grupo ou pagamento das horas para reunião de grupo, recusei fazê-las com carácter sistemático. (José, 133-159)

Reforçando a ideia da precaridade, sublinhando um *excesso de Estado* e lamentando a falta de reconhecimento do trabalho que se fazia nas escolas, julgamos que José identificou que foram tempos de possibilidades construtoras de profissionalidade ainda que debilmente sustentada, porque assentava em interações e práticas de partilha na escola sem qualquer outro apoio. Sendo o possível, foi simultaneamente estimulante pelas vivências de atenção aos outros, afectos, voluntarismo e laços de solidariedade entre colegas com formações bem diversas. Com o tempo, José foi identificando um corpo docente mais fragmentado, interesses corporativos que emergiam e também a reduzida estrutura organizativa das escolas que não facilitava nem o trabalho nem as relações:

É curioso, ao relembrar o meu passado profissional verificar que o sistema de ensino português esteve durante muito tempo dependente do voluntarismo, boa vontade e aposta de muitos professores, que não tiveram por parte do poder qualquer recompensa. Importa frisar que os únicos direitos que os professores com o estatuto de trabalhador estudante tinham eram o direito a faltar na véspera e dia de exame e não o pagamento de propinas na universidade. Nitidamente a formação dos professores com habilitação suficiente que exerciam nunca foi aposta do Ministério da Educação não lhes permitindo nunca qualquer redução de horário ou outro tipo de regalia. Portanto, nestes anos de trabalho na escola de Arraiolos a formação que obtive foi à custa de conversas e discussões com colegas de trabalho, sobretudo os do 2.º CEB que tinham mais habilitações que os do 3.º CEB e que tinham muito mais apoio documental e de acções de formação pontuais por parte da então Direcção Geral do Ensino Básico. (José, 165-182)

Destes anos, em que nem se ouvia falar de projectos educativos ou nem se sonhava sobre projectos curriculares de escola ou de turma, os espaços mais formativos eram as conversas com os colegas ou os conselhos de turma. Nos conselhos de turma disciplinares havia uma muito menos formalidade do que actualmente, mas havia um grande diálogo entre os professores. Relembro que eram reuniões sempre muito longas e em que a formação que dávamos e recebíamos era fruto da troca de experiências profissionais ou até por parte de algum colega com uma formação didáctica e psicopedagógica mais avançada. Nos conselhos de turma de avaliação a realidade era a mesma, havendo muita discussão em torno do preenchimento dos “famosos” parâmetros das fichas de avaliação. Eram por vezes discussões acesas, que muitas vezes nos punham em causa, mas que muitas vezes esclareciam alguns aspectos que o sistema nos obrigava a cumprir (sem termos tido formação muitos de nós). (José, 207-230)

A ausência da estrutura organizacional nas escolas dez anos depois de José ter ingressado no ensino, foi em nossa opinião uma realidade com grande significado. Em nosso entender a impossibilidade de uma autonomização da profissão docente naquela época, tinham subjacente o grande controlo estatal e a falta de qualificação dos docentes que dificultavam o processo. Contudo, pensamos que não eram as únicas razões. Repensar a escola e a sua organização seria fundamental e em Portugal os estudos educacionais neste domínio eram incipientes.

Acreditamos que essa necessidade em conjunto com o debate acerca do que deveria ser (e não era) a formação dos professores, traduziu-se em vivências acidentadas que simultaneamente muito ricas nas produções entre os docentes no quotidiano das escolas, mas que não tinham a devida sustentabilidade e fundamentação. Os movimentos sindicais floresceram entrando calorosamente num debate, o que muitas vezes não era consensual e dificultou alguns processos de socialização nas escolas. Aliás destacamos das suas palavras uma frase que traduz a sua enorme clarividência: “foi um período em que a natureza e o significado da profissão estiveram em jogo” e julgamos que de facto foi. Esse tempo que também não nos foi estranho, enquanto aluna do ensino secundário e depois na formação inicial, possibilitou muitas idealizações e ambivalências, com encontros e desencontros de diferentes actores e com as próprias instituições, foi visivelmente testemunhado na narrativa vivencial de José:

Nos anos lectivos de 1987/88 a 89/90 estive colocado na então Escola Preparatória de Santa Clara em Évora. Foi a primeira vez que estive numa escola com todas as estruturas pedagógicas e administrativas consolidadas. A diferença era abissal. As reuniões formais onde também se planificava, o apoio das delegadas de grupo que tive, a elaboração de testes e materiais em conjunto e a sua partilha, vieram mostrar-me que o caminho para a afirmação da profissão docente se deve fazer através de um trabalho de conjunto e que devemos combater a tentação do individualismo na nossa profissão. Foram anos riquíssimos com enorme ajuda de diversos colegas para também poder acabar o curso. De notar que apesar de quase todos os professores da escola terem um estatuto profissional ou de habilitações superior ao meu, nunca senti qualquer atitude de superioridade por parte destes excelentes colegas. (José, 235-248)

Eram os anos após a elaboração e aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, da profissionalização em exercício, das discussões em torno do Estatuto da Carreira Docente, os documentos preparatórios para a Reforma Educativa conhecida pela reforma de Roberto Carneiro, era ainda o tempo da dinamização/recuperação do Sindicato dos Professores da Zona Sul (SPZS) e das grandes greves dos professores em torno do Estatuto da Carreira Docente. Foram períodos de grande discussão nas escolas portuguesas, foi um período em que a natureza e o significado da profissão estiveram em jogo, foi um período riquíssimo de reuniões de aspectos políticos, sindicais, profissionais e pedagógicos e todos estiveram em discussão, quase que simultaneamente. (José, 249-262)

Nestes anos participei em imensas discussões (por vezes bastante acaloradas), em reuniões sindicais e pedagógicas promovidas pelo SPZS, participei em reuniões de carácter pedagógico e didáctico, organizadas pela escola, e concluí as cadeiras da minha licenciatura. Foram anos de intensa formação formal e informal. Foram anos de intenso trabalho, de grande cansaço mas de mobilização e aposta pessoal na profissão. (José, 263-272)

Foi um tempo de expectativas, de uma enorme riqueza de vivências entre pares onde o poder da participação era desejada e concretizada entre fluidez, flexibilidade e estruturação. As palavras de José lembraram-nos o pensamento de Bateson (1992) na forma como o im-

proviso parece ter-lhe permitido importantes descobertas e criações, por caminhos complexos e indefinidos. As imagens de si, dos alunos, da construção da profissionalidade desejada e do que devia ou podia ser o ensino, sucederam-se rapidamente. Calculamos que perseguir uma visão pré-definida foi impossível a José e a qualquer professor, pelo simples facto de não existirem estruturas que o permitissem naquela época. Desejando sentir-se agente na mudança parecia-lhe provável que tal acontecesse:

É curioso que esta mobilização se sentia e se vivia intensamente nas escolas e era por vezes contagiante. Naquela altura os professores sentiam que valia a pena ser professor e que juntos conseguiriam ser reconhecidos e valorizados. Lembro-me de ter dito à minha mulher, também professora, por volta de 1990, que os professores seriam reconhecidos e que se compreenderia que deveriam ter um bom ordenado pois eram fundamentais ao desenvolvimento e riqueza do país. É muito idealismo e muita ingenuidade para um homem de trinta anos, mas acho que muitos de nós tivemos e vivemos essa ingenuidade. *(José, 273-289)*

Não lhe chamaríamos ingenuidade como fez José. Em nosso entender a celeridade dos acontecimentos e a falta de domínio sobre as situações que se foram precipitando possibilitaram-nos uma explicação para vivências de enorme complexidade, as quais foram simultaneamente enriquecedoras do ponto de vista pessoal e profissional, individual e colectivamente. Não havendo pré determinações conhecidas, pareciam ter objectivos amplos e professores como o José, sentindo as interdependências que viviam na escola, orientaram-se para significações e para compromissos de uns para com os outros e também para com o sistema. Talvez tenhamos sido muito ousados nesta interpretação e nos olhares que tivemos para o grupo profissional. Mas, no seu conjunto, as palavras de José lembraram-nos vantagens de uma reflexividade que períodos críticos ou debilmente estruturados podem proporcionar. Foi esse o nosso percurso compreensivo do que posteriormente foram algumas das desilusões que manifestou, mas, sobretudo, dos alentos potenciadores do seu profissionalismo, de concretizações e mudanças de si, denotando alguma resiliência desenvolvida a partir de percepções das condições de trabalho:

Mas creio que somos uma profissão com enormes energias e exemplo disso é a Escola de Santa Clara que avançou como escola experimental para a proposta do anterior governo de Gestão Flexível do Currículo e os professores da escola investiram e apostaram forte e com enorme empenho. Somos resistentes. Ainda devo referir que a leccionação do ensino recorrente nocturno na Escola de Santa Clara foi muito rica do ponto de vista da formação pessoal e de experiências pedagógicas. O plano de estudos de equivalência ao 2.º CEB está desenhado para um ano, tem menos disciplinas que o ensino diurno e tem uma disciplina, Formação Complementar, que é leccionada uma vez por semana e por todos os professores da turma. Foi uma experiência excepcional pois verifiquei que era possível leccionar em par ou mesmo quadra pedagógica (quatro professores a leccionar). *(José, 293-307)*

Em nosso entender, as vivências laborais de José fora da escola estiveram ao serviço do seu trabalho como docente. Foi nesse espaço e tempo que a reflexão e a investigação foram proeminentes. Permitiram-lhe reequacionar o seu profissionalismo e constructos de profissionalidade, ao mesmo tempo que foi reconhecendo pressupostos subjacentes a comportamentos, justificando ideias e acções dos actores políticos aos professores e às escolas. Consideramos que José com palavras que denotam a sua ideologia de então evidenciou que a reflexão lhe foi deixando fazer algumas inferências, analogias e avaliações do que era o trabalho dos professores e das escolas influenciando o seu itinerário posterior a esse período:

Já muito antes tinha recebido o convite para integrar a direcção do Sindicato dos Professores da Zona Sul (SPZS). Aceitei esse compromisso pois já estava profissionalizado e senti que o Cavaquismo precisava de ser combatido e era preciso defender uma escola pública democrática e de qualidade. Foi um período riquíssimo em termos de formação pessoal e extraordinariamente importante para conhecer o sistema educativo e a qualidade educativa. As reuniões sindicais com colegas nas diferentes escolas do distrito e nalgumas escolas dos distritos de Portalegre, Beja e Faro, as reuniões de Direcção, as reuniões nacionais na Fenprof com colegas muito conhecedores de diversas vertentes do sistema educativo, reuniões que tinham aspectos de natureza política mas também de natureza pedagógica e didáctica, foram um factor essencial para a minha forma de abordar a profissão, o contacto com alunos, com os colegas e com a comunidade educativa. A forma crítica e analítica como tenho abordado a minha profissão e o meu papel como educador, formador e professor foi, em muito, fruto da minha experiência e formação obtida no trabalho como dirigente sindical. (José, 434-454)

Foi uma experiência profissional muito positiva e que me demonstrou a enorme qualidade e dedicação ao ensino de muitos dos meus colegas. Pena que essa autoformação na escola não seja nem reconhecida nem valorizada pelas estruturas do ME ou até pela opinião pública. Foram períodos de muito trabalho mas com um grande enriquecimento. Creio que todas estas reuniões, mais as reuniões de Conselhos de Turma para construir os projectos Curriculares de Turma (e mais reuniões de directores de turma), a par com indefinições, desvalorizações e discurso pouco coerente da actual equipa governativa no ME, levam a alguma saturação e sentimento de desalento entre o corpo docente. (José, 537-558)

Por fim, neste tópico onde pretendemos relevar a produção da vida e da profissão entre crenças, atitudes e valores, anotamos mais um registo da narrativa de José no qual consideramos que o seu agir esteve dependente dos entendimentos que foi possível ir fazendo acerca das situações em que se foi vendo presente. No fundo, pensamos que José viveu diferentes momentos, dos quais destacamos mais este da adesão da escola à proposta de gestão flexível do currículo. Apesar de todo o potencial comunicacional entre colegas em ambientes concretos, interpretamos que o seu itinerário nos foi revelando sucessivos confrontos entre ideais e expectativas de José face a contextos relacionais vividos na escola estavam,

porém, integrados em contextos sociais e políticos mais abrangentes geradores de dúvidas e desagradados. Com esse ponto de vista justificamos o que José identificou como sendo fonte de desmotivação e desmobilização profissional:

Na minha opinião, o facto da Gestão Flexível do Currículo ser uma inovação introduzida pelo Partido Socialista, o facto de o projecto político dos partidos da coligação ser muito mais o da valorização/financiamento do ensino particular e ser muito mais elitista (aspectos bem traduzidos na Lei de Bases proposta pelo governo), a constante referência à necessidade de avaliação das escolas e dos professores, a constante referência à necessidade de exames para saber se os alunos devem passar de ciclo e para avaliar o trabalho dos professores (e discussão sobre a validade dos exames como instrumento de avaliação é necessária), leva a que se sinta alguma frustração na classe docente. Para mim, estes factores assim como a constante não valorização até pela opinião pública do nosso trabalho têm-me trazido um sentimento crescente de desencanto e de alguma demissão nos processos de discussão sobre aspectos da educação e do ensino. Acho que já não vale a pena e que independentemente das propostas dos professores, os governos ou outros poderes decidirão sempre de acordo com os seus, por vezes pouco claros objectivos. Continuo a acreditar no meu trabalho de professor, educador e formador com os meus alunos. (José, 564-607)

5.1.2.4. A carreira de José

Neste espaço queremos focar olhares no plano das vivências formadoras ao longo da carreira de José, estas que foram uma configuração emergente nas quatro narrativas em análise. Da sua emergiram três aspectos que quisemos diferenciar: a formação inicial depois de um percurso de 13 anos sem formação específica para o ensino, as vivências de formação contínua ao longo da carreira docente, incluindo o período antes e depois da profissionalização, e por fim as vivências em função dos alunos com base numa certa ideia de professor e de escola que identificámos na sua narrativa. Dando este título para encetarmos a interpretação, continuaremos adiante com títulos que ele adoptou numa narratividade onde as temáticas foram organizadoras a par da cronologia dos acontecimentos.

Lemos na história de vida de José que iniciando o percurso na docência com o ano lectivo de 1976/77 já avançado e sem qualquer formação específica, ele destacou o que naquele curto período o fez sentir-se professor. Atribuiu uma grande importância aos alunos, sobretudo porque sendo mais velhos poder-lhe-iam causar embaraço, o que não aconteceu. Lemos também o valor que atribuiu a um ambiente de escola, onde as dinâmicas de colaboração e partilha contribuíram para o seu desempenho. Todavia, referiu igualmente que à diversidade da formação entre os docentes correspondia o denominador comum: poucos eram profis-

sionalizados, ou tão pouco licenciados. Apercebendo-se de uma autoridade associada ao papel do professor face aos alunos, simultaneamente, reconheceu que entre pares a qualificação não esbatia conflitos conceptuais no que respeitava aos entendimentos do papel do professor e do aluno nos processos de ensino-aprendizagem. Neste início de carreira José foi conceptualizando o papel de professor e do aluno através de sucessivas dinâmicas formativas em ambientes diversos, o que também lhe foi permitindo construir uma ideia de escola e de avaliação. Consideramos porém que alguns desencontros entre colegas terão contribuído para a sua determinação em prosseguir estudos e para vir a afirmar-se como profissional:

O primeiro ano foi um ano curto, de Março a Junho, e representou uma experiência, que passados uns anos, avalio como determinante. Na escola, os professores efectivos eram poucos e eram ainda menos os licenciados. O sentido de entreatajuda era enorme e o ambiente solidário do momento histórico fazia-se sentir, pelo menos entre os professores do ensino nocturno, que era o meu. Era curioso, eu ter passado tão rapidamente de aluno a professor ainda para mais quando quase todos os alunos eram mais velhos. (*José, 33-42*)

É extraordinariamente curioso que não me tenha sentido alguma vez posto em causa, como “autoridade” ou no meu saber, por qualquer aluno. É curioso, ainda, que o mesmo não possa dizer de um dos meus colegas de grupo que, estando ainda a terminar a sua licenciatura, questionou as minhas avaliações em relação a um aluno. Foco este episódio pois se naquela altura a minha “benevolência” na nota teve a sua parte de intuição (por ventura imaturidade) e vontade de premiar um senhor com quarenta e tal anos que somente pretendia subir de posto no emprego, agora, ao fim de quase 27 anos, esse mesmo tipo de “benevolência” alicerça-se em sensibilidade e estudo dos factores não objectivos e quantificáveis na avaliação e que avaliar é muito mais que pôr uma chapa em qualquer aluno, é reflectir em como é que essa chapa o pode transformar num melhor aluno e numa melhor pessoa. (*José, 43-59*)

Voltando a este meu primeiro ano, foi muito importante a minha delegada de grupo. Apoiou-me bastante na preparação das aulas seguindo orientações pedagógicas e didácticas actuais e não a cópia daquilo que fizeram comigo. Este primeiro ano foi também importante no sentido do início do alicerçar de uma autoconfiança necessária a qualquer professor. É significativo o facto de ter tido que fazer sozinho dois exames de escola para a conclusão dos antigos cursos de electricista e administração e que o processo, apoiado pela delegada de grupo, tenha corrido sem problemas e com aprovação pelos órgãos da escola (*José, 60-70*)

Na última reunião conjunta dos orientadores das escolas de Évora com os estagiários, um dos orientadores, após as notas de estágio estarem atribuídas virou-se para os estagiários e disse “agora já vos posso tratar por colegas”, não tendo em conta que todos já tinham pelo menos um ano de ensino, e que eu tinha já treze anos de serviço. (*José, 97-98*)

Sentindo-se desafiado e com a clarividência de quem já tinha percebido que o pleno exercício da profissão exigia um processo de profissionalização, José contou-nos essas vivências

formadoras. Destacou-as com um título sugestivo sinónimo de atenção a esses tempos e espaços de formação e da sua reflexividade. Na verdade a experiência inicial da diferença entre docentes com formações tão diversas levou-nos a pensar que isso também terá influenciado a sua decisão de prosseguir estudos, embora ele não o refira. Como o período vivencial da experiência do Projecto de Gestão Curricular Flexível não o deteve, a sua narrativa permitiu-nos conhecer uma longa história de transformações que foram acontecendo e produzindo a vida e a profissão.

Consideramos ser um excelente exemplo de um profissional reflexivo que não permitindo separar a pessoa do professor aprendente com e na escola, nos permitiu compreender como a vida dos professores pode esclarecer alguns discursos académicos e/ou contrariar muitos deles. Enquanto investigadores apercebemo-nos da importância da sua voz no decorrer desta interpretação, ao mesmo tempo que vivemos dilemas entre o que liamos de si e o que conhecíamos de textos de alguns autores, cujas palavras seriam integralmente ilustradas pela sua narrativa e outros em que nem tanto. Reconhecendo mais uma vez a nossa subjectividade interpretativa, damos-lhe a vez na autoria, ouvindo a sua voz acerca daquela que foi o debate em torno da formação de professores nos finais da década de setenta e na década de oitenta do século XX e as consequências formadoras dos processos vividos pelo José.

5.1.2.5. A formação inicial – duas universidades, dois modelos, e formação contínua (José, 312)

Como já disse frequentei a Universidade de Letras de Lisboa entre 1977/78 e 83/84. Estive dois anos sem me inscrever e depois, em 1986/87, pedi o reingresso e transferência para a Universidade de Évora – Curso de Ensino em História. (José, 313-314)

José elaborou uma narrativa que mostrou a sua reflexão sobre os dois modelos de formação de professores que ele experimentou. Não cabendo neste trabalho utilizarmos as suas palavras para compreendermos a forma como se foram construindo os processos de profissionalização naquele período em Portugal e onde, afirmamos nós, tudo estava por fazer, registámos o processo reflexivo e de indagação permanente que José revelou na narrativa. A isso acrescentamos como estamos conscientes do muito que ficou por compreender, perante a enorme riqueza destes escritos. Marcos e marcas das políticas educativas em conjecturas em que não foram desprezíveis os impactos que tiveram na formação de subjectividades educativas, no conhecimento profissional dos docentes ou nas concepções da formação inicial e contínua que se foram construindo na sua esteira e ao longo do tempo.

José começou por nos contar a sua experiência na Faculdade de Letras:

O curso de História em Letras era um curso científico, sem qualquer componente ou preocupação pedagógica. Ainda não tinham sido criados os cursos de via ensino. Assim a preparação científica era exigente, por parte da maioria dos professores, e que se preocupava sobretudo na criação de pessoas capazes de trabalhar em História, com metodologias científicas e com uma perspectiva e abordagem novas. De notar que estava por fazer uma história em Portugal sem a pressão ou influências da censura fascista de antes do 25 de Abril. Era uma altura em que a influência do marxismo e da historiografia francesa se faziam sentir intensamente. O facto de a avaliação ser feita em quase todas as cadeiras, por trabalhos (de grupo ou individuais) obrigava o estudante a imensas leituras bibliográficas e a um esforço de escrita e organização muito difícil. Mas fazia crescer intelectualmente, fazia aumentar o poder crítico e a reflexão. Em geral os trabalhos eram apresentados ao resto da turma durante as aulas. Não sendo um modelo perfeito, muitas vezes prejudicado por alguma instabilidade estudantil, política e da reestruturação das universidades pós 25 de Abril, desenvolvia mais as capacidades intelectuais dos alunos que o modelo posterior de avaliação por exames ou frequências. (José, 315-335)

Fazendo um contraponto com a experiência de um modelo de formação de professores diferente, mas que encetou e concluiu, identificou a postura fortemente académica em qualquer um dos modelos, embora destacasse diferenças significativas entre eles. José evidenciou que na Faculdade de Letras, num período onde os movimentos estudantis se sentiam, a exigência e a natureza da disciplina de História ressaltavam em metodologias de ensino que eram coerentes com uma produção científica naquele domínio. As preocupações pedagógicas eram inexistentes, contudo havia alguma coerência interna naquela formação. Na Universidade de Évora incomodou-o a incoerência das práticas neste modelo de formação de professores. A componente pedagógica era forte mas evidenciava a preocupação do papel de uma comunidade científica em Ciências da Educação e não de uma comunidade preocupada com a formação dos professores, desde a estrutura curricular do curso, à exigência no que deveria ser aprendido e às práticas metodológicas nas disciplinas:

Este foi o facto que estranhei mais na formação que tive na Universidade de Évora. A quase não existência de trabalhos nas cadeiras da Universidade de Évora, um modelo de avaliação baseado em frequências e exames, em que se estuda como para teste da escola básica ou secundária, em que o esforço maior é o de memorização e não o da reflexão, criou alguns problemas de habituação. Depois compreendi que para ter boas notas em Évora era preciso memorizar, decorar os apontamentos das aulas (tirados por mim ou por colegas que me emprestavam), e depois reproduzir nos testes. (José, 336-343)

De notar que algumas perguntas dos testes eram iguais a algumas que faço agora aos meus alunos (por exemplo: indica as características do estilo Gótico), que era preciso ser capaz de escrever aquilo que se memorizava e que consegui fazer cadeiras científicas sem ler qualquer bibliografia, somente estudei os apontamentos das aulas. Creio que não é abonatório em relação à qualidade do ensino superior. (José, 344-349)

No fundo, achamos que José percebia naquelas práticas uma visão de professor que não o desafiava. Julgava que deveria mudar uma certa ideia do papel do professor e do papel do aluno, o que ele mesmo não sendo profissionalizado já tinha percebido anos antes. Por sua vez, num tom crítico ao que vivenciou naquela formação, considerava também que a situação profissional dos professores deveria melhorar, para poder melhorar uma escola que deveria acompanhar os desafios sociais, o que só seria possível com professores bem preparados e participantes. Interpretámos nas suas palavras que ele entendeu bem que seria importante que os professores soubessem investigar, mas não concebia uma formação de professores que preparasse investigadores educacionais para serem professores. José percebeu que a uma abordagem disciplinar e às mudanças que presenciou no desenho curricular daquele modelo de formação, dificilmente corresponderiam após a profissionalização os desejados profissionais docentes, bem formados e agentes de mudança:

Um outro aspecto que me desiludiu foi a maneira como foi tratado o problema das duas cadeiras semestrais de Economia que havia no currículo do curso de História. As cadeiras de Economia tinham enorme insucesso escolar nos alunos de História. É óbvio que isso tinha de acontecer pois era uma cadeira leccionada pelos professores do departamento de economia e o programa era o mesmo que para todos os outros cursos, nomeadamente Economia ou Gestão de Empresas. Era necessário fazer contas, decorar fórmulas, pois nos testes não havia consulta. Em vez de reformularem os conteúdos e as metodologias destas disciplinas, para permitir que estudantes sem capacidades matemáticas pudessem ter noções importantes de economia, resolveram retirar estas cadeiras do currículo do curso. Foi um erro pois as noções básicas de macro economia que aprendi nesta universidade têm sido úteis para explicar aos alunos alguns conteúdos dos programas que tenho de leccionar. De notar, ainda, que acontece o mesmo que nos programas de história do 3.º CEB. Não houve praticamente nenhuma aula sobre os processos históricos do Século XX na Universidade. Não houve tempo de tratar o Século XX. É o mesmo que acontece nas escolas básicas. Há mudanças curriculares, há discussões em torno dos programas, da sua dimensão, ou até, em torno da sua concepção. É de realçar que houve a necessidade de conceptualizar o programa de História do 3.º CEB em função de competências, desenvolvimento de capacidades nos alunos e experiências de aprendizagem diversificadas. Mas continuamos a ter os mesmos conteúdos programáticos, o mesmo programa desenhado numa pedagogia por objectivos e de dimensões já há muito exageradas. (*José*, 350-366)

Voltamos ao papel da escola, do professor e do aluno, questões que achamos que preocuparam José desde o início da carreira. Revelando responsabilidade, um pensamento crítico e um tom também ele crítico na forma como aborda o assunto, interpretamos no que lemos na narrativa de José que ele, ainda muito jovem e sem qualquer vínculo profissional, já sabia muito bem que a construção de uma cidadania activa só seria possível dando poder aos alunos, redefinindo os papéis dos professores e estando atento à função da escola. No seu

entender uma escola democrática exigia sem dúvida a qualificação dos professores a diferentes níveis. A sua postura evidenciou-se na expressão de algumas crenças nomeadamente no que gostaria que lhe tivessem proporcionado viver através de processos isomórficos, naquele período de formação inicial:

Continua a entender-se o aluno como aquele que deve saber um pouco de tudo, de todas as novidades científicas que entretanto a ciência, no seu normal avanço, vai encontrando. Se, já agora, dificilmente se consegue tratar o 25 de Abril e o seu percurso democrático imagine-se o que será daqui a vinte anos. É preciso romper com a filosofia da matriz liceal do ensino enciclopédico, e reformular os programas em função das capacidades e competências a desenvolver nos alunos. Torná-los capazes de lerem, interpretar, compreenderem e até analisarem criticamente a diferente informação que lhes é fornecida, e desenvolver a capacidade de elaborar nova informação. (José, 367-374)

Creio que o percurso não está a ser esse, e com a tentativa de se divinizar os exames como o factor único, idóneo e infalível de avaliação, estaremos a tornar a escola não um local de educação ou formação, mas a tornar a escola uma estrutura de preparação para exames. Ensinar e educar é diferente de preparar para exames. Esta discussão está neste momento a ser feita fora da escola, está a ser feita junto do poder governamental. É a melhor maneira de privilegiar o ensino particular lucrativo. (José, 375-381)

No que respeita à formação pedagógica deste curso de via ensino, ela manteve a linha de academismo e intelectualidade. Esteve muito longe da realidade das escolas básicas e secundárias, poucas cadeiras tinham uma aplicação prática na vida docente e estavam carregadas de teorias para decorar, algumas com centenas de anos. Creio que havia uma confusão grande no Departamento de Pedagogia. Pretendia-se fazer a preparação pedagógica e didáctica dos futuros docentes mas, ao mesmo tempo, criar futuros investigadores na área das ciências de educação. Esta ambiguidade foi contraproducente pois são poucos os docentes, excepto os que pretendem carreira no ensino superior, que pretendam investigar, trabalhar ou ter formação contínua nesta área. (José, 382-389)

Após a formação pedagógica e didáctica universitária, a maior lacuna que senti foi no campo da psicologia da adolescência. As duas cadeiras semestrais da universidade foram manifestamente insuficientes e mais direccionadas para a memorização de modelos teóricos (Piaget, fases de desenvolvimento desde a infância, etc.) do que uma análise e reflexão em torno da faixa etária em que iríamos trabalhar. (José, 391-393)

Continuo a sentir que tenho lacunas de formação em psicologia da adolescência, na forma como motivar ou compreender o adolescente, a sua relação com a escola e com o mundo do adulto ou como lidar com as dificuldades de concentração ou aprendizagem. Continuamos, em Santa Clara, a trabalhar sem o apoio sistemático de técnicos de psicologia, sem sequer ter Serviço de psicologia e orientação escolar. Apesar da escola repetidamente solicitar a colocação de, pelo menos, um destes técnicos na escola, a administração educativa e o ministério das finanças têm recusado. (José, 394-398)

Em termos de balanço, importa referir que, apesar das muitas críticas que tenho em relação à totalidade da minha formação inicial, considero que foi necessária à minha qua-

lidade como professor. Isto é, uma formação de grau superior de licenciatura para os professores é uma obrigatoriedade, que esta deve ser rigorosa, de qualidade e apostando na criação de futuros professores reflexivos, desejosos de formação permanente e com gosto pelo saber. (José, 399-401)

Expondo-se no que pensa acerca da formação contínua e depois de ter identificado algumas das suas necessidades, ressaltamos o facto de José continuar em processo de identificação de problemas quer nos professores, quer na tutela quer nas instituições do Ensino Superior. Defensor de parcerias e de colaboração entre diferentes instituições, que tornassem possível uma construção de conhecimento conjunto e envolvessem os contextos de trabalho dos docentes, deixou-nos perceber a sua lucidez em processos de construção da profissionalidade docente com os professores incorporando a profissão e a escola:

Não me parece que se esteja a fazer isso. A formação contínua de professores não aparece como uma necessidade para os professores, aparece muito mais como uma necessidade para a progressão na carreira. Talvez porque a formação inicial é demasiadamente académica, desligada das realidades pedagógicas que os professores vão encontrar. Talvez porque o ensino universitário esteja cada vez mais desligado da realidade dos ciclos imediatamente anteriores, talvez porque este academismo exacerbado da sociedade portuguesa e que leva a alguns laivos de superioridade que o ensino universitário pretende ter sobre os outros ciclos de ensino esteja a criar clivagens artificiais no sistema educativo. (José, 402-409)

Se queremos passar a ter um sistema educativo de maior qualidade, mais eficiente, mais preparador para a cidadania ou para uma profissão, em suma um sistema educativo com mais sucesso, todos os contributos de todos os sectores de ensino são essenciais e não pode qualquer sector de ensino ser deixado de lado, ou permitir-se que haja professores ou sectores de ensino mais importantes ou superiores aos outros. Não podemos continuar a dizer que a falta de qualidade dos alunos é responsabilidade do ciclo anterior. É preciso introduzir formas de colaboração ou parceria entre escolas superiores e escolas não superiores mas em que a universidade não pode nem deve sentir-se como detentora dos saberes ou a mandona sobre as outras escolas. (José, 410-416)

Em minha opinião, a licenciatura deve ser o mínimo para a formação inicial de professores, mas tendo sempre em conta que a qualidade e valor acrescentado de um professor advém da sua experiência e das vivências, onde devemos integrar a formação contínua. (José, 417-422)

Ouvimos novamente o José clarividente ao falar da formação contínua. Um professor experiente é certo, mas que cedo percepcionou que os dispositivos de desenvolvimento da profissão num quadro de autonomia profissional e institucional contextualizada estariam mutilados pelo poder regulador e avaliativo da tutela e por uma formação “oferecida” e “esco-

lhida” pelos professores, num quadro legislativo que a tornava obrigatória para a progressão na carreira⁶⁶:

Esta formação deve estar sobretudo direccionada para ajudar a colmatar lacunas pessoais, lacunas no corpo docente de uma escola, devendo ser estes a definir o âmbito de formação que deverão frequentar. Um clima de trabalho assente na autoformação e no trabalho colectivo da escola poderá ser muito mais valioso de que acções de formação creditadas e por catálogo, muitas vezes frequentadas pois não há mais nada de interesse. Em termos de acções de formação contínua, a minha opção tem sido a aposta nas novas tecnologias (aplicações informáticas, internet, utilização pedagógica destas tecnologias) e em acções relacionadas com a dinâmica de grupos e as relações interpessoais. (José, 423-431)

Como que fazendo um balanço, José reforçou a importância da sua actividade sindical enquanto docente. Nas suas palavras interpretamos o quanto ele considerou que a organização sindical a que pertenceu, assumindo uma estratégia de profissionalização foi promotora do seu profissionalismo. A reflexão e a investigação que fez, passou sobretudo por vivências de associativismo sindical que se foram consequentes no seu trabalho na escola. O que conheceu de outros países permitiu-lhe valorizar um trabalho entre pares que, fundamentando práticas e valorizando a experiência, contribuiu para o desenvolvimento do colectivo docente. Interessante será realçar, ousando na interpretação do que José não escreveu mas partilhou, que José conhecendo outros modelos de sistemas educativos estrangeiros, percebeu que o isolamento dos professores portugueses, em tempos onde conhecer e partilhar experiências com colegas de outros países poderia ser uma abertura ao exterior associado a um processo formativo desejado por eles. Tal não existia e parecia estar longe de acontecer:

As reuniões sindicais com colegas nas diferentes escolas do distrito e nalgumas escolas dos distritos de Portalegre, Beja e Faro, as reuniões de Direcção, as reuniões nacionais na Fenprof com colegas muito conhecedores de diversas vertentes do sistema educativo, reuniões que tinham aspectos de natureza política mas também de natureza pedagógica e didáctica, foram um factor essencial para a minha forma de abordar a profissão, o contacto com alunos, com os colegas e com a comunidade educativa. A forma crítica e

66 Pode ler-se a legislação referente às políticas de formação contínua, Decreto-Lei 344/89 de 11 de Outubro e fazer a sua articulação com o Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei 139A/90 de 28 de Abril. Embora sucessivamente alterados, estes documentos normativos mantêm a orientação da obrigatoriedade da formação, o que nos levou a considerá-los na interpretação da narrativa de José. Esta legislação pode ser consultada em <http://dre.pt/pdf1sdp/1989/10/23400/44264431.pdf> e em <http://dre.pt/pdf1s/1990/04/09801/00020019.pdf> respectivamente. Não a especificamos por considerarmos que o seu interesse para o objectivo deste trabalho está apenas no conhecê-la e não na sua interpretação. Uma formação contínua que não é abordada como necessidade dos professores ou do sistema, mas que é condição necessária para a progressão na carreira docente, o que José explicitou claramente.

analítica como tenho abordado a minha profissão e o meu papel como educador, formador e professor foi, em muito, fruto da minha experiência e formação obtida no trabalho como dirigente sindical. Esta forma tem sido muito positiva nas reflexões e atitudes que tenho em relação à avaliação dos alunos e do sistema educativo e na forma como me empenhei na Gestão Flexível do Currículo que existe actualmente no ensino básico. A título de exemplo realço o trabalho de investigação, análise e propostas de alteração ao actual sistema formação de professores que tive de fazer, e que deu origem, após várias reuniões de trabalho colectivo e até de conferências de quadros sindicais e com professores, às propostas que a Fenprof entregou no Ministério de Educação. (José, 440-465)

Apesar de alguns anos terem passado o modelo de formação inicial continua na mesma. Muitos outros temas tiveram também muita análise, reflexão pessoal e colectiva, nomeadamente o da estabilidade de emprego e profissional dos docentes e os seus efeitos na qualidade das escolas, avaliação, gestão escolar e modelos de organização, comparação com outros modelos educativos estrangeiros, etc. Em suma, o trabalho sindical permitiu um conhecimento global do sistema educativo. Foram nove anos de intenso trabalho, seis a tempo inteiro no sindicato, um com trabalho lectivo na Escola de Santa Clara e no SPZS e dois com horário completo nas escolas e trabalho sindical. Neste momento, e após ter sido delegado sindical na escola, sou somente um activista sindical. (José, 466-476)

5.1.2.6. O entusiasmo o empenho e a satisfação na profissão

As suas convicções pessoais combinadas com a reflexão e a investigação, tornaram-se processos que lhe permitiram continuar a investir profissionalmente. Valorizando propósitos, compreendendo contextos e comprometendo-se com mudanças mais amplas, entendemos que a motivação intrínseca de José permitindo-lhe um questionamento permanente das condições de trabalho, da função da escola e do papel dos professores, desafiaram a sua resiliência, o que se foi manifestando com clareza nas palavras que escreveu:

Desde a profissionalização, demorei mais seis anos a conseguir ser efectivo, tendo ainda que passar pelos quadros de zona pedagógica mesmo concorrendo a todo o país e sendo sempre contratado. (José, 487-489)

De facto é difícil continuar motivado para a profissão, mas ainda estou. Sintoma do masoquismo e fatalismo português? (José, 497-499)

Reportando-se ao período de Gestão Curricular Flexível, José que leccionava no 3.º Ciclo do Ensino Básico destacou diferentes vivências nesses tempos de mudança. Começou por referir que “foi uma aposta muito grande por parte do órgão de gestão e dos professores do 2.º CEB” (José, 502-503). Pensamos que o ambiente participativo que percepcionou existir entre os colegas do 2.º Ciclo, a participação dos docentes em reuniões que iam para além da

escola e reestruturações que entretanto ocorreram dentro daquela escola, pareceram-nos ter sido geradoras das vontades de José numa participação activa naquela construção:

Os professores do 3.º CEB viam inúmeras reuniões na escola com os professores que estavam na experiência. Viam também elementos da escola irem a reuniões nacionais de avaliação da experiência. A participação dos professores do 3.º CEB era feita através dos seus elementos no Conselho Pedagógico e das informações e propostas que estes levavam ao pedagógico. (José, 504-507)

A par com esta “reforma” foi também necessário adaptar e actualizar a escola em relação ao novo modelo de gestão consignado no decreto-lei n.º115 A, nomeadamente nas constantes alterações a que foi sujeito o Regulamento Interno. Nessa altura era chefe de departamento e houve um enorme cuidado em envolver todos os docentes na tomada de decisão. Houve também reuniões em que os colegas que tinham participado na experiência tomassem conhecimento de tudo o que estava em jogo. Após a tomada de decisão de estender a Gestão Flexível do Currículo ao 3.º CEB e após ter sido desenhado o currículo da escola e as cargas das diferentes disciplinas e áreas disciplinares, processo que não fácil mas que correu bem e com consenso na escola, foram realizadas várias reuniões para formar os professores do 3.º CEB nas novas áreas disciplinares. Essas reuniões realizaram-se no final do ano e no início do novo ano lectivo e tinham como formadores os professores da escola que tinham participado na experiência e que foram excepcionais no apoio e na partilha dos materiais que entretanto tinham produzido. Foi uma experiência profissional muito positiva e que me demonstrou a enorme qualidade e dedicação ao ensino de muitos dos meus colegas. (José, 508-540)

As acções que foi pondo em marcha mostraram em nosso entender que o comprometimento pessoal com a mudança por parte de alguns membros, onde José se incluiu, o levou a enfrentar as tensões e os conflitos naquele período, assumindo-as como inerentes aos propósitos daquele projecto. Assim, entendemos ainda que José identificou princípios em que acreditava, informação que circulava, momentos de maior participação e de autonomia, o que no seu conjunto terão sido geradores de satisfação e de entusiasmos. Aliás, acreditamos que ele foi mais longe prevendo o alcance que aquele projecto poderia ter enquanto instrumento de autonomia profissional. Porém, aceitamos que José ao mesmo tempo que investiu naquele projecto de mudança foi vivendo no tempo da sua expansão, as tensões de quem por um lado experimentava a centralidade do poder nas propostas e a invisibilidade do seu trabalho mas por outro vivenciava a co-autoria, a autonomia e a mudança em dinâmicas onde a exposição do pensamento, discussão de ideias ou a procura de consensos incentivavam um maior envolvimento e a motivação:

Pena que essa autoformação na escola não seja nem reconhecida nem valorizada pelas estruturas do ME ou até pela opinião pública. Foram períodos de muito trabalho mas com um grande enriquecimento. (José, 541-544)

Nos dois anos que se seguiram continuámos internamente a ter reuniões para troca

de experiências e acertos no currículo, nomeadamente para introduzir a disciplina de Físico-Química desde o 7.º ano de escolaridade com as necessárias adaptações às cargas horárias das disciplinas. Também houve bastantes reuniões de departamento e grupo para a conceptualização dos programas e das experiências de aprendizagem derivadas da necessidade de pensar em termos de desenvolvimento de competências e capacidades dos alunos e não em termos de objectivos. A par destas reuniões também fizemos o Projecto Educativo de Agrupamento e o Projecto Curricular de Escola. Creio que todas estas reuniões, mais as reuniões de Conselhos de Turma para construir os projectos Curriculares de Turma (e mais reuniões de directores de turma), a par com indefinições, desvalorizações e discurso pouco coerente da actual equipa governativa no ME, levam a alguma saturação e sentimento de desalento entre o corpo docente. (José, 545-558)

Mas, a narrativa de José foi deixando conhecer como de diversas maneiras e em diferentes circunstâncias, as suas preocupações valores ou interesses foram discordantes de interesses que percepcionou e situou fora da escola. Achamos que o seu envolvimento neste projecto revelou o seu entusiasmo e empenho sem uma correspondente satisfação plena no trabalho. Pensamos que as dúvidas em torno dos propósitos e das incertezas relativas à expansão, conjuntamente com a ausência de reconhecimento público do trabalho dos professores, conflituaram com o seu comprometimento inicial com aquela mudança. Simultaneamente, as possibilidades de ser um projecto emancipatório, enfatizando uma reestruturação das escolas a partir de dentro enquanto lugares de aprendizagem, apelando a outra concepção de currículo e dos papéis do professor, terá contribuído positivamente para José deixar prevalecer o seu lado profissional e o empenho numa permanente aprendizagem no sentido da melhoria do desempenho docente:

Na minha opinião, o facto da Gestão Flexível do Currículo ser uma inovação introduzida pelo Partido Socialista, o facto de o projecto político dos partidos da coligação ser muito mais o da valorização/financiamento do ensino particular e ser muito mais elitista (aspectos bem traduzidos na Lei de Bases proposta pelo governo), a constante referência à necessidade de avaliação das escolas e dos professores, a constante referência à necessidade de exames para saber se os alunos devem passar de ciclo e para avaliar o trabalho dos professores (e discussão sobre a validade dos exames como instrumento de avaliação é necessária), leva a que se sinta alguma frustração na classe docente. (José, 564-574)

Para mim, estes factores assim como a constante não valorização até pela opinião pública do nosso trabalho têm-me trazido um sentimento crescente de desencanto e de alguma demissão nos processos de discussão sobre aspectos da educação e do ensino. Acho que já não vale a pena e que independentemente das propostas dos professores, os governos ou outros poderes decidirão sempre de acordo com os seus, por vezes pouco claros objectivos. (José, 575-586)

No entanto, esta descrença nas opções do sistema não tem diminuído a convicção que os professores e as escolas públicas têm vindo a evoluir e que fazem, geralmente, um

trabalho extraordinariamente positivo com os seus alunos apesar dos deficientes apoios que têm e das situações cada vez mais complexas que encontram. (José, 587-594)

Entre empenhos e desânimos, revelou-se como pai professor. Nesse papel manifestou como foi percepcionando crescentes diferenças nas escolas e nos professores e os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos, mostrando ainda o seu apaixonado profissionalismo concretizado no trabalho com os alunos:

Com filhos no sistema educativo, creio que agora os jovens sabem muito mais que os jovens do meu tempo, têm conhecimentos muito mais diversificados e conceitos muito mais difíceis para aprender, se bem que, por vezes, sejam menos proficientes na forma como os aplicam. O problema não está nos alunos ou nos professores que os ensinam, mas sobretudo nos difíceis e extensos programas e carga horária de trabalho a que os alunos estão sujeitos. (José, 595-603)

Por fim, mas não por último, o facto de José destacar a escrita desta narrativa enquanto processo reflexivo. Deu-lhe um título que passamos a expor. Nela encontramos palavras que nos mostraram o profissional aprendente em todas as circunstâncias, participando activamente, sendo responsável, discordando fundamentadamente, partilhando desinteressadamente ou ainda, o professor sempre atento a si próprio e aos outros, percebendo o valor da colaboração, da conversa e da reflexão, mas também da escola e de outros actores que, mediante processos participativos conjuntos, com ela deveriam colaborar. Ilustramos o que pensa que deve ser um profissionalismo e uma profissionalidade construída pelos professores, com a escola e (n)a profissão:

5.1.2.7. Conclusão (José, 608)

Parti para esta narrativa, preocupado em fazer qualquer coisa de útil para o trabalho de uma colega. Após uma reflexão sobre a minha actuação enquanto professor, tenho uma muito mais sólida convicção que a profissão docente se vai construindo sobretudo através de experiências pessoais e experiências de grupo. Esse grupo vai do mero colega, um só, ao grupo disciplinar, departamento e até às vivências profissionais e pessoais que se vão adquirindo na escola. Ser um bom professor aprende-se através das vivências e não através de inúmeros estudos teóricos, muitas vezes realizados por pessoas que se esquecem (por motivos políticos ou por outras vivências profissionais) que ser professor é ser um actor do imediato, que apesar das necessárias preparações científicas e pedagógicas e das necessárias preparações de unidades e de aulas, o bom resultado delas surge de uma capacidade de adaptação ao momento que o professor deve ter, que a intuição e uma reflexão contínua sobre factores não quantificáveis, muitas vezes subjectivos é que são determinantes na nossa profissão. São esses os factores essenciais para que deixemos uma marca formativa e educacional determinante nos nossos alunos. O saber

só é útil se produzir o bem e a felicidade nos que nos rodeiam e sobretudo naqueles que construirão, com humanidade e saber, o futuro e riqueza deste país. Fico, agora, ainda mais convicto que a profissão docente é uma profissão muito mais humana do que técnica e que a burocratização, a procura de quantificações e a procura da tecnicidade nos actos pedagógicos estão lentamente a esgotar e a esvaziar os professores da sua alma. (José, 609-661)

5.2. Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender

5.2.1. Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação

5.2.1.1. Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho

Após as muitas leituras que fizemos da narrativa de José, percebemos que as suas capacidades reflexivas o levaram a um tempo que a escrita da sua história de vida o deixou captar as vivências de complexidade entre sistemas e subsistemas no sistema educativo de então. Por outras palavras, consideramos que José percepcionou que durante aquele período da sua vida profissional, a interdependência das mudanças dos professores, das escolas e de outras mudanças, eram, simultaneamente, experiências pessoais e profissionais em tempos de mudança. As interacções eram transformadoras e podiam transformar os contextos e os actores em relações biunívocas. Consideramos nós que aquele período amplo a que José reportou a narrativa, permitiu-lhe também contar-nos como experimentou que tudo esteve em causa, desde os modos de vida profissional, às relações, ao ser professor, ao como conhecer na escola ou ao como fazer a escola. As normas eram inexistentes ou não eram assumidas, prevalecendo a diversidade dos ambientes, das relações, das possibilidades de participação em ambientes escolares que viveram uma expansão quantitativa e massiva.

O recrutamento dos professores também teve que ser massivo naquela época e, tal como o José, muitos professores também eram alunos. Sem profissionalização, o seu ingresso na docência podia ou não ser temporário, precário era certamente e certa era também a enorme mobilidade que um processo de (re)construção do sistema educativo em Portugal implicava. Identificamos nas palavras de José as vivências desse tempo, numa situação profissional instável mas onde o poder lhe parecia estar na escola e na participação activa que poderia mobilizar os docentes enquanto agentes de mudança:

O primeiro ano foi um ano curto, de Março a Junho, e representou uma experiência, que passados uns anos, avalio como determinante. Na escola, os professores efectivos eram poucos e eram ainda menos os licenciados. O sentido de entreatjada era enorme e o ambiente solidário do momento histórico fazia-se sentir, pelo menos entre os professores do ensino nocturno, que era o meu. Era curioso, eu ter passado tão rapidamente de aluno a professor e ainda para mais quando quase todos os alunos eram mais velhos. (José, 33-42)

Em nossa opinião a retórica ou o excesso de discursos sobre a missão dos professores, da escola e sobre o que deveria ser a sua formação, ainda vinha distante nos finais da década de setenta do século anterior. Julgamos que o controlo estatal era relativamente apertado, mas a criatividade e a oportunidade de construir a profissão esteve dentro das escolas com os professores. Pena foi que a sua diversidade não correspondesse a um nível de qualificação elevado naquela época. A história da construção da profissão docente desde então, poderia ter sido diferente. Leia-se como em nosso entender, José percepcionou as possibilidades profissionalizantes oferecidas pela colaboração em ambiente de uma provável autonomia profissional:

Voltando a este meu primeiro ano, foi muito importante a minha delegada de grupo. Era efectiva, em aproximação para a Grande Lisboa, e apoiou-me bastante na preparação das aulas seguindo orientações pedagógicas e didácticas actuais e não a cópia daquilo que fizeram comigo. Este primeiro ano foi também importante no sentido do início do alicerçar de uma autoconfiança necessária a qualquer professor. É significativo o facto de ter tido que fazer sozinho dois exames de escola para a conclusão dos antigos cursos de electricista e administração e que o processo, apoiado pela delegada de grupo, tenha corrido sem problemas e com aprovação pelos órgãos da escola. (José, 60-70)

O tempo veio mostrar que a desqualificação dos professores terá contribuído para não se ter construído uma profissionalidade emergente nas escolas e com eles. O número de escolas cresceu mais rapidamente do que as capacidades de qualificação do pessoal docente e as culturas profissionais diversificaram-se por entre escolas também elas cada vez em maior número. No segundo ano de trabalho José constatou o desconforto de alguns docentes perante os mais jovens. Apesar das oportunidades e da pressão de uma estrutura organizativa que não estava construída, duvidamos que tenham sido tempos de encorajamento para trabalho conjunto. José atribuiu o facto à diferente formação entre os professores que habitavam uma escola nova, mas nós acrescentamos que essas novas escolas que se construíram tinham exactamente a mesma estrutura das existentes. A formação disciplinar, a perpetuação do “normal” que era (que é!) o professor estar isolado em salas de aula, separado dos colegas, o trabalho conjunto para aprenderem uns com os outros não ser uma tradição como o era “o sistema de produção em série” ou até as crenças na aprendizagem por transmissão de conhecimentos produzidos por outros, pensamos nós que terão contribuído para alguns

conflitos relacionais gerados pelas dificuldades de lidar com o saber dos outros, a novidade, a incerteza e a insegurança. É esse o sentido que atribuímos às palavras de José:

O segundo ano de trabalho foi, ao mesmo tempo, o primeiro como estudante da Faculdade de Letras de Lisboa no curso de História. Em termos profissionais ele decorreu na mesma escola, também no ensino nocturno mas com horário incompleto para tentar conciliar os estudos. Foi o ano em que a Escola Secundária de Montemor-o-Novo ocupou as novas e actuais instalações e, pela primeira vez, verifiquei que existia algum preconceito de alguns professores licenciados (e por vezes efectivos) em relação aos professores que tinham habilitação suficiente ou não possuíam licenciatura. Estes geralmente preenchiam os horários do nocturno. (José, 71-80)

De notar, que esta clivagem foi-se acentuando com o decorrer dos anos e à medida que o nível global das habilitações dos professores foi aumentando. De notar ainda que as medidas governamentais, como o retirar do direito ao vínculo aos professores sem habilitação própria e, mais tarde, o retirar o direito de ser director de turma ou delegado de grupo aos professores de habilitação suficiente, marcam uma visão utilitária destes professores por parte do poder político e da administração. As medidas economicistas não são novidade de agora. É curioso referir como exemplo que nalgumas escolas onde a estabilidade profissional dos professores era mais evidente, nomeadamente em Évora – no início do ano lectivo havia alguns colegas mais velhos que perguntavam aos recém-chegados “é colega ou do mini-concurso” e que havia mesas das salas dos professores que, tácita ou implicitamente, estavam destinadas aos efectivos mais velhos. Provavelmente ainda há quem hoje pense assim. Eu senti muitas vezes essa atitude, sobretudo quando era mais novo e não profissionalizado. (José, 81-95)

Preconceitos de muitos que pensam também que há disciplinas que têm mais valor na formação global dos alunos, aqueles que pensam que as disciplinas intelectuais têm mais importância que as disciplinas mais práticas como as Educações Físicas ou Tecnológicas ou ainda as expressões artísticas. (José, 99-102)

Mas a persistência de José na ideia de clivagem entre os professores, fez-nos significar novamente o que mais poderiam expressar aquelas suas palavras acerca de tais atitudes e posturas entre colegas. As suas palavras lembraram-nos então a forma como os professores se viam (ou vêem) enquanto tal, a disciplina que leccionavam e tudo o que isso acarretava para a sua formação e prática profissional, gerações e experiências diferentes que se encontraram num espaço que antes era mais homogéneo e que isso aconteceu impelido por forças exteriores, as naturais divergências politico-ideológicas que naquele tempo eram naturais mas de difícil expressão por não serem um hábito, a sensibilidade a outras ideias ou inovações, enfim, muito do que podemos justificar também na literatura que aborda estas questões. Retomemos as palavras de José que inspiraram o que acabamos de expor:

A última vez foi no ano de estágio, em 1990/91. Na última reunião conjunta dos orientadores das escolas de Évora com os estagiários, um dos orientadores, após as notas de estágio estarem atribuídas virou-se para os estagiários e disse “agora já vos posso tratar

por colegas”, não tendo em conta que todos já tinham pelo menos um ano de ensino, e que eu tinha já treze anos de serviço. (José, 96-98)

Depois compreendemos também que as emoções do professor sem vínculo como José descreveu, lhe causaram sentimentos de instabilidade e não de pertença a uma escola ou a um grupo profissional, pois nalgumas escolas ele era o único docente daquele grupo. Por outro lado, a estruturação da carreira docente ia dando origem a uma grande variedade de grupos disciplinares o que convenhamos não terá facilitado a colegialidade e a colaboração expressiva dos professores, em escolas cuja estrutura era bastante débil:

A minha colocação em Reguengos ocorreu a meio do 1.º Período e quando cheguei era o único professor a leccionar o 11.º ano e o 10.º ano. O do miniconcurso ficou com o que ninguém queria. Valeu-me o extraordinário apoio de colegas e amigas pessoais que tive numa escola em Évora que me ajudaram a preparar as aulas e a coligir os materiais necessários para leccionar até à chegada dos materiais de apoio à minha escola. De notar que a orientação dada à disciplina nesta escola foi da iniciativa dos professores porque o programa oficial também faltava em Évora. (José, 119-132)

Contudo para além de José ser a pessoa atenta e o profissional empenhado, achamos que ele terá percebido como só a colaboração tornaria possível realizar um trabalho de qualidade com os alunos. No entanto as dificuldades foram para ele e para alguns colegas, excelentes oportunidades para a comunicação e partilha. Isso traduziu-se em construção de conhecimento conjunto que só a cooperação entre docentes permitiu e que foi motivada pela dificuldade: a inexistência de um programa da disciplina. Somos em crer que a autonomia profissional que existiu nos interstícios do desgoverno das escolas foi geradora do profissionalismo de muitos docentes, assente em sólidas convicções. Cremos que para José foi motor de um percurso, onde a pessoa e o profissional sempre se confundiram em rotas de mudança de si e dos outros mas onde a escola como comunidade tinha valor. Arredando preconceitos, nomeadamente os que relacionamos com elementos fracturantes que a estruturação do sistema foi introduzindo, por exemplo, grupos disciplinares idênticos mas para leccionar em níveis de ensino distintos, ele valorizou sempre a colaboração e os contextos de trabalho para uma construção de conhecimento entre pares. Julgamos, simultaneamente, que José percebeu que algumas possibilidades iam sendo desaproveitadas, sobretudo ao nível dos ambientes informais e da conversa, os quais considerou muito formativos:

Após um ano de trabalho na escola de Redondo fui colocado em miniconcurso na escola de Arraiolos onde permaneci vários anos. Para garantir uma habilitação suficiente para o ensino da disciplina de Francês tirei o diploma da Alliance Française, continuei o curso à velocidade mínima de quanto muito uma cadeira por ano e comecei a sentir um pouco de estabilidade e pertença a uma escola. (José, 133-139)

Quando os professores do grupo se reuniam informalmente era para conversar sobre o andamento das aulas e da leccionação dos programas e no final do ano para elaborar as necessárias provas de exame de responsabilidade da escola. (José, 161-164)

Portanto, nestes anos de trabalho na escola de Arraiolos a formação que obtive foi à custa de conversas e discussões com colegas de trabalho, sobretudo os do 2.º CEB que tinham mais habilitações que os do 3.º CEB e que tinham muito mais apoio documental e de acções de formação pontuais por parte da então Direcção Geral do Ensino Básico. (José, 177-182)

Destes anos, em que nem se ouvia falar de projectos educativos ou nem se sonhava sobre projectos curriculares de escola ou de turma, os espaços mais formativos eram as conversas com os colegas ou os conselhos de turma. Nos conselhos de turma disciplinares havia uma muito menos formalidade do que actualmente, mas havia um grande diálogo entre os professores. Relembro que eram reuniões sempre muito longas e em que a formação que dávamos e recebíamos era fruto da troca de experiências profissionais ou até por parte de algum colega com uma formação didáctica e psicopedagógica mais avançada. Nos conselhos de turma de avaliação a realidade era a mesma, havendo muita discussão em torno do preenchimento dos “famosos” parâmetros das fichas de avaliação. É a primeira vez que oiço falar de pedagogia por objectivos, ou da taxonomia de Bloom e da impossibilidade ou possibilidade de atribuir um reduzido na aquisição de conhecimentos e poder-se ou não dar nível dois, etc. Eram por vezes discussões acesas, que muitas vezes nos punham em causa, mas que muitas vezes esclareciam alguns aspectos que o sistema nos obrigava a cumprir (sem termos tido formação muitos de nós). (José, 207-230)

José reforçou a ideia da necessidade de um trabalho colaborativo na escola, abandonando individualismos. O trabalho entre pares foi valorizado quer entre colegas do mesmo nível de ensino, quer entre níveis ou disciplinas leccionadas diferentes. Aliás já o tinha referido anteriormente, constatando a influência estatal diferenciada em níveis de ensino diferentes. O 2.º ciclo pareceu-lhe ser privilegiado na atenção que lhe era dada, mas José considerou que todos saíram beneficiados. Os cargos de gestão na escola também não eram fonte de tensões, pelo contrário, viveu momentos de produção conjunta, enriquecedores para todos os participantes entre participação e resolução de problemas através de lideranças que partilhavam. Pensamos que José, consciente dos efeitos positivos das vivências em comunidade, encetou as suas experiências sindicais com vista ao melhor desempenho profissional como agente e não apenas actor. Do seu e o dos colegas com quem partilhasse e (re)construísse saberes. Todavia, nem sempre percepcionou nos colegas uma valorização deste trabalho que julgava útil para uma melhoria da escola, na medida em que os ajudaria a superar alguns dos dilemas com que se iam confrontando e a confrontar saberes dados como adquiridos. Diríamos nós que José pensou que poderia ser um agente de desassossego na escola, nomeadamente, para que na escola ficasse mais visível o quanto as reestruturações impos-

tas eram ou não concordantes com os propósitos profissionais de todos e de cada um dos seus professores ou quando havia que valorizar o trabalho em equipa e multidisciplinar, o que não sendo hábito na escola uma comunidade externa poderia ajudar a que se estabelecessem relações entre saberes e saber fazer e a aprender a trabalhar uns com os outros de forma diferente:

Nos anos lectivos de 1987/88 a 89/90 estive colocado na então Escola Preparatória de Santa Clara em Évora. (José, 235)

As reuniões formais onde também se planificava, o apoio das delegadas de grupo que tive, a elaboração de testes e materiais em conjunto e a sua partilha, vieram mostrar-me que o caminho para a afirmação da profissão docente se deve fazer através de um trabalho de conjunto e que devemos combater a tentação do individualismo na nossa profissão. Foram anos riquíssimos com enorme ajuda de diversos colegas para também poder acabar o curso. (José, 238-241)

Nestes anos participei em imensas discussões (por vezes bastante acaloradas), em reuniões sindicais e pedagógicas promovidas pelo SPZS, participei em reuniões de carácter pedagógico e didáctico, organizadas pela escola, e concluí as cadeiras da minha licenciatura. Foram anos de intensa formação formal e informal. Foram anos de intenso trabalho, de grande cansaço mas de mobilização e aposta pessoal na profissão. É curioso que esta mobilização se sentia e se vivia intensamente nas escolas e era por vezes contagiante. (José, 263-274)

Ainda devo referir que a leccionação do ensino recorrente nocturno na Escola de Santa Clara foi muito rica do ponto de vista da formação pessoal e de experiências pedagógicas. O plano de estudos de equivalência ao 2.º CEB está desenhado para um ano, tem menos disciplinas que o ensino diurno e tem uma disciplina, Formação Complementar, que é leccionada uma vez por semana e por todos os professores da turma. Foi uma experiência excepcional pois verifiquei que era possível leccionar em par ou mesmo quadra pedagógica (quatro professores a leccionar). Tínhamos uma hora coincidente marcada no horário como componente lectiva, para prepararmos as duas horas de aula semanais, e portanto os temas tratados nas aulas com os alunos estavam devidamente preparados e conseguimos sempre saber gerir as diferentes formas de abordagem desses temas ou eventuais divergências. (José, 300-312)

Em minha opinião, a licenciatura deve ser o mínimo para a formação inicial de professores, mas tendo sempre em conta que a qualidade e valor acrescentado de um professor advêm da sua experiência e das vivências, onde devemos integrar a formação contínua. Esta formação deve estar sobretudo direccionada para ajudar a colmatar lacunas pessoais, lacunas no corpo docente de uma escola, devendo ser estes a definir o âmbito de formação que devem frequentar. Um clima de trabalho assente na autoformação e no trabalho colectivo da escola poderá ser muito mais valioso de que acções de formação creditadas e por catálogo, muitas vezes frequentadas pois não há mais nada de interesse. Em termos de acções de formação contínua, a minha opção tem sido a aposta nas novas tecnologias (aplicações informáticas, internet, utilização pedagógica destas tecnologias) e em acções relacionadas com a dinâmica de grupos e as relações interpessoais. (José, 417-431)

Vários motivos me levaram a abandonar o trabalho sindical mais intenso, nomeadamente o cansaço, a saturação da vida política activa e, sobretudo, a atitude dos professores que pouco participam nas reuniões sindicais mas passam a vida a dizer que os sindicatos não fazem nada. Esta atitude utilitarista do sindicato (o sindicato serve para resolver o meu problema e não os da classe), a não participação nas reuniões e nas formas de luta ou actividades (até pedagógicas) do sindicato e as contantes críticas e responsabilidades atribuídas ao sindicato levaram-me à posição, por ventura egoísta, de não achar que valha a pena defender o global da classe docente. (José, 477-486)

Não consideramos a sua postura egoísta, mas simplesmente a de quem estando só na mobilização dos colegas fazendo face a preocupações que não eram iguais para todos os professores, não conseguia ser um veículo de transmissão nem sequer de inquietações comuns. Na verdade a negociação não envolvia nem era envolvente do corpo docente da escola, realizava-se no sindicato tornando o contágio da necessidade de intervenção e mudança nas escolas com os seus professores, se não impossível pelo menos pouco eficiente.

Interpretamos nas suas palavras que as vivências no período de mudança curricular, impelida pelo projecto de gestão curricular flexível, vieram relançar o ânimo dos professores deixando José recordar como as possibilidades de uma autonomia profissional perdida poderiam estar de volta. Na narrativa de José percebemos que a construção de conhecimento entre pares foi possível durante a implementação deste ambicioso projecto que afinal, achamos nós pelo que disse depois, talvez não tenha passado de uma construção animada pela tutela. A observação do trabalho dos colegas era valiosa, pois das ideias diferentes poderiam emergir ideias inovadoras. Já o tinha deixado perceber no valor que atribuiu ao trabalho com colegas em sala de aula no ensino recorrente e na preparação prévia entre pares que se exigia ou ainda no que esperava serem as consequências da sua actividade sindical no seu trabalho e nos colegas. Cremos que manifestou novamente esse seu conceito de professor modelo, não apenas por imagem mas pelo trabalho conjunto e aberto ao exterior. Referindo-se ao trabalho de professores que percepcionou próximo de ter sido negociado e partilhado, fê-lo reflexivamente na sua escrita narrativa e voltou a escrever um título que consideramos ser sugestivo das vivências, do que pensou e do que contou que aconteceu (talvez até explicativo, pensamos nós, do seu afastamento das vivências sindicais):

5.2.1.2. O retorno à escola (José, 500)

Os professores do 3.º CEB viam inúmeras reuniões na escola com os professores que estavam na experiência. Viam também elementos da escola irem a reuniões nacionais

de avaliação da experiência. A participação dos professores do 3.º CEB era feita através dos seus elementos no Conselho Pedagógico e das informações e propostas que estes levavam ao pedagógico. (José, 504-507)

Houve também reuniões em que os colegas que tinham participado na experiência tomassem conhecimento de tudo o que estava em jogo. Após a tomada de decisão de estender a Gestão Flexível do Currículo ao 3.º CEB e após ter sido desenhado o currículo da escola e as cargas das diferentes disciplinas e áreas disciplinares, processo que não é fácil mas que correu bem e com consenso na escola, foram realizadas várias reuniões para formar os professores do 3.º CEB nas novas áreas disciplinares. Essas reuniões realizaram-se no final do ano e no início do novo ano lectivo e tinham como formadores os professores da escola que tinham participado na experiência e que foram excepcionais no apoio e na partilha dos materiais que entretanto tinham produzido. Foi uma experiência profissional muito positiva e que me demonstrou a enorme qualidade e dedicação ao ensino de muitos dos meus colegas. (José, 524-540)

José considerou que terão sido bons momentos para em equipa docente, se fazerem inferências, analogias ou avaliações, ou a justificação das ideias que se iam propondo e das acções mas talvez não o tenha sido feito profundamente ao ponto do reconhecimento dos pressupostos daquela experiência. As expectativas do exterior face aos desempenhos intensificaram-se, as obrigações pareciam-lhe mais difusas mas as responsabilidades que lhe iam sendo imputadas eram crescentes. A falta de reconhecimento do trabalho foi invocada por José com natural desgosto, mas sobretudo considerando a enorme insensatez da tutela face a tão valiosas construções. Havendo produtos daquele trabalho reflexivo, a sobrecarga não parece ter sido razão para José desistir mas abrandou o ritmo do seu trabalho o que interpretamos como uma manifestação das necessidades de feedback naquele processo. Considerando José que aquelas experiências eram profissionalizantes e valiosas porque iam acontecendo na escola, pensamos que ele não valorizou apenas a prática mas a experiência que foi também mudança. Nas palavras que escreveu lemos o seu reconhecimento da necessidade de uma qualificação elevada para os docentes e do investimento numa formação que, ao longo da vida e por necessidade, respondesse aos desafios profissionais dos professores individual e colectivamente. Mas, no que respeita a este aspecto, achamos que sentindo-se pressionado não lhe pareceu que o rumo que a escola e os professores prosseguiam fosse nesse sentido. Seguem-se as palavras de José através das quais interpretámos o que acabamos de expor:

Pena que essa autoformação na escola não seja nem reconhecida nem valorizada pelas estruturas do ME ou até pela opinião pública. Foram períodos de muito trabalho mas com um grande enriquecimento. Nos dois anos que se seguiram continuámos internamente a ter reuniões para troca de experiências e acertos no currículo, nomeadamente para introduzir a disciplina de Físico-Química desde o 7.º ano de escolaridade com as

necessárias adaptações às cargas horárias das disciplinas. Também houve bastantes reuniões de departamento e grupo para a conceptualização dos programas e das experiências de aprendizagem derivadas da necessidade de pensar em termos de desenvolvimento de competências e capacidades dos alunos e não em termos de objetivos. A par destas reuniões também fizemos o Projecto Educativo de Agrupamento e o Projecto Curricular de Escola. Creio que todas estas reuniões, mais as reuniões de Conselhos de Turma para construir os projectos Curriculares de Turma (e mais reuniões de directores de turma), a par com indefinições, desvalorizações e discurso pouco coerente da actual equipa governativa no ME, levam a alguma saturação e sentimento de desalento entre o corpo docente. É de notar que a escola tem o cuidado de realizar em cada início de ano reuniões com os professores recém-chegados, em que os professores da escola procuram trocar experiências, sobretudo no âmbito das novas áreas curriculares e da implementação dos projectos curriculares de turma. (José, 541-563)

Após uma reflexão sobre a minha actuação enquanto professor, tenho uma muito mais sólida convicção que a profissão docente se vai construindo sobretudo através de experiências pessoais e experiências de grupo. Esse grupo vai do mero colega, um só, ao grupo disciplinar, departamento e até às vivências profissionais e pessoais que se vão adquirindo na escola. (José, 611-623)

5.2.2. Agência e autonomia em comunidades vivas *Contextos de trabalho (e) caminhos de trans(formação)*

Os laços de histórias pessoais e colectivas para aprender, foram uma constante nas vivências de José nas diferentes escolas por onde passou. Na sua história de vida profissional as expressões lembraram-nos o que Hargreaves e Fink (2007) afirmam, ou seja que “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p. 11). Do que José nos deu a conhecer, podemos afirmar que os contextos de trabalho desde que ele iniciou a carreira docente foram promissores e desafiantes quando focamos olhares em vivências relacionais e nos processos comunicacionais. Não dizemos o mesmo quando lemos a sua narrativa no que respeita às estratégias de implementação das mudanças educacionais enquadradas por contextos mais amplos, económicos e sociais e incluímos a dimensão temporal. Não referimos só as mudanças organizacionais impostas, ou talvez melhor dizendo que se impunham, mas, sobretudo, as relacionadas com a (re)construção da profissão de professor e de tudo o que isso foi implicando na construção e (re)criação das escolas e nos recrutamento dos seus recursos humanos.

Reconhecemos, porém, algumas ambiguidades no que afirmamos. Não diremos que foram anos de sobrevivência dos professores por não quereremos exagerar, mas achamos que

para alguns também o foram. No entanto, admitimos que as condições do trabalho não sendo neutras, ou seja, neste caso José tendo convicções acerca do que deveriam ser as condições desejáveis ou necessárias para ele e para o colectivo docente realizaram um trabalho nas escolas, tornando seu algum poder. Simultaneamente, tal significa admitirmos que entre os professores existiriam divergências em relação ao alargamento das suas responsabilidades e ao que eram os seus papéis e, naquele tempo até a função da escola não seria um factor a desconsiderar para estabelecerem consensos. Da leitura da história de vida de José não nos parece que ao longo daquele tempo em que se contou existisse, nas escolas onde esteve, um tecido social organizado. No entanto, encontramos várias expressões, e até parágrafos que denotam um sistema de trocas, de relações de interacções organizacionais que exigiram a criatividade, a inovação e a mudança que, durante algum tempo e por necessidade, se constituíram como refere Giddens (2000) “um fluxo contínuo da conduta” (p. 14).

É com neste quadro que interpretamos o que José escreveu acerca das vivências nos primeiros anos da carreira e como docente não profissionalizado e daí até ao momento das vivências de mudança na esteira do denominado Projecto De Gestão Curricular Flexível. Destacamos a inexistência de padrões profissionais no tempo e no espaço. A precaridade na profissão que José percepcionou foi conflituando com as exigências que lhe foram impondo e modificando permanentemente os contextos, causando a instabilidade e a dúvida. Percebemos, pois, como para além da forma como ele viveu a profissão na escola, todos estes aspectos afectaram a sua formação em contextos do seu trabalho onde o colectivo docente teve influência, foi influenciando e foi influenciado. O trabalho e o estar individual de José também não foram nem ficaram indiferentes aos contextos e a tudo o que neles ia acontecendo. Não esqueçamos que José era ainda muito jovem quando ingressou no ensino: “Era o dia 18 de Março de 1976 e tinha apenas dezoito anos. (...) Era curioso, eu ter passado tão rapidamente de aluno a professor (José, 28-29; 41).

Os extractos da narrativa de José, transcritos em seguida, ilustram o que interpretámos e muito mais. Referem-se a um período de quase dez anos de serviço, em escolas diferentes e como professor não profissionalizado:

Voltando a este meu primeiro ano, foi muito importante a minha delegada de grupo. Era efectiva, em aproximação para a Grande Lisboa, e apoiou-me bastante na preparação das aulas seguindo orientações pedagógicas e didácticas actuais e não a cópia daquilo que fizeram comigo. Este primeiro ano foi também importante no sentido do início do alicerçar de uma autoconfiança necessária a qualquer professor. É significativo o facto de ter tido que fazer sozinho dois exames de escola para a conclusão dos antigos cursos de electricista e administração e que o processo, apoiado pela delegada de grupo, tenha

corrido sem problemas e com aprovação pelos órgãos da escola. (*José, (60, 70)*)

No que respeita a experiências profissionais nestes anos de permanência na escola de Arraiolos (anos em que o ensino unificado se procurava afirmar em relação ao modelo liceal) convém realçar os seguintes aspectos: fui director de turma dois anos depois, como já referi, deixei de o poder ser, fruto de decisão administrativa do Ministério de Educação. Também não havia formalmente grupo disciplinar, pois na maior parte dos anos em que ali leccionei não havia ninguém titular de habilitação própria no grupo de Francês do 3.º CEB. Não podia por isso haver grupo disciplinar. Não havendo horas de redução para o cargo de Delegado de Grupo ou pagamento das horas para reunião de grupo, recusei fazê-las com carácter sistemático. Quando os professores do grupo se reuniam informalmente era para conversar sobre o andamento das aulas e da leccionação dos programas e no final do ano para elaborar as necessárias provas de exame de responsabilidade da escola. É curioso, ao relembrar o meu passado profissional verificar que o sistema de ensino português esteve durante muito tempo dependente do voluntarismo, boa vontade e aposta de muitos professores, que não tiveram por parte do poder qualquer recompensa. Importa frisar que os únicos direitos que os professores com o estatuto de trabalhador estudante tinham eram o direito a faltar na véspera e dia de exame e não o pagamento de propinas na universidade. Nitidamente a formação dos professores com habilitação suficiente que exerciam nunca foi aposta do Ministério da Educação não lhes permitindo nunca qualquer redução de horário ou outro tipo de regalia. Portanto, nestes anos de trabalho na escola de Arraiolos a formação que obtive foi à custa de conversas e discussões com colegas de trabalho, sobretudo os do 2.º CEB que tinham mais habilitações que os do 3.º CEB e que tinham muito mais apoio documental e de acções de formação pontuais por parte da então Direcção Geral do Ensino Básico. (*José, 149-182*)

Não podemos deixar de dar relevo às suas últimas frases. O que José pensou e sentiu acerca de uma tutela que precisava de professores porque não existiam em número suficiente para responder às necessidades educacionais do sistema, emergentes na década de setenta, mas que não revelava a face da gratidão ou pelo menos a do reconhecimento. Uma ausência de qualquer tipo de avaliação do trabalho dos professores e de atenção às suas necessidades, na história de vida de José onde encontramos o professor que, simultaneamente, parece ter-se assumido agente e estrutura da mudança quer individualmente quer quando actuou com os colegas. No fundo, sentia-se ameaçado por não conseguir dar resposta ao que dele se poderia esperar como professor, ao mesmo tempo que percepcionava condições de trabalho pouco favoráveis a práticas educativas de qualidade ou necessidades educativas que, como ele refere, deveriam contar com elementos para além da escola e até com uma formação para a docência que ele não possuía. A sua vulnerabilidade revelou-se na forma como José falou da sua falta de controlo sobre os processos e tarefas de que se sentiu responsável mas para os quais não teve qualquer apoio que permitisse ultrapassar

dificuldades e também um reconhecimento público do trabalho escolar que daí poderia surgir. Retomando as suas palavras:

Realçam-se aqui três factos passados nestes anos em Arraiolos. (*José*, 183)

Num dos anos os professores de Francês e Inglês do 3.º CEB solicitaram à respectiva direcção geral uma acção de formação sobre planificação e didáctica das línguas estrangeiras ao que esta direcção geral respondeu que já tinha estado presente um professor da escola de Arraiolos no ano anterior numa acção promovida para o 2.º ciclo e que não compensaria a deslocação de uma equipa a Arraiolos. De notar que o referido professor já não se encontrava na escola naquele ano lectivo. (*José*, 184-190)

Noutra circunstância a referida direcção geral promoveu uma acção para os professores de Inglês. Os professores de Francês da escola estiveram presentes mas curiosamente as formadoras não quiseram responder a quaisquer perguntas por eles colocadas pois diziam respeito a outra disciplina. (*José*, 191-194)

A única acção de formação formal desenvolvida por uma estrutura do nosso ministério durante estes anos foi uma formação clandestina e ilegal. Foi realizada por um inspector de ensino que foi “ensinar” os professores da escola a calendarizarem as actividades lectivas e forneceu alguns suportes para podermos começar a planificar. Formalmente essa reunião não aconteceu, mas teve a presença de quase todo o corpo docente da escola. (*José*, 195-206)

José, não encontrando maior suporte para a sua aprendizagem, não podendo recorrer à escola que sentia estar pulverizada, foi encontrar o apoio nos pequenos grupos, em trocas, partilhas e construções de saberes ao nível dos conselhos de turma ou em ambientes e conversas informais, onde pensar diferente e divergir era possível e bom:

Destes anos, em que nem se ouvia falar de projectos educativos ou nem se sonhava sobre projectos curriculares de escola ou de turma, os espaços mais formativos eram as conversas com os colegas ou os conselhos de turma. Nos conselhos de turma disciplinares havia uma muito menos formalidade do que actualmente, mas havia um grande diálogo entre os professores. Relembro que eram reuniões sempre muito longas e em que a formação que dávamos e recebíamos era fruto da troca de experiências profissionais ou até por parte de algum colega com uma formação didáctica e psicopedagógica mais avançada. Nos conselhos de turma de avaliação a realidade era a mesma, havendo muita discussão em torno do preenchimento dos “famosos” parâmetros das fichas de avaliação. É a primeira vez que oiço falar de pedagogia por objectivos, ou da taxonomia de Bloom e da impossibilidade ou possibilidade de atribuir um reduzido na aquisição de conhecimentos e poder-se ou não dar nível dois, etc. Eram por vezes discussões acesas, que muitas vezes nos punham em causa, mas que muitas vezes esclareciam alguns aspectos que o sistema nos obrigava a cumprir (sem termos tido formação muitos de nós). (*José*, 207-230)

Permanecendo numa narratividade semelhante vão-se evidenciando progressivamente os efeitos da reflexividade narrativa que nos vai deixando conhecer as vivências de José mais

profundamente e espaço-temporalmente situadas. Admitindo a interpretação num encontro com o conhecimento de acções, sentimentos e experiências, devemos concretizar que utilizamos o termo reflexão considerando-o amplo e profundo. Pensamos que não foram as questões profissionais de ordem técnica que moveram a escrita na narrativa de José. Pensamos que a sua história é um óptimo exemplo do potencial desta abordagem, deixando aparecer as dimensões morais, políticas e emocionais deste professor. O que percepcionámos na história de vida de José é que estando todas presentes, também se confundem. Os juízos de valor sobre si, sobre interações ou sobre os colegas vão transparecendo no que escreveu, as questões e os dilemas que vai deixando conhecer e que intimamente relacionados com os contextos têm em boa parte a dimensão política e por fim o que conhecemos das suas emoções misturam-se entre encontros e desencontros com pessoas e contextos. Empenho, desânimo, entusiasmos, incompreensões, ilusões ou motivações, estiveram muito presentes na história onde desvelámos aspectos idiossincráticos do ensino em contextos do seu trabalho. Para esta reflexividade terão contribuído significativamente os encontros entre pares em acontecimentos espaço-temporalmente situados que tendo em vista as práticas, para José não tiveram apenas um interesse instrumental ou técnico. Entendemos nos encontros entre pares as comunidades vivas na senda da mudança, ou seja envolveram relações onde a dimensão pessoal de cada um dos membros estando presente contribuiu para diminuir a distância social e a distância entre o conhecimento dos membros. Os momentos e as produções de trabalho conjunto que transparecem nas suas palavras, mostram como aprendeu através do trabalho com colegas criando e organizando ambientes que o permitissem, partilhando e construindo materiais, confrontando ideias ou negociando objectivos, valorizando, simultaneamente, os ambientes informais e a conversa:

Nos anos lectivos de 1987/88 a 89/90 estive colocado na então Escola Preparatória de Santa Clara em Évora. Foi a primeira vez que estive numa escola com todas as estruturas pedagógicas e administrativas consolidadas. A diferença era abissal. As reuniões formais onde também se planificava, o apoio das delegadas de grupo que tive, a elaboração de testes e materiais em conjunto e a sua partilha, vieram mostrar-me que o caminho para a afirmação da profissão docente se deve fazer através de um trabalho de conjunto e que devemos combater a tentação do individualismo na nossa profissão. Foram anos riquíssimos com enorme ajuda de diversos colegas para também poder acabar o curso. De notar que apesar de quase todos os professores da escola terem um estatuto profissional ou de habilitações superior ao meu, nunca senti qualquer atitude de superioridade por parte destes excelentes colegas.

Foram anos de intensa formação formal e informal. Foram anos de intenso trabalho, de grande cansaço mas de mobilização e aposta pessoal na profissão. É curioso que esta mobilização se sentia e se vivia intensamente nas escolas e era por vezes contagiante.

Naquela altura os professores sentiam que valia a pena ser professor e que juntos conseguiriam ser reconhecidos e valorizados. (José, 268-278)

Ainda devo referir que a leccionação do ensino recorrente nocturno na Escola de Santa Clara foi muito rica do ponto de vista da formação pessoal e de experiências pedagógicas. O plano de estudos de equivalência ao 2.º CEB está desenhado para um ano, tem menos disciplinas que o ensino diurno e tem uma disciplina, Formação Complementar, que leccionada uma vez por semana e por todos os professores da turma. Foi uma experiência excepcional pois verifiquei que era possível leccionar em par ou mesmo quadra pedagógica (quatro professores a leccionar). Tínhamos uma hora coincidente marcada no horário como componente lectiva, para prepararmos as duas horas de aula semanais, e portanto os temas tratados nas aulas com os alunos estavam devidamente preparados e conseguimos sempre saber gerir as diferentes formas de abordagem desses temas ou eventuais divergências. Lembro até que, um dos anos, conseguimos trabalhar o 25 de Abril, os direitos dos trabalhadores e a Reforma Agrária sendo um grupo de quatro com perspectivas políticas e ideológicas completamente diversas. (José, 300-313)

Após a tomada de decisão de estender a Gestão Flexível do Currículo ao 3.º CEB e após ter sido desenhado o currículo da escola e as cargas das diferentes disciplinas e áreas disciplinares, processo que não foi fácil mas que correu bem e com consenso na escola, foram realizadas várias reuniões para formar os professores do 3.º CEB nas novas áreas disciplinares. Essas reuniões realizaram-se no final do ano e no início do novo ano lectivo e tinham como formadores os professores da escola que tinham participado na experiência e que foram excepcionais no apoio e na partilha dos materiais que entretanto tinham produzido. Foi uma experiência profissional muito positiva e que me demonstrou a enorme qualidade e dedicação ao ensino de muitos dos meus colegas. Pena que essa autoformação na escola não seja nem reconhecida nem valorizada pelas estruturas do ME ou até pela opinião pública. Foram períodos de muito trabalho mas com um grande enriquecimento. (José, 525-544)

5.3. Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais

5.3.1. Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?

5.3.1.1. Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

Lendo a narrativa de José, focamos agora os olhares sobre dinâmicas entre o desenvolvimento da escola e as suas vivências de mudança que terão sido transformadoras. A análise de influências da dimensão institucional, permitiu-nos desvelar diferentes tendências no trabalho deste docente, dos seus colegas e da escola enquanto ambiente de aprendizagens. Pensamos nomeadamente, na crescente burocracia, na intensificação e no controle sobre o

trabalho dos professores, numa agenda de prestação de contas e de performatividade e a cada vez maior atenção e indagação por diferentes elementos, cada vez mais diversos, em relação ao trabalho das escolas e dos professores. No fundo, desenvolvimento e interacções sistémicas e mútuas e de fenómenos de influência ou de poder a que José se foi referindo de forma recorrente.

Esta entrada temática que considerámos estar presente na narrativa de José como também esteve em cada uma dos restantes colaboradores, apresentou alguns contornos particulares pelo muito que deixou conhecer dos seus primeiros anos na profissão. Por isso, compreendermos o modo como este professor actuou em contexto, as suas expectativas e necessidades, as suas limitações e constrangimentos, mas também as possibilidades que constituíram aspectos importantes de intervenção, participação e comunicação na escola ao longo de quase três décadas da permanência de José na docência. Partindo da sua história de vida mereceram também a nossa reflexão, compreendendo as suas vivências, alguns efeitos das políticas em geral e das políticas educativas em particular. Uma carreira repleta de mudanças de si dos colegas e das escolas, entre a agência e a autonomia, entre a obediência e a burocratização, entre a falta de feedback e uma avaliação bem presente numa sociedade envolvida em turbulentas mudanças.

Na interpretação que se desencadeou por várias entradas temáticas, constatamos que sendo o espaço e o tempo factores importantes nas vivências que José nos permitiu conhecer, algumas das tendências mais recentes no seu modo dinâmico de estar e de viver a profissão docente, não podiam ser alienadas do que foi o seu passado e do que pensou dever ser a profissão no presente e no futuro. Pensamos especialmente, no que referiu acerca da sua permanente motivação, convicções, propósitos, relações e interacções dentro e fora da escola ou em dimensões de carácter afectivo e emocional que se fizeram notar no exercício das diferentes funções e papéis que nos foi deixando conhecer em intuições que também deixou conhecer.

Estas foram razões que nos fizeram analisar as vivências que permitiu desvelar e interpretar percorrendo todo o tempo de vida profissional que a sua narrativa contemplou, começando pelos primeiros tempos de José na profissão. Lemos na narrativa deste professor experiente as marcas do jovem principiante, sem profissionalização mas com convicções. Conhecemos as suas vivências profissionalizantes em diversas escolas geograficamente dispersas. Estas que se foram construindo e estruturando com o corpo docente que tinham (que era segundo a narrativa de José bem diferente entre escolas) e com simultâneas influências

do poder estatal que foram impelindo acções e operando transformações nos professores, individual e colectivamente.

Encontrámos na clareza e vivacidade das palavras escritas de José a forma mais esclarecedora de interpretarmos as suas vivências, conhecendo assim o seu itinerário por (estreitos) corredores institucionais. Considerámos que qualquer discurso hermenêutico que produzíssemos alternadamente como o fizemos até aqui, seria incapaz de pôr em evidência o desenvolvimento da escola com ele e o seu desenvolvimento na escola, incluindo os elementos experienciais sem esquecer vivências sindicais, tensões ou dilemas. Tudo isso que José nos foi permitindo saber através do que escreveu na narrativa, sobretudo pela enorme transparência e autenticidade com que o fez. Por isso, optámos por dar-lhe totalmente a voz neste espaço-tempo interpretativo. Guardamos para o final o tecer de mais algumas considerações, depois de uma aliciante leitura dos excertos da sua sedutora história de vida que passamos a transcrever:

O primeiro ano foi um ano curto, de Março a Junho, e representou uma experiência, que passados uns anos, avalio como determinante. Na escola, os professores efectivos eram poucos e eram ainda menos os licenciados. O sentido de entreatura era enorme e o ambiente solidário do momento histórico fazia-se sentir, pelo menos entre os professores do ensino nocturno, que era o meu. Era curioso, eu ter passado tão rapidamente de aluno a professor e ainda para mais quando quase todos os alunos eram mais velhos. É extraordinariamente curioso que não me tenha sentido alguma vez posto em causa, como “autoridade” ou no meu saber, por qualquer aluno. É curioso, ainda, que o mesmo não possa dizer de um dos meus colegas de grupo que, estando ainda a terminar a sua licenciatura, questionou as minhas avaliações em relação a um aluno. (*José*, 33-48)

O segundo ano de trabalho foi, ao mesmo tempo, o primeiro como estudante da Faculdade de Letras de Lisboa no curso de História. Em termos profissionais ele decorreu na mesma escola, também no ensino nocturno mas com horário incompleto para tentar conciliar os estudos. Foi o ano em que a Escola Secundária de Montemor-o-Novo ocupou as novas e actuais instalações e, pela primeira vez, verifiquei que existia algum preconceito de alguns professores licenciados (e por vezes efectivos) em relação aos professores que tinham habilitação suficiente ou não possuíam licenciatura. Estes geralmente preenchiam os horários do nocturno. De notar, que esta clivagem foi-se acentuando com o decorrer dos anos e à medida que o nível global das habilitações dos professores foi aumentando. De notar ainda que as medidas governamentais, como o retirar do direito ao vínculo aos professores sem habilitação própria e, mais tarde, o retirar o direito de ser director de turma ou delegado de grupo aos professores de habilitação suficiente, marcam uma visão utilitária destes professores por parte do poder político e da administração. As medidas economicistas não são novidade de agora. (*José*, 71-87)

Provavelmente ainda há quem hoje pense assim. Eu senti muitas vezes essa atitude, sobretudo quando era mais novo e não profissionalizado. A última vez foi no ano de estágio, em 1990/91. Na última reunião conjunta dos orientadores das escolas de Évora

com os estagiários, um dos orientadores, após as notas de estágio estarem atribuídas virou-se para os estagiários e disse “agora já vos posso tratar por colegas”, não tendo em conta que todos já tinham pelo menos um ano de ensino, e que eu tinha já treze anos de serviço. Preconceitos de muitos que pensam também que há disciplinas que têm mais valor na formação global dos alunos, aqueles que pensam que as disciplinas intelectuais têm mais importância que as disciplinas mais práticas como as Educações Físicas ou Tecnológicas ou ainda as expressões artísticas. É a perspectiva elitista que recupera agora na nova lei de bases do sistema educativo. (José, 92-104)

O terceiro ano de trabalho coincidiu com a mudança para a Escola Secundária de Reguengos de Monsaraz e com uma aposta pessoal mais séria na profissão. É o primeiro ano em que assumi claramente a opção de ser professor. Em termos de mudança curricular foi um ano que agora chamaria de “curioso” pois foi o ano de lançamento do 11.º ano. Era a primeira vez que se leccionava o 11.º ano em Portugal. A minha colocação em Reguengos ocorreu a meio do 1.º Período e quando cheguei era o único professor a leccionar o 11.º ano e o 10.º ano. O do miniconcurso ficou com o que ninguém queria. Mas o que mais curioso teve este ano lectivo foi o facto dos programas de Francês do 11.º ano só chegarem à escola em Fevereiro e os manuais que eram distribuídos pela editorial do Ministério da Educação só terem chegado no final do 2.º Período. Valeu-me o extraordinário apoio de colegas e amigas pessoais que tive numa escola em Évora que me ajudaram a preparar as aulas e a coligir os materiais necessários para leccionar até à chegada dos materiais de apoio à minha escola. De notar que a orientação dada à disciplina nesta escola foi da iniciativa dos professores porque o programa oficial também faltava em Évora. (José, 106-132)

Após um ano de trabalho na escola de Redondo fui colocado em miniconcurso na escola de Arraiolos onde permaneci vários anos. Para garantir uma habilitação suficiente para o ensino da disciplina de Francês tirei o diploma da Alliance Française, continuei o curso à velocidade mínima de quanto muito uma cadeira por ano e comecei a sentir um pouco de estabilidade e pertença a uma escola. O facto de os concursos passarem a ter uma dimensão distrital e ser uma entidade externa à escola a fazer essas colocações permitia alguma transparência nas colocações e permitia ir sabendo se ficaria colocado no ano seguinte. No entanto era notória que a situação do professor com habilitação suficiente iria conduzir inevitavelmente ao desemprego. Era preciso acabar o curso. Continuei a querer ser professor de História (e não professor de Português e Francês como fui sendo nestes anos) e decidi, no ano lectivo de 1986/87 transferir-me para o curso de Ensino em História na Universidade de Évora. (José, 133-146)

No que respeita a experiências profissionais nestes anos de permanência na escola de Arraiolos (anos em que o ensino unificado se procurava afirmar em relação ao modelo liceal) convém realçar os seguintes aspectos: fui director de turma dois anos depois, como já referi, deixei de o poder ser, fruto de decisão administrativa do Ministério de Educação. Também não havia formalmente grupo disciplinar, pois na maior parte dos anos em que ali leccionei não havia ninguém titular de habilitação própria no grupo de Francês do 3.º CEB. Não podia por isso haver grupo disciplinar. Não havendo horas de redução para o cargo de Delegado de Grupo ou pagamento das horas para reunião de grupo, recusei fazê-las com carácter sistemático. Quando os professores do grupo se

reuniam informalmente era para conversar sobre o andamento das aulas e da leccionação dos programas e no final do ano para elaborar as necessárias provas de exame de responsabilidade da escola. (*José*, 149-164)

É curioso, ao relembrar o meu passado profissional verificar que o sistema de ensino português esteve durante muito tempo dependente do voluntarismo, boa vontade e aposta de muitos professores, que não tiveram por parte do poder qualquer recompensa. Importa frisar que os únicos direitos que os professores com o estatuto de trabalhador estudante tinham eram o direito a faltar na véspera e dia de exame e não o pagamento de propinas na universidade. Nitidamente a formação dos professores com habilitação suficiente que exerciam nunca foi aposta do Ministério da Educação não lhes permitindo nunca qualquer redução de horário ou outro tipo de regalia. Portanto, nestes anos de trabalho na escola de Arraiolos a formação que obtive foi à custa de conversas e discussões com colegas de trabalho, sobretudo os do 2.º CEB que tinham mais habilitações que os do 3.º CEB e que tinham muito mais apoio documental e de acções de formação pontuais por parte da então Direcção Geral do Ensino Básico. (*José*, 165-182)

A única acção de formação formal desenvolvida por uma estrutura do nosso ministério durante estes anos foi uma formação clandestina e ilegal. Foi realizada por um inspector de ensino que foi “ensinar” os professores da escola a calendarizarem as actividades lectivas e forneceu alguns suportes para podermos começar a planificar. Foi ilegal porque o Ministério da Educação tinha retirado competência de formação à Inspecção Geral de Ensino e clandestina pois foi fruto da boa vontade e consciência profissional de um inspector que não considerava legítimo estar-se a exigir competências profissionais a professores que nunca tinham tido qualquer formação para tal. Formalmente essa reunião não aconteceu, mas teve a presença de quase todo o corpo docente da escola. (*José*, 195-206)

Nos conselhos de turma disciplinares havia uma muito menos formalidade do que actualmente, mas havia um grande diálogo entre os professores. Relembro que eram reuniões sempre muito longas e em que a formação que dávamos e recebíamos era fruto da troca de experiências profissionais ou até por parte de algum colega com uma formação didáctica e psicopedagógica mais avançada. Nos conselhos de turma de avaliação a realidade era a mesma, havendo muita discussão em torno do preenchimento dos “famosos” parâmetros das fichas de avaliação. É a primeira vez que oiço falar de pedagogia por objectivos, ou da taxonomia de Bloom e da impossibilidade ou possibilidade de atribuir um reduzido na aquisição de conhecimentos e poder-se ou não dar nível dois, etc. Eram por vezes discussões acesas, que muitas vezes nos punham em causa, mas que muitas vezes esclareciam alguns aspectos que o sistema nos obrigava a cumprir (sem termos tido formação muitos de nós). (*José*, 212-229)

Seria um estudo curioso comparar as habilitações do corpo docente das escolas e a sua localização geográfica. Estas provocaram a minha curiosidade e originaram as primeiras leituras de textos pedagógicos e didácticos para além dos maçudos e pouco esclarecedores programas de então. Foi a primeira vez que estive numa escola com todas as estruturas pedagógicas e administrativas consolidadas. A diferença era abissal. As reuniões formais onde também se planificava, o apoio das delegadas de grupo que tive, a elaboração de testes e materiais em conjunto e a sua partilha, vieram mostrar-me que

o caminho para a afirmação da profissão docente se deve fazer através de um trabalho de conjunto e que devemos combater a tentação do individualismo na nossa profissão. Foram anos riquíssimos com enorme ajuda de diversos colegas para também poder acabar o curso. De notar que apesar de quase todos os professores da escola terem um estatuto profissional ou de habilitações superior ao meu, nunca senti qualquer atitude de superioridade por parte destes excelentes colegas. (José, 231-248)

Eram os anos após a elaboração e aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, da profissionalização em exercício, das discussões em torno do Estatuto da Carreira Docente, dos documentos preparatórios para a Reforma Educativa conhecida pela reforma de Roberto Carneiro, era ainda o tempo da dinamização/recuperação do Sindicato dos Professores da Zona Sul (SPZS) e das grandes greves dos professores em torno do Estatuto da Carreira Docente. Foram períodos de grande discussão nas escolas portuguesas, foi um período em que a natureza e o significado da profissão estiveram em jogo, foi um período riquíssimo de reuniões de aspectos políticos, sindicais, profissionais e pedagógicos e todos estiveram em discussão, quase que simultaneamente. Nestes anos participei em imensas discussões (por vezes bastante acaloradas), em reuniões sindicais e pedagógicas promovidas pelo SPZS, participei em reuniões de carácter pedagógico e didáctico, organizadas pela escola, e concluí as cadeiras da minha licenciatura. Foram anos de intensa formação formal e informal. Foram anos de intenso trabalho, de grande cansaço mas de mobilização e aposta pessoal na profissão. (José, 249-272)

É curioso que esta mobilização se sentia e se vivia intensamente nas escolas e era por vezes contagiante. Talvez por isso tenhamos, nos professores de quarenta e cinquenta anos, tanta frustração, desilusão e sobretudo descrença nas políticas dos governos e que este sentimento que se reflecte, por vezes, nas reformas ou projectos novos. Mas creio que somos uma profissão com enormes energias e exemplo disso é a Escola de Santa Clara que avançou como escola experimental para a proposta do anterior governo de Gestão Flexível do Currículo e os professores da escola investiram e apostaram forte e com enorme empenho. Somos resistentes. (José, 273-299)

Há mudanças curriculares, há discussões em torno dos programas, da sua dimensão, ou até, em torno da sua concepção. É de realçar que houve a necessidade de conceptualizar o programa de História do 3.º CEB em função de competências, desenvolvimento de capacidades nos alunos e experiências de aprendizagem diversificadas. Mas continuamos a ter os mesmos conteúdos programáticos, o mesmo programa desenhado numa pedagogia por objectivos e de dimensões já há muito exageradas. Continua a entender-se o aluno como aquele que deve saber um pouco de tudo, de todas as novidades científicas que entretanto a ciência, no seu normal avanço, vai encontrando. Se, já agora, dificilmente se consegue tratar o 25 de Abril e o seu percurso democrático imagine-se o que será daqui a vinte anos. É preciso romper com a filosofia da matriz liceal do ensino enciclopédico, e reformular os programas em função das capacidades e competências a desenvolver nos alunos. Torná-los capazes de lerem, interpretar, compreenderem e até analisarem criticamente a diferente informação que lhes é fornecida, e desenvolver a capacidade de elaborar nova informação. Creio que o percurso não está a ser esse, e com a tentativa de se divinizar os exames como o factor único, idóneo e infalível de avaliação, estaremos a tornar a escola não um local de educação ou formação, mas a tornar a escola uma estrutura

de preparação para exames. Ensinar e educar é diferente de preparar para exames. Esta discussão está neste momento a ser feita fora da escola, está a ser feita junto do poder governamental. É a melhor maneira de privilegiar o ensino particular lucrativo. (José, 359-381)

Continuamos, em Santa Clara, a trabalhar sem o apoio sistemático de técnicos de psicologia, sem sequer ter Serviço de psicologia e orientação escolar. Apesar da escola repetidamente solicitar a colocação de, pelo menos, um destes técnicos na escola, a administração educativa e o ministério das finanças têm recusado. (José, 396-398)

Em termos de balanço, importa referir que, apesar das muitas críticas que tenho em relação à totalidade da minha formação inicial, considero que foi necessária à minha qualidade como professor. Isto é, uma formação de grau superior de licenciatura para os professores é uma obrigatoriedade, que esta deve ser rigorosa, de qualidade e apostando na criação de futuros professores reflexivos, desejosos de formação permanente e com gosto pelo saber. Não me parece que se esteja a fazer isso. A formação contínua de professores não aparece como uma necessidade para os professores, aparece muito mais como uma necessidade para a progressão na carreira. Talvez porque a formação inicial é demasiadamente académica, desligada das realidades pedagógicas que os professores vão encontrar. Talvez porque o ensino universitário esteja cada vez mais desligado da realidade dos ciclos imediatamente anteriores, talvez porque este academismo exacerbado da sociedade portuguesa e que leva a alguns laivos de superioridade que o ensino universitário pretende ter sobre os outros ciclos de ensino esteja a criar clivagens artificiais no sistema educativo. Se queremos passar a ter um sistema educativo de maior qualidade, mais eficiente, mais preparador para a cidadania ou para uma profissão, em suma um sistema educativo com mais sucesso, todos os contributos de todos os sectores de ensino são essenciais e não pode qualquer sector de ensino ser deixado de lado, ou permitir-se que haja professores ou sectores de ensino mais importantes ou superiores aos outros. Não podemos continuar a dizer que a falta de qualidade dos alunos é responsabilidade do ciclo anterior. É preciso introduzir formas de colaboração ou parceria entre escolas superiores e escolas não superiores mas em que a universidade não pode nem deve sentir-se como detentora dos saberes ou a mandona sobre as outras escolas. (José, 399-416)

Em minha opinião, a licenciatura deve ser o mínimo para a formação inicial de professores, mas tendo sempre em conta que a qualidade e valor acrescentado de um professor advêm da sua experiência e das vivências, onde devemos integrar a formação contínua. Esta formação deve estar sobretudo direccionada para ajudar a colmatar lacunas pessoais, lacunas no corpo docente de uma escola, devendo ser estes a definir o âmbito de formação que deverão frequentar. Um clima de trabalho assente na autoformação e no trabalho colectivo da escola poderá ser muito mais valioso de que acções de formação creditadas e por catálogo, muitas vezes frequentadas pois não há mais nada de interesse. (José, 417-430)

De facto é difícil continuar motivado para a profissão, mas ainda estou. Sintoma do masoquismo e fatalismo português? (José, 497-499)

Após a tomada de decisão de estender a Gestão Flexível do Currículo ao 3.º CEB e após ter sido desenhado o currículo da escola e as cargas das diferentes disciplinas e áreas

disciplinares, processo que não fácil mas que correu bem e com consenso na escola, foram realizadas várias reuniões para formar os professores do 3.º CEB nas novas áreas disciplinares. Essas reuniões realizaram-se no final do ano e no início do novo ano lectivo e tinham como formadores os professores da escola que tinham participado na experiência e que foram excepcionais no apoio e na partilha dos materiais que entretanto tinham produzido. Foi uma experiência profissional muito positiva e que me demonstrou a enorme qualidade e dedicação ao ensino de muitos dos meus colegas. Foram períodos de muito trabalho mas com um grande enriquecimento. Creio que todas estas reuniões, mais as reuniões de Conselhos de Turma para construir os projectos Curriculares de Turma (e mais reuniões de directores de turma), a par com indefinições, desvalorizações e discurso pouco coerente da actual equipa governativa no ME, levam a alguma saturação e sentimento de desalento entre o corpo docente. (*José, 500-557*)

É de notar que a escola tem o cuidado de realizar em cada início de ano reuniões com os professores recém-chegados, em que os professores da escola procuram trocar experiências, sobretudo no âmbito das novas áreas curriculares e da implementação dos projectos curriculares de turma. Na minha opinião, o facto da Gestão Flexível do Currículo ser uma inovação introduzida pelo Partido Socialista, o facto de o projecto político dos partidos da coligação ser muito mais o da valorização/financiamento do ensino particular e ser muito mais elitista (aspectos bem traduzidos na Lei de Bases proposta pelo governo), a constante referência à necessidade de avaliação das escolas e dos professores, a constante referência à necessidade de exames para saber se os alunos devem passar de ciclo e para avaliar o trabalho dos professores (e discussão sobre a validade dos exames como instrumento de avaliação é necessária), leva a que se sinta alguma frustração na classe docente. Para mim, estes factores assim como a constante não valorização até pela opinião pública do nosso trabalho têm-me trazido um sentimento crescente de desencanto e de alguma demissão nos processos de discussão sobre aspectos da educação e do ensino. Acho que já não vale a pena e que independentemente das propostas dos professores, os governos ou outros poderes decidirão sempre de acordo com os seus, por vezes pouco claros objectivos. (*José, 559-586*)

Continuo a acreditar no meu trabalho de professor, educador e formador com os meus alunos. São esses os factores essenciais para que deixemos uma marca formativa e educacional determinante nos nossos alunos. O saber só é útil se produzir o bem e a felicidade nos que nos rodeiam e sobretudo naqueles que construirão, com humanidade e saber, o futuro e riqueza deste país. Fico, agora, ainda mais convicto que a profissão docente é uma profissão muito mais humana do que técnica e que a burocratização, a procura de quantificações e a procura da tecnicidade nos actos pedagógicos estão lentamente a esgotar e a esvaziar os professores da sua alma. (*José, 604-661*)

Depois destas palavras o que escrever mais? Em resposta a esta questão que nos colocámos, percebemos que estas partes da história de vida de José nos foram lembrando muitos aspectos durante a leitura. Muitas imagens se sucederam entre o agente e o actor.

Muito foi o que emergiu de mais uma releitura, depois das muitas que fizemos da totalidade da narrativa que ele escreveu para este trabalho. Considerámos então que seria este o momento de darmos a conhecer que a narrativa deste professor mostrou formatos variados durante o tempo de redacção pelo autor. Nesse sentido, julgamos que a escrita da sua história de vida não serviu apenas para a colaboração neste projecto de investigação, onde em conjunto construímos alguns conhecimentos. Para José ela teve vários sentidos e significados. Pensamos que talvez por isso as suas palavras sejam tão verdadeiras e genuínas. Sem querermos apoderar-nos da expressão da Professora Idália Sá-Chaves⁶⁷ mas que serve tão bem o nosso propósito, todas as palavras de José também *trouxeram gente dentro!*

Esclareçamos melhor. José aceitou participar nesta investigação desde o primeiro momento que o abordámos. Escreveu uma narrativa que nos entregou pessoalmente. Algum tempo depois, encontrámo-nos e solicitou que a substituísse por outra. Mais algum tempo depois surgiu a terceira e última versão, mais próxima da primeira e aquela que utilizámos a seu pedido. Não eram muito diferentes, mas a primeira não tinha conclusão e na segunda versão José tinha retirado alguns aspectos, os quais voltou a colocar na versão final. Talvez não fosse este o melhor local para fazermos este esclarecimento, mas esta foi a ocasião e emergiu da leitura destes extractos narrativos. Passamos por isso, a ilustrar com as suas palavras o que até aqui tínhamos omitido:

Cara colega

Não queria deixar de começar por lhe pedir desculpa pelo atraso indesculpável do meu envio.

Esta minha narrativa teve outros formatos preparatórios, mas decidi-me por uma reflexão mais pessoal, por ventura mais intimista e de escrita sem grande apuro ou revisão. Também é necessário que nos sintamos bem a fazer as coisas e as memórias foram saltando. Não sei se este estilo e tipo de informação lhe é útil, mas procurei fazer o meu melhor.

Espero que ela tenha alguma utilidade para si. Para mim já o teve pois é importante reflectirmos e recordarmos aquilo que fizemos e fazemos. Renovo neste momento a minha disponibilidade para qualquer outra colaboração que entenda útil ao seu trabalho ou até para qualquer esclarecimento ou desenvolvimento de algum aspecto focado e menos esclarecedor.

Com amizade

Os melhores cumprimentos,

José

67 Referimo-nos à obra exemplar de Idália Sá-Chaves e dos professores que a permitiram realizar, cuja referência é a seguinte: Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Agradecemos a José e voltámos a contactá-lo, anos depois e interrompendo a suas férias, para obtermos o feedback à nossa interpretação. Pensamos que assim fica esclarecida a forma como a sua escrita clara e desinteressada nos permitiu chegar a aqui. Retomando a interpretação, acrescentamos mais algumas ideias apenas porque consideramos serem de realçar nesta construção que nos levou ao título sugestivo deste tópico de análise no caso de José.

Em primeiro lugar pensamos que desde que entrou no ensino, José viveu sempre tempos de mudança entre o que considerou ser um direito de ser professor e o realismo da sua condição na escola. Pelo que foi a sua carreira, somos em crer que a riqueza das vivências tão impregnadas de convicções terão sido o maior contributo para a opção que fez, em não deter a escrita da sua história de vida no período que lhe havíamos solicitado. Não o cumprindo, enriqueceu profundamente o nosso conhecimento e compreensão do professor José e dos seus contextos vivenciais enquadrados por contextos mais amplos.

Assim, percebemos como a tutela do Estado, sobre a escola e os professores, ao mesmo tempo que o acolheu, também o abandonou. Tal significou que nos detiveram os vários elementos paradoxais que identificámos nas vivências de José e na vida daquelas escolas por onde foi passando, num período de quase três décadas. Agiu, comunicou, produziu, tomou decisões, resolveu problemas, mas também foi forçado a cumprir, obedecendo ou não.

José ingressou no ensino sem qualquer qualificação para a docência, porque precisou trabalhar mas o que foi possível porque os professores em Portugal não o eram em número suficiente naquela época. Ao mesmo tempo que, muito rapidamente e sem obstáculos tornou-se funcionário público mas com a oportunidade de trabalhar em ambientes educativos inusitados. As escolas sobreviviam e cresciam, porque as trocas de saberes, a partilha, os conflitos, a construção de materiais pelos docentes com qualificações diversas e em conjunto eram uma necessidade. Essas eram também características de ambientes onde professores experientes acolhiam os mais jovens permitindo uma (re)construção da profissionalidade e a emergência de um profissionalismo resultante de trabalho colaborativo dentro das escolas e mesmo entre escolas e entre diferentes gerações de professores. Tempos que consideramos de potencial autonomia profissionalizante nas e com as escolas nas margens da lei e da ordem. Recordemos como José, não tendo materiais nem programas para leccionar o 11.º ano de Francês, recorreu a colegas de uma outra escola onde se tinham construído esses materiais e lhe deram um sentido, mas com ele os partilharam solidariamente.

A história de vida de José foi também, achamos nós, uma parte da história de possibilidades de construção de uma outra escola e da formação dos professores na esteira da

mudança do país em que nos fomos tornando. Depressa chegámos ao que José constatou. Percebemos na sua narrativa que ele descreveu um sistema educativo em construção, a falta de orientações programáticas deu lugar à existência de programas maçudos de difícil leitura e percepção e depois a difíceis e cada vez mais extensos programas que se vão alterando sucessivamente. Anos depois chegou a proposta da gestão curricular flexível quando os docentes já se tinham habituado ao cumprimento de normas e de programas! José não o refere neste tom, mas nós subentendemo-lo nas suas palavras. Novamente a turbulência externamente animada, mas também a vontade de (re)fazer uma “organização solidária” (Estevão, 2006, p. 23), um lugar de conhecimento, de propósitos firmes e partilhados, de confiança recíproca e solidária. Muitos professores se empenharam na sua escola criando possibilidades para acontecer na escola o que estava em papéis, porque os propósitos de alguns docentes e a firmeza de muitos ali estavam, espelhadas naquele projecto. Foram vivências de entusiasmo contagiante e os professores do 2.º Ciclo foram motores de mudança na escola. A nosso ver a história repetiu-se, pois há duas décadas atrás José também tinha reconhecido a importância da elevada formação e do apoio da tutela aos professores do 2.º Ciclo, assim como a importância da sua participação no processo de mudança da escola e do colectivo docente.

Mas, José que não teve durante muitos anos a necessária qualificação para o ensino, experimentou a solidariedade, a entre ajuda, o poder da conversa e da partilha de saberes para produções que o envolveram no trabalho escolar. No entanto, na mesma escola, viveu também momentos onde ambientes fracturantes entre docentes foram perturbadores. Nas suas palavras fomos percebendo que não lhe agradaram posturas segregadoras dos professores mais jovens ou com habilitações diferenciadas, nem a valorização discriminatória dos saberes disciplinares, percepcionando que se foram agravando com o tempo. Soube reconhecer a sua falta de formação, vivendo a experiência de quem leccionou uma disciplina com características bem diferentes daquela que gostaria de ensinar e na qual mais tarde se profissionalizou, porque cedo percebeu que para ser professor é necessário um nível elevado de qualificação e onde a pedagogia tenha um importante papel. A escola permitiu mas José investiu no ser professor.

Percebeu que o seu saber nunca foi posto em causa pelos alunos. Não estranhámos! Consideramos que a sua história de vida nos deixou constatar que as escolas foram renovando instalações mas, os espaços, os tempos e a organização disciplinar manteve-se. Perguntamo-nos se o que pensava acerca do papel do professor e dos alunos não se mantinha ainda naquele jovem que tão rapidamente tinha passado de aluno a professor. Achamos que sim,

mudar é um processo lento e exigente. José escreveu que apenas alguns colegas colocaram em causa o seu saber, o que não aconteceu quando esteve em escolas onde a qualificação dos docentes era mais elevada. Compreendemos que professores que sabiam porque o eram, agiam de acordo com quem eram em movimentos espontâneos que a estrutura das escolas permitia. Isso passou-se, sobretudo, em escolas que mostravam uma estrutura organizativa muito mais elaborada e onde José sentiu sempre o apoio dos colegas. Partindo das suas palavras achamos que essa escola, Sta Clara, foi mudando com os seus professores e os professores foram mudando na escola combinando conhecimentos, sentimentos e acções. José verbalizou que se apercebeu das diferenças culturais e organizacionais daquela escola face a outras onde tinha leccionado anteriormente e constatando as disparidades que se iam observando entre escolas diferentes onde o factor geográfico lhe pareceu também ter influência.

Olhando para tensões e dilemas nas vivências de José, fomos procurando compreender alguns paradoxos em aspectos que nos foram parecendo incompreensíveis no que José foi contando. Pareceu-nos que a clivagem entre os professores foi crescente, não só por leccionarem disciplinas diferentes, mas por terem formações, habilitações ou tempo de serviço diferentes. A tutela estatal foi cada vez maior mas isso não correspondia a um maior reconhecimento do trabalho que se fazia na escola nem tão pouco à passividade da totalidade dos professores. Para escolas muito diferentes a tutela solicitou procedimentos idênticos mas José constatou que não era a inexistência das estruturas que fazia com que os docentes desistissem. Pelo contrário. Muitas vezes foi razão de animosidade, de cooperação, de trabalho em equipa.

Consideramos que as vivências de José nos permitiram compreender que a exigência do trabalho na escola e o alargamento dos papéis do professor foi crescente mas a desprofissionalização também foi uma realidade. As condições de trabalho tornaram-se mais adversas à comunicação entre pares e a participação e o poder na escola pareciam-lhe ter diminuído em momentos em que se pretendeu estabelecer um ensino unificado criando grupos disciplinares tão diferenciados. José, em diferentes fases da sua carreira (para não dizermos sempre) percepcionou e participou na vida da escola em momentos de agitação impelida por imposições externas. Desses momentos deu relevo às enriquecedoras conversas em ambientes formais e informais, às mais *acesas* discussões entre os docentes porque esclareciam alguns aspectos que o sistema obrigava a cumprir sem que os professores se sentissem preparados e também ao trabalho acrescido que se fazia sentir nesses momentos. Suportou-se em comunidades externas como o sindicato para fazer na escola o que só na escola não lhe

era possível fazer. No entanto, não entendemos nas suas palavras que o profissionalismo se pudesse construir fora da escola e apenas como actividade contra o poder estatal. Do que interpretamos nas suas palavras, duvidamos que não tenham sido ambientes formativos, de vivências e reflexões que na escola não eram possíveis, mas que podiam apoiar os professores na escola, mudando a escola com ajuda exterior! Em nosso entender, foi essa a ideia que transpareceu das vivências sindicais de José.

A falta de formação que José sentiu em muitas ocasiões também não foi razão para desalentos, mas foi causadora de reflexão, de leituras e de investigação, o que não aconteceu apenas na escola. Simultaneamente referiu que um clima de trabalho assente na autoformação e no trabalho colectivo, exprimindo e partilhando reflexões ou produzindo materiais, colmatou lacunas pessoais e lacunas no corpo docente das escolas. Assim, apesar de considerar a formação contínua fundamental para a docência, pareceu-nos que ele denunciou uma formação que em vez de necessária lhe pareceu ter passado a ser obrigatória. Não emergindo das necessidades dos docentes e das escolas, achamos que esta concepção da formação dos professores foi rejeitada por José.

Os momentos de maior imposição de mudanças a partir do exterior parecem-nos ter sido vistas por José como ocasião da escola se (re)organizar fazendo à sua maneira o que o corpo docente conseguia realizar e (re)inventar. Será ousadia nossa, considerarmos que as escolas são ninhos para os professores viverem momentos emancipatórios, mas arriscamos na expressão e na opinião. Por exemplo, José ocupou cargos de gestão intermédia numa escola onde as estruturas eram débeis e o corpo docente pouco qualificado. Mas foi condição e circunstância que José se recusou a fazer reuniões como delegado de grupo, cargo que não existia na realidade. Entre estas contradições os professores do grupo reuniam-se informalmente para conversar sobre o andamento das aulas e da leccionação dos programas e no final do ano para elaborar as necessárias provas de exame de responsabilidade da escola. Observamos professores e escola aprendentes, potenciando as possibilidades das aprendizagens informais entre pessoas com formação diversa, porque os processos relacionais e comunicacionais prevaleceram face à desorganização e à complexidade do meio envolvente.

Entendemos que o ensino foi descrito por José como uma actividade cada vez mais exigente, mas simultaneamente menos técnica e também nos deixou identificar que a sobrecarga do trabalho sentida foi directamente proporcional a mudanças construídas nas escolas, pelos professores quando esbateram as fronteiras disciplinares e as barreiras causadas por espaços e tempos. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência foram apontadas por José como fonte de reflexão e como

razão para pensar que as escolas e os professores precisam de elementos exteriores para em comunidade poderem trabalhar com qualidade, melhorando a escola e construindo um futuro mais promissor para todos os membros, não apenas para os alunos. Sempre que encontramos o Ministério da Educação mais presente nas vivências de José encontramos o ânimo inicial, a coragem e a energia para enfrentar os desafios e o trabalho acrescido. No entanto, lemos no que escreveu que em seguida veio sempre o desalento depois de algum tempo de investimento sem reconhecimento de ninguém. Mas, ao contrário do que poderíamos pensar, o ponto de vista de José foi que a descrença nas opções do sistema burocrático e regulador não tem diminuído a sua convicção de que os professores e as escolas têm vindo a evoluir fazendo “um trabalho extraordinariamente positivo com os seus alunos apesar dos deficientes apoios que têm e das situações cada vez mais complexas que encontram” (José, 593-594).

CAPÍTULO 6 O CASO DE FILIPA

“Foram uns primeiros anos muito activos, confusos e ao mesmo tempo de uma grande clareza, tempos ambivalentes, de entusiasmos e desânimos, que sempre foram ultrapassados pela cumplicidade, pela entajada, pela troca de experiências e às vezes, só, pelo estar lá para ouvir.”(Filipa, 158-166)

“Há dois aspectos que me parecem fundamentais e que esta prática veio introduzir (ou reintroduzir) e que foram: uma “atenção” quase contínua a todos os aspectos da Escola enquanto organismo vivo e palpitante. A atenção, essa atenção, é o primeiro factor de mudança.” (Filipa, 197-202)

6.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajetórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa

6.1.1. Um Retrato de Filipa

Aspectos de natureza biográfica

Filipa nasceu em 1963. Fez a licenciatura em Pintura na Escola Superior de Belas Artes em Lisboa, curso que terminou em 1987. É docente de Educação Visual e Tecnológica e tinha 16 anos de serviço na data em que iniciou a sua participação neste estudo, o que embora não o tenha escrito explicitamente, denuncia que trabalhou algum tempo antes da profissionalização ao dizer: “lembro-me, por exemplo, do que senti quando soube, em 1991, que ia estagiar em Sta Clara” (Filipa, 26). Leccionava ao 2.º Ciclo do Ensino Básico daquela escola havia 14 anos quando iniciou a escrita da narrativa e tinha aderido ao Projecto de Gestão Flexível (denominação que utiliza) em 1997, referindo que foi nesse mesmo ano que teve com ele o seu primeiro contacto. Por entre mudanças e diferentes planos curriculares, leccionou também áreas curriculares não disciplinares, a Educação para a cidadania, a Área de Projecto, para além da Formação Cívica.

Dos cargos de gestão que a ocuparam profissionalmente, deu enorme importância ao facto de ter desenvolvido actividades no âmbito da Coordenação da Área de Projecto, da Direcção de Turma e da sua coordenação, valorizando o seu exercício como Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico nesta que considera ser uma importante estrutura da gestão intermédia da escola.

6.1.2. Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se

6.1.2.1. Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores

Sustentando a ideia que as histórias de vida permitem fazer a ligação entre o passado, o presente e o futuro (Riessman, 1993; Galvão, 2005), se nos restavam algumas dúvidas sobre a inicial opção metodológica ficaram desvanecidas nas primeiras palavras de Filipa:

Os sonhos começam como? É que do que nos lembramos nem sempre é do seu início. Quando foi que pela primeira vez ouvi falar do Projecto de Gestão Flexível? Novamente os sonhos, a superfície fluida dos sonhos, ou então aquelas recordações de infância que não sabemos se recordamos realmente ou se é só a memória de tanto ouvir contar. Ou então aquelas recordações de infância que não sabemos se recordamos realmente ou se é só a memória de tanto ouvir contar. De tanto ouvir contar, e parece-me que de ouvir contar mesmo, creio que o PGF deu o seu primeiro passo na minha escola, quando se apresentou a proposta da DREA, no Conselho Pedagógico, no final do ano lectivo de 96/97. (*Filipa*, 1-10a).

Sendo verdade que os seres humanos são organismos que contam histórias de si e dos outros, que a sua vida é feita de histórias e que nelas se revelam as formas como humanos experimentam o mundo, na forma inicial de se contar identificamos claramente as proposições de Connelly e Clandinin (1990) nas palavras de Filipa. Foi esta noção geral traduzida numa visão da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais, aquela que nos permitiu perceber que Filipa construiu uma e nela se foi reconhecendo como contadora da sua história vivencial ligando-a à produção de saberes naquele período de reforma.

Aberta às necessidades dos contextos e dos seus problemas, com atitudes favoráveis ao seu comprometimento com a mudança através dos objectivos que a desafiaram, identificámos em Filipa a pessoa aprendente e permanentemente preocupada com o como e com quem poderia aprender. Aliás ela menciona como foram positivas as suas experiências nos primeiros anos da sua vida profissional, apesar das aparentes dificuldades que identificou no contexto da escola quando fez a sua formação inicial. Afinal apenas o desconhecido a fez temer quando se focou mais nas actividades que no poder das relações:

Já que isto vai ao sabor dos dedos, lembro-me, por exemplo, do que senti quando soube, em 1991, que ia estagiar em St. Clara. Desabafava eu, ingenuamente e em pânico, com a minha orientadora, “mas como é que vão dar por mim, se esta escola tem tantas actividades? Reza a história que deram por mim, mas se isso aconteceu foi também devido a essa capacidade invisível e afectiva de “estarem atentos” e de apoiarem o trabalho. (*Filipa*, 25-33)

Para além da tentativa de compreensão de si como aprendente e dos respectivos contextos com influências na sua aprendizagem, Filipa faz uma utilização adequada desta compreensão, revelando atitudes favoráveis ao seu comprometimento com situações de mudança:

Foi num “intervalo”, quando vinha a entrar na sala de professores que uma colega do Conselho Directivo me abordou perguntando se estava interessada em participar no Projecto de Gestão Flexível do Currículo, que iria arrancar no ano lectivo seguinte com duas turmas do PEPT 2000, ou seja com meninos com uma história económica, social e escolar difícil. Foi-me dito que tentaríamos agir com eles de forma diferente, de modo a potencializar uma vida escolar minimamente significativa, tentando evitar o abandono. Não foi preciso pensar muito para dizer que sim. Para além do fim em si, agradava-me o grupo de colegas com quem iria trabalhar, pessoas com quem já tinha trabalhado noutros conselhos de turma, cujo trabalho respeitava e com quem sabia ter coisas em comum. (*Filipa*, 34-49)

A aderir facilmente a este projecto, Filipa mostrou que fez uma apreciação positiva dos riscos e da sua capacidade de resposta face a desafios, mostrando-se comprometida com a proposta, aceitando a imprevisibilidade e identificando a sua complexidade. No fundo, o formato de pendor burocrático e centralista daquela mudança não impediu a sua adesão. As suas crenças enquanto pessoa e profissional estavam alinhadas com o projecto e facilmente se tornou cúmplice dele.

Todavia, manifestou uma atitude questionadora perante situações concretas, mobilizando a sua compreensão perante acontecimentos e contextos. Parecendo acreditar que a mudança seria possível foi identificando e aceitando obstáculos e conflitos ao mesmo tempo que, resistindo a frustrações, se foi comprometendo com aquele projecto de mudança que foi avançando no tempo e no qual ela permaneceu com entusiasmo:

Mas também eu não percebia a extensão “daquilo” em que me ia meter. (*Filipa*, 50-51).

Não percebi, por exemplo, que não era um projecto apenas para os alunos com muitas dificuldades de inserção e de trabalho na escola, não percebi que o Projecto “mexia” em muitos aspectos em que não era habitual “mexer” (nomeadamente, os aspectos organizacionais), não percebi que não se resumia a um determinado desenho curricular mas a uma outra atitude e a uma outra prática. Não percebi que o Projecto “mexia” em muitos aspectos em que não era habitual “mexer” nomeadamente, os aspectos organizacionais), não percebi que não se resumia a um determinado desenho curricular mas a uma outra atitude e a uma outra prática. É certo também que no primeiro ano, avançámos apoiados em muito pouco de concreto, sem definir sequer outro desenho curricular (*Filipa*, 52-66)

Depois, lembro-me também muito bem, do “click” que se fez (que fiz) em relação à Área de Projecto (já no segundo ano da experiência). A consciência de que o projecto a desenvolver nesta área não tinha necessariamente de incluir todas as disciplinas (herança pesada da Área Escola que nos custou a abandonar), mas que podia constituir-se

como uma diferente integração de diferentes saberes. Foi com o projecto “Carrinhos de Rolamentos”, momento deslumbrante de descoberta e partilha. (...) a crescente sensação da vitalidade que as novas áreas curriculares poderiam introduzir na construção do saber. (*Filipa*, 88-97; 102)

Obstáculos também os houve... e nem estou bem a perceber porque é que não me estou a lembrar deles... porque fomos ultrapassando os principais, ou porque já tudo se mistura no tempo? (*Filipa*, 103-106)

Bom, o trabalho acrescido era óbvio, isso acentuou-se por não termos previsto a possibilidade de reunir senão às 18. 30 o que provocou um grande desgaste. (*Filipa*, 107)

As vivências de tensão entre o que sentiu, pensou e o que as vivências colectivas permitiram, deixaram-na reconhecer necessidades e dificuldades e igualmente encontrar possibilidades de as ultrapassar. Os aspectos emocionais e motivacionais afectaram Filipa, entre crenças, práticas e experiências revelados na sua insegurança mas também no seu pôr em acção. Percepcionando claramente a necessidade de um suporte que assegurasse a continuidade de aprender com aquele projecto de mudança, deu significado ao que fazia em sintonia com o que conscientemente acreditava serem as suas necessidades. Não conformada mas fortalecida, reconheceu que um apoio exterior suavizaria as inquietudes, dela e dos colegas, geradas na ambivalência entre o querer e o poder, as incertezas e as vontades. No fundo, sentindo-se comprometida com a mudança Filipa preocupa-se com a sua prossecução mas, sobretudo, com o desenvolvimento e o rumo das suas próprias necessidades transformadoras. Consideramos que ela o verbaliza claramente, remetendo ainda para a necessidade de uma mudança devidamente informada e que fizesse sentido, para todos os que estavam envolvidos em aprendizagens:

Outra dificuldade foi a falta de formação que se sentia em relação às novas áreas (nomeadamente Educação para a cidadania e para a Área de Projecto) (*Filipa*, 113a-114)

Uma coisa é o reconhecimento do interesse, da importância dessas novas áreas, outra coisa é saber que o que fazemos ou queremos fazer tem sentido, é legítimo e é correcto. Não basta muito boa vontade. Principalmente se não se quer ficar por um trabalho superficial, escudado na insegurança de quem o faz. (*Filipa*, 121-126)

A oficina de formação “Expressões Integradas no Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais”, promovida pelo DEB veio, no ano lectivo 1998/99, dar resposta a uma lacuna na formação dos professores. (*Filipa*, 124-126)

Esse apoio externo alimentou a sua possibilidade de acreditar e investir na sua mudança profunda, porque se sentiu inteiramente envolvida entre processos comunicacionais que envolveram interacções e feedback dentro da estrutura social e cultural da sua escola. Descreve o que durante esse processo reformista foram essas vivências transformadoras:

Foram uns primeiros anos muito activos, confusos e ao mesmo tempo de uma grande

clareza, tempos ambivalentes, de entusiasmos e desânimos, que sempre foram ultrapassados pela cumplicidade, pela entreatajuda, pela troca de experiências e às vezes, só, pelo estar lá para ouvir. (*Filipa*, 158-166)

Filipa ao referir-se a essas práticas de participação dentro do grupo profissional, sentindo-se parte delas, não deixa de reconhecer diferenças individuais entre colegas e influências das suas diversas posturas:

Claro que me estava a esquecer dos terríveis obstáculos, humanos que são, que se encontram em todos os projectos. Para além dos habituais “não faz, não quer fazer e tem raiva de quem faz”, existem outros, mais respeitáveis, que não sentem que o PGF possa trazer muito mais ao que já há, e que até fazem um bom trabalho, independentemente disso. (*Filipa*, 138-147)

No entanto, revela uma atitude compreensiva não fazendo juízos de incompetência dos colegas. Considera que muitas dessas atitudes, tal como a sua, são manifestações das naturais dificuldades humanas de lidar com a novidade e a insegurança ou de facilmente aderir a desafios. Na nossa leitura associamos que Filipa reage face à ausência de controlo e à necessidade de tempo para aprender. As suas palavras traduzem uma percepção das suas próprias dificuldades na alteração de crenças e do lidar com processos de rejeição:

E não vale a pena fugir ao que de resistência à mudança há sempre em todos nós, o difícil que é ver e agir de outra maneira. (*Filipa*, 148-150)

Entendemos, pois, que comprometida neste projecto e com propósitos pessoais não os manteve apenas para si. Enquanto *modelo* ela interferiu nas aprendizagens dos colegas, explicitando lógicas por trás das suas intervenções no sentido de ultrapassarem obstáculos em conjunto. Identificamos uma componente comunicacional nesses processos, abrindo caminhos para mudanças mais amplas, valorizando o potencial da conversa na reflexão conjunta e orientando-se pela construção de significados e pelas possibilidades dela própria ir aprendendo. Por outras palavras, Filipa encontrou espaços e tempos de interacção entre a pessoa e a profissional, o que lhe permitiu apropriar-se dos seus processos de formação nesse período, dando-lhes sentido, quiçá, enquadrados pela sua história de vida (Nóvoa, 1992). Por isso, consideramos que muitas vivências nesse período foram influentes positivos na transformação de Filipa, possibilitando-lhe várias experiências em que foi protagonista na sua aprendizagem e simultaneamente na dos colegas nas suas várias tentativas de construções de visões partilhadas:

O facto de haver um bom relacionamento com o meu colega de trabalho tornou fácil planear as actividades, já em relação ao Conselho de Turma houve mais dificuldade de se envolver de alguma forma no projecto, tanto a nível de planificação como a nível de qualquer tipo de participação. (*Filipa*, 261-265)

Como Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º Ciclo, procurei que nas reuniões houvesse sempre um espaço final de discussão em torno do Projecto por ser uma oportunidade a não perder, de ter reunidos todos os directores de turma e de assim, “em família”, construir/analisar documentos, procurar sugestões, propor reflexões. (*Filipa*, 280-285)

No entanto, achamos que o tempo de vida deste projecto de reforma, por um lado não terá sido suficiente para que o que foi permitido a Filipa viver e pensar, alterando representações e/ou adquirindo competências. Por outro lado, não terá permitido que como experiência formadora, o conceito de mudança de si e dos outros se tenham encontrado em compromissos de efectiva mudança em cumplicidade com os contextos. Por outras palavras, aprender e mudar como processos lentos e complexos que são foram perturbados quando Filipa se viu exposta a novos desafios. Para que a mudança ocorresse e permanecesse, julgamos que Filipa precisaria de mais algum tempo para estabelecer as necessárias relações entre o que mudou e o que continuou. Esse processo de encontro entre finalidades, valores, atitudes, motivações e o que percepcionava dos contextos sociais estava ainda aquém do que lhe permitiria continuar a investir como até aí:

Em relação à disseminação desta experiência a outras escolas aí o meu entusiasmo não foi assim tão grande. Foi feita por pessoas desta escola, eu incluída, ao longo destes anos. Interessava-me menos essa parte, talvez por temperamento ou porque tenha dificuldade em considerar a experiência desta Escola suficientemente inovadora. Parecia-me que havia um grande caminho a percorrer na própria escola no sentido de alterar e melhorar as práticas (*Filipa*, 287-295)

6.1.2.2. Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo, empenho e a satisfação de Filipa

Filipa recorda o início da experiência do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, como se de um sonho se tivesse tratado:

Os sonhos começam como? É que do que nos lembramos nem sempre é do seu início. (*Filipa*, 1-2)

Continuou o discurso recordando o entusiasmo mas simultaneamente a imposição externa do projecto de reforma do período de mudança a que reportou a sua narrativa. Percebemos na narrativa a sua percepção da ausência de um controle interno sobre o seu trabalho e a ausência da participação de professores em qualquer momento das tomadas de decisão. Não apenas dela mas do corpo docente da escola, excluindo apenas um dos membros que

ocupava um cargo de gestão. Entendemos no entanto que o entusiasmo associado ao seu ideal de serviço se sobrepôs, deixando o seu profissionalismo emergir face a possibilidades de ampliação das tarefas e a condições de trabalho imprevisíveis mas que a entusiasmam. Não nos pareceu que a motivação, a paixão e os propósitos de Filipa fossem idênticos aos de muitos colegas. Aliás, julgamos que ela buscou uma justificação, considerando que a maioria dos professores da escola não estando envolvidos em decisões, revelavam envolvimento emocional e investimentos na mudança que lhe pareceram diluídos:

Quando foi que pela primeira vez ouvi falar do Projecto de Gestão Flexível? Novamente os sonhos, a superfície fluida dos sonhos, ou então aquelas recordações de infância que não sabemos se recordamos realmente ou se é só a memória de tanto ouvir contar. De tanto ouvir contar, e parece-me que de ouvir contar mesmo, creio que o PGF deu o seu primeiro passo, na minha escola, quando se apresentou a proposta da DREA, no Conselho Pedagógico, no final do ano lectivo 96/97. O CP deu o seu aval, mas duvido que alguém imaginasse onde se ia meter. (*Filipa*, 3-10a)

(16) A vontade de introduzir mudança na massa por vezes indiferenciada do ensino, a vontade de melhorar as práticas pedagógicas, de as tornar mais significativas para os alunos, disso tenho eu a certeza que as pessoas que agarraram a ideia queriam. **(17)** Duas ou três pessoas, não mais. **(18)** Talvez a sorte tenha sido que uma delas fazia parte do então Conselho Pedagógico, **(19)** isso terá pesado no delinear da decisão. (*Filipa* 16-19)

Mas para dizer a verdade, penso que muito poucos dos que concordaram com a adesão pensaram que “isso” não era só mais um projecto, daqueles em que a escola sempre foi pródiga em aderir e desenvolver (Quando digo escola, refiro-me, evidentemente, a um núcleo fundamental de pessoas). (*Filipa*, 24)

Reconhecemos em Filipa uma dessas pessoas pertencentes ao núcleo fundamental que refere. Pareceu-nos que facilmente se deixou desafiar pela novidade, percebendo a ampliação das suas funções de uma forma positiva e expectante. Na verdade, não lhe terá importado muito a forma como aquelas mudanças chegaram à escola ou o fosso que separava o poder de decisão e os sujeitos da acção. Deu importância sim, às possibilidades que se abriram ao seu pôr em acção e à construção de saberes, não apenas isoladamente mas com os colegas e os alunos. Entendendo alterações nos seus diversos papéis e a respectiva exigência, foi percepcionando, diríamos mesmo apreciando, diferenças positivas geradas pela proposta reformista. Filipa foi revelando a sua elevada motivação e expectativas perante experiências relacionais com colegas, quer ao nível da concepção das actividades e do seu planeamento quer no trabalho em sala de aula com os alunos. A isso juntou-se a abertura a uma reorganização de espaços e tempos e novas possibilidades de construção de saberes, gerando uma enorme satisfação que os resultados lhe foram proporcionando:

Foi num “intervalo”, quando vinha a entrar na sala de professores que uma colega do Conselho Directivo me abordou perguntando se estava interessada em participar no Projecto de Gestão Flexível do Currículo, que iria arrancar no ano lectivo seguinte com duas turmas do PEPT 2000, ou seja com meninos com uma história económica, social e escolar difícil. Foi-me dito que tentaríamos agir com eles de forma diferente, de modo a potencializar uma vida escolar minimamente significativa, tentando evitar o abandono. Não foi preciso pensar muito para dizer que sim. Para além do fim em si, agradava-me o grupo de colegas com quem iria trabalhar, pessoas com quem já tinha trabalhado noutros conselhos de turma, cujo trabalho respeitava e com quem sabia ter coisas em comum. (*Filipa*, 34-49)

Assim, de repente, o que de melhor recorde do início, desses dois primeiros anos (apenas com duas turmas na escola) é o facto de as reuniões do Conselho de Turma serem mais: em maior quantidade e em melhor qualidade. Lembro-me da grande disponibilidade das pessoas para discutir, reflectir e trabalhar em conjunto. Estabeleceu-se um consenso em relação às atitudes, aos valores e aos comportamentos (eram turmas com um grau de auto-estima muito baixo, analisaram-se os programas das várias disciplinas, encontraram-se pontos comuns, discutiu-se a forma de operacionalizar essa transversalidade, trocaram-se documentos, reflectiu-se sobre eles, reformularam-se, planificaram-se as actividades). E isso, apesar da nossa longa história de conselhos de turma, não é assim tão comum. (*Filipa*, 88a)

Depois, lembro-me também muito bem, do “click” que se fez (que fiz) em relação à Área de Projecto (já no segundo ano da experiência.). A consciência de que o projecto a desenvolver nesta área não tinha necessariamente de incluir todas as disciplinas (herança pesada da Área Escola que nos custou a abandonar), mas que podia constituir-se como uma diferente integração de diferentes saberes. Foi com o projecto “Carrinhos de Rolamentos”, momento deslumbrante de descoberta e partilha. (*Filipa*, 88-98)

Para além disso, existiram obviamente outros aspectos positivos, como sejam a tendência de colocação de professores por áreas (reduzindo assim o n.º de professores por turma), a concentração dos alunos numa mesma sala (exceptuando as salas específicas de CN, EVT, EM e EF), a crescente sensação da vitalidade que as novas áreas curriculares poderiam introduzir na construção do saber. Para além disso, existiram obviamente outros aspectos positivos, a crescente sensação da vitalidade que as novas áreas curriculares poderiam introduzir na construção do saber. (*Filipa*, 98-102)

Contudo, não foram as ambiguidades e as contradições nas vivências de Filipa que mostraram a sua incapacidade de desenvolver uma actividade de qualidade. Num ambiente que consideramos ter desafiado um profissionalismo tradicional, Filipa valorizando o trabalho em equipa referiu: “obstáculos também os houve... e nem estou bem a perceber porque é que não me estou a lembrar deles... porque fomos ultrapassando os principais, ou porque já tudo se mistura no tempo?” (*Filipa*, 104-105). Consideramos até que ela destacou explicitamente e com clareza os pilares do seu profissionalismo e a sua ideia de construção da

profissionalidade docente com os professores na qual entendia que devia e queria participar activamente:

Outra dificuldade foi a falta de formação que se sentia em relação às novas áreas (nomeadamente Educação para a cidadania e para a Área de Projecto)... Uma coisa é o reconhecimento do interesse, **(116)** da importância dessas novas áreas, outra coisa é saber que o que fazemos ou queremos fazer tem sentido, é legítimo e é correcto. Não basta muito boa vontade. Principalmente se não se quer ficar por um trabalho superficial, escudado na insegurança de quem o faz. (*Filipa*, 113a-123)

Nesse sentido, Filipa deu também uma especial atenção ao trabalho curricular e disciplinar, na forma como entendeu as necessidades e possibilidades oferecidas pelos encontros entre pares. Depois de referir a importância da reorganização de espaços e tempos, o estímulo do trabalho a pares em sala de aula teve lugar de destaque em abono de uma intervenção estatal que abria portas a algumas possibilidades autonomizantes para os professores. Em nosso entender, entre questões epistemológicas e as marcas do passado na construção da profissão, Filipa reconheceu a riqueza da diversidade disciplinar e a hipótese de poderem aceder ao conhecimento entre colegas, o que isolada em sala de aula ou com colegas do mesmo grupo disciplinar dificilmente aconteceria. Com efeito, Filipa alegou que floresceu esse capital intelectual e embora sem focar os conteúdos que ensinava, manifestou o seu agrado pela interdisciplinaridade em oposição a fragmentação do conhecimento:

(agora já não se trabalha e discute apenas com os colegas de grupo). Eu, como professora de EVT, **(206)** já tinha hábito de trabalhar na mesma sala com outro colega mas aí o “universo” é muito parecido, fazê-lo com professores de outras áreas tem sido enriquecedor. Em relação aos alunos creio que as mudanças tiveram alguma consistência mas ainda me parece que há grandes discrepâncias em termos de trabalho com os alunos, há turmas em que se sente que as coisas resultam e outras em que não se sentem grandes diferenças. Em relação ao meu próprio trabalho, talvez por leccionar uma disciplina que tem ela própria uma estrutura muito flexível, não foi ao nível das aulas curriculares que senti as maiores diferenças, mas sim ao nível das novas áreas curriculares – Área de Projecto e Educação para a Cidadania. Nas actividades curriculares várias vezes em EVT se trabalha em interdisciplinaridade com outras disciplinas). A nível do Projecto de Gestão Flexível, tenho leccionado, para além de EVT, Área de Projecto e Educação para a Cidadania. (*Filipa*, 204-221)

Não descurando a prática, identificou através da sua postura reflexiva que o conhecimento construído colectivamente poderia ser uma fonte de valiosas aprendizagens, para os professores e para os alunos e estes como fonte de motivação continuaram presentes:

Em 1998/99, o primeiro ano em que fui directora de turma na generalização aos 5.º anos, a aplicação do “Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais” em Educação para a Cidadania, foi planificado genericamente em conselho de turma de acordo com

as características da turma: alunos academicamente brilhantes mas com falhas ao nível das relações interpessoais. Escolheram-se os jogos a aplicar, metodologia a seguir, os intervenientes. Na maior parte das vezes, outra professora para além de mim, participou nas sessões, com o intuito de os levar a perceber que os objectivos que se pretendiam alcançar eram partilhados por todos os profs. da turma. Como nem sempre havia tempo para a reflexão sobre a actividade desenvolvida, na sessão mais próxima da área de Projecto, a colega que tinha participado aparecia de novo. No ano seguinte, as actividades foram essencialmente na área do desenvolvimento das relações interpessoais, da comunicação não verbal e da resolução de problemas. Efectuou-se igualmente um debate (previamente preparado pela turma) sobre um tema escolhido pelos alunos: “Toxicoddependência”. Na Área de Projecto (para além do ano dos “carrinhos de rolamento”, em que se introduziram as novas áreas apenas no 2.º período) os temas desenvolvidos nos dois anos lectivos em que fui, com outro colega, professora dessa área, foram sempre escolhidos pelos alunos e envolveram a pesquisa de informação em várias fontes (incluindo a internet), o seu tratamento (segundo técnicas já tratadas em Estudo Acompanhado) – retirar ideias principais de um texto, elaboração de resumos). A execução dos projectos incluiu a elaboração de cartazes, de pequenas brochuras, de um Jornal de Turma e terminou com a gravação de um CD da turma. Estabeleceram-se grupos de trabalho, que se propunham executar determinadas tarefas, fazia-se pontualmente o ponto da situação, no final, apresentava-se o trabalho de cada grupo, e analisava-se criticamente. Nem sempre foi fácil o trabalho, foi por vezes difícil gerir o trabalho dos vários grupos, não se conseguiu manter sempre todos os alunos ocupados, a negociação dos projectos nem sempre foi pacífica. E esse mal-estar foi de professores e alunos. Após o trabalho terminado houve, no entanto, a capacidade de se perceber em que é que se tinha falhado, e tentado evitar cair nos mesmos erros no projecto seguinte. Para além disso, a satisfação de ver o trabalho concluído, fruto de tantas mãos, foi quase sempre suficientemente gratificante. (*Filipa*, 221-260)

Consideramos que Filipa foi sensível ao isolamento que parecia preservar-se entre pares e terá pensado que um bom relacionamento poderia atenuar essa condição profissional. Contudo, em conselho de turma constatou que uma fragmentação do conhecimento docente facilmente se evidenciava. Entre colegas, dificultava a ambicionada e verdadeira interdisciplinaridade e paridade no valor dos conhecimentos, quer dos professores, quer dos alunos:

O facto de haver um bom relacionamento com o meu colega de trabalho tornou fácil planear as actividades, já em relação ao Conselho de Turma houve mais dificuldade de se envolver de alguma forma no projecto, tanto a nível de planificação como a nível de qualquer tipo de participação. (*Filipa*, 261-265)

Essa consciência não a deixou desistir. Pelo contrário, fez com que Filipa investisse em propostas de trabalho cooperativo e na reflexão entre pares, utilizando para isso as estruturas que coordenava. Pensamos que Filipa gostaria de ver todos os colegas com uma postura idêntica à sua. Ela que face às propostas de mudança induzida, investiu em tudo o que esteve ao seu alcance para participar activamente naquele projecto, com responsabilidade,

tomando decisões e pensando criticamente. A intensificação do trabalho não a levou a economizar esforços:

Para além das actividades lectivas, como Coordenadora da Área de Projecto, mantive-me disponível para discutir com os colegas as suas práticas até porque muitas vezes o trocar impressões informalmente é suficiente para desbloquear problemas, dissolver mal entendidos. Reuni frequentemente com a Coordenadora do Projecto e com as coordenadoras das áreas de Estudo Acompanhado e de Educação para a Cidadania onde se planearam reuniões e sessões de trabalho com os professores envolvidos no PGF, com os professores a envolver (profs. de 3.º ciclo) e onde se discutiu amplamente o desenvolvimento do PGF. Por diversas vezes participei em reuniões com elementos do DEB, com elementos de outras escolas também na experiência, para além de várias sessões de divulgação do PGF para escolas ainda não envolvidas (já me ia a esquecer da participação nas reuniões do BOA ESPERANÇA...). Como Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º Ciclo, procurei que nas reuniões houvesse sempre um espaço final de discussão em torno do Projecto por ser uma oportunidade a não perder, de ter reunidos todos os directores de turma e de assim, “em família”, construir/analisar documentos, procurar sugestões, propor reflexões. (*Filipa*, 266-285)

Acreditando que mudar é possível, porque aceitou investindo em processos compreensivos, entendemos que Filipa embora não tivesse desanimado teve dificuldade em investir na divulgação e na expansão deste projecto de mudança, o qual afinal de contas tinha sido imposto. Julgamos que ela terá percebido que a utilização de meios rápidos para modificar elementos estruturantes nos professores não se traduzia até então na efectiva mudança das práticas de todos os docentes da escola. Reconhecemos que Filipa fazendo uma avaliação da experiência, considerou que avançar para a expansão poderia pôr em causa as possibilidades de processos participativos de autonomização e de (re)construção da profissionalidade dos e pelos próprios docentes. Identificamos nas palavras de Filipa, o seu crer em que nem todos os professores, daquela e de muitas outras escolas, estariam com uma postura idêntica e pró-activa no processo de gestão das mudanças impostas. Em nosso entender, este raciocínio de Filipa relaciona anteriores, com as suas próximas palavras e a sua enorme clarividência. Com base no que referiu anteriormente, ou seja, que a vontade de introduzir mudança na massa indiferenciada do ensino, a vontade de melhorar as práticas pedagógicas e de as tornar mais significativas para os alunos esteve presente em apenas duas ou três pessoas que agarraram a ideia (*Filipa*), compreendemos que Filipa entendesse a limitação temporal como um obstáculo a processos de interiorização, de inovação e de transformação:

Em relação à disseminação desta experiência a outras escolas aí o meu entusiasmo não foi assim tão grande. Interessava-me menos essa parte, talvez por temperamento ou porque tenha dificuldade em considerar a experiência desta Escola suficientemente ino-

vadora. Parecia-me que havia um grande caminho a percorrer na própria escola no sentido de alterar e melhorar as práticas. (Filipa, 287-295)

6.2. Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender

6.2.1. Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação

6.2.1.1. *Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho*

A história de Filipa deixou-nos perceber a importância que em diferentes momentos e situações, as condições do seu quotidiano profissional foram adversas à compreensão dos objectivos que lhe foram propostos. Mas se isso aconteceu com ela individualmente, o mesmo terá acontecido com boa parte dos colegas, incluindo os membros de órgãos de gestão da escola onde leccionava. Na verdade aquele projecto, enquanto experimental que era, não foi imposto à escola mas do que entendemos na história de Filipa, a sua participação na decisão de avançar naquele sentido foi vista por ela como praticamente nula. O aval dado pelo Conselho Pedagógico parece-nos ter-lhe despertado sentimentos de quem viu consentida a entrada dos professores no desconhecido, sem ter sido ouvido ou participado em qualquer momento:

De tanto ouvir contar, e parece-me que de ouvir contar mesmo, creio que o PGF deu o seu primeiro passo, na minha escola, quando se apresentou a proposta da DREA, no Conselho Pedagógico, no final do ano lectivo 96/97. O CP deu o seu aval, mas duvido que alguém imaginasse onde se ia meter. (Filipa, 10a)

As suas palavras fizeram-nos crer que Filipa acreditava que a liderança da escola, em especial o órgão de gestão, facilmente se ia comprometendo com as mudanças propostas do exterior. No caso do projecto de gestão flexível do currículo esse facto foi evidente, mas era notória a falta de investimento em desencadear processos interactivos entre colegas ou dinâmicas de práticas colaborativas, o que não favorecia processos de clarificação dos projectos que se iam desenvolvendo na escola. Não envolvendo os docentes, simultaneamente não permitia o assumir dos riscos em conjunto nem clarificar sentidos e propósitos para acções e acontecimentos. Mas esse tipo de gestão organizacional pareceu-nos ser identificado por Filipa desde que iniciou o seu percurso naquela escola, ainda no período da sua formação inicial:

(26) Lembro-me, por exemplo, do que senti quando soube, em 1991, que ia estagiar em St. Clara. (27) Desabafava eu, ingenuamente e em pânico, (28) com a minha orientadora, (29) “mas como é que vão dar por mim, se esta escola tem tantas actividades?” (30) Reza a história que deram por mim, (31) mas se isso aconteceu foi também devido a essa capacidade invisível e afectiva (32) de “estarem atentos” (33) e de apoiarem o trabalho.

Julgamos que os propósitos da mudança que agora se impunha lhe pareceram positivos, deixando Filipa confiar nos colegas que ocupavam cargos de direcção na escola. Pareceu-nos que Filipa identificou lideranças atentas a oportunidades e que reconheciam o mérito dos docentes. Mas, simultaneamente, não utilizavam os mecanismos ao seu alcance, incluindo os burocráticos, ao serviço da mudança cultural, da aprendizagem, da colaboração ou da resolução de problemas, capitalizando o plano da produção de conhecimento e a melhoria do desempenho docente do colectivo docente. Assim, percebemos que Filipa aceitou o desafio espontaneamente, mas enfrentou o que era uma incógnita. As dúvidas e a necessidade de encontrar sentidos no que ia acontecendo e para o que devia ir fazendo sucederam-se. Nesse percurso, que consideramos ter sido muito individual, ter-se-ão acentuado algumas das suas inseguranças e dúvidas:

A vontade de introduzir mudança na massa por vezes indiferenciada do ensino, a vontade de melhorar as práticas pedagógicas, de as tornar mais significativas para os alunos, disso tenho eu a certeza que as pessoas que agarraram a ideia queriam. Duas ou três pessoas, não mais. Talvez a sorte tenha sido que uma delas fazia parte do então Conselho Pedagógico, isso terá pesado no delinear da decisão. (*Filipa*, 16-19)

Mas para dizer a verdade, penso que muito poucos dos que concordaram com a adesão pensaram que “isso” não era só mais um projecto, daqueles em que a escola sempre foi pródiga em aderir e desenvolver (Quando digo escola, refiro-me, evidentemente, a um núcleo fundamental de pessoas). (*Filipa*, 24-)

Foi num “intervalo”, quando vinha a entrar na sala de professores que uma colega do Conselho Directivo me abordou perguntando se estava interessada em participar no Projecto de Gestão Flexível do Currículo (*Filipa*, 34-35)

Para além do fim em si, agradava-me o grupo de colegas com quem iria trabalhar, pessoas com quem já tinha trabalhado noutros conselhos de turma, cujo trabalho espeitava e com quem sabia ter coisas em comum. Mas também eu não percebia a extensão “daquilo” em que me ia meter. (*Filipa*, 44-51)

Não percebi que o Projecto “mexia” em muitos aspectos em que não era habitual “mexer” (nomeadamente, os aspectos organizacionais), não percebi que não se resumia a um determinado desenho curricular mas a uma outra atitude e a uma outra prática. (*Filipa*, 56a-60)

Na narrativa de Filipa lemos que o desenvolvimento experimental daquele projecto passou por diferentes fases nas quais ela foi identificando características diferentes, quer ao

nível dos actores quer dos contextos. Assim, no primeiro ano daquela experiência inovadora, ressaltaram sobretudo os aspectos positivos quer na dimensão relacional quer relativamente a estruturas organizacionais e ao seu funcionamento. Não nos pareceu estranho, ligando estes aspectos ao facto de ter sido apenas um núcleo de pessoas que foram escolhidas para o implementar. Porém, Filipa não voltou a focar essa questão naquilo que escreveu. Seguindo uma ordem cronológica, recordou o primeiro ano colocando a tónica em actividades de aprendizagem inerentes ao trabalho que a envolveu em processos de colaboração entre pares. Percepçionamos que os seus olhares se dirigiram para a experimentação, a construção de estratégias, a reflexão e para as interacções entre colegas, mas sempre no âmbito das estruturas organizativas da escola:

Assim, de repente, o que de melhor recorde do início, desses dois primeiros anos (apenas com duas turmas na escola) é o facto de as reuniões do Conselho de Turma serem mais: em maior quantidade e em melhor qualidade. Lembro-me da grande disponibilidade das pessoas para discutir, reflectir e trabalhar em conjunto. Estabeleceu-se um consenso em relação às atitudes, aos valores e aos comportamentos (eram turmas com um grau de auto-estima muito baixo, analisaram-se os programas das várias disciplinas, encontraram-se pontos comuns, discutiu-se a forma de operacionalizar essa transversalidade, trocaram-se documentos, reflectiu-se sobre eles, reformularam-se, planificaram-se as actividades). E isso, apesar da nossa longa história de conselhos de turma, não é assim tão comum. (*Filipa*, 88a)

Referindo-se ao segundo ano da experiência, o seu entusiasmo permaneceu e refere explicitamente algumas mudanças de si própria, as quais relacionamos com as possibilidades, de reflexão e de interacções com os colegas, sistemáticas, necessárias, orientadas e continuadas no tempo. Filipa referiu-se também ao que considerou terem sido efeitos positivos ao nível da organização da escola. Não explicitando o porquê, permitiu-nos pensar que no segundo ano, as lideranças ao nível da gestão da escola permanecia distante. Aspectos como dar um sentido de escola àquela mudança através da motivação de todos os membros, um apoio relacional e produtivo, facilitando a participação e a comunicação, etc, nunca são referidos por Filipa. Por outras palavras, pareceram-nos elementos pouco empenhados em dinamizar práticas colaborativas, através de lideranças alargadas ou partilhadas de modo a encorajar expressão de ideias, reflexão, partilha de experiências e de conhecimentos, o que a nosso ver justifica em boa parte o que Filipa contou mais à frente. No entanto, pareceu-nos também relevante a sua nítida consciência de que a construção de saberes poderia resultar do aproveitamento que fizesse(m) da descontinuidade entre as fronteiras disciplinares. Esse foi um aspecto que, em nosso ver, lhe permitiu valorizar muito as práticas colaborativas e

perspectivas interdisciplinares no trabalho escolar, sobretudo o que foi desenvolvendo em sala de aula:

Depois, lembro-me também muito bem, do “click” que se fez (que fiz) em relação à Área de Projecto (já no segundo ano da experiência). A consciência de que o projecto a desenvolver nesta área não tinha necessariamente de incluir todas as disciplinas (herança pesada da Área Escola que nos custou a abandonar), mas que podia constituir-se como uma diferente integração de diferentes saberes. Foi com o projecto “Carrinhos de Rolamentos”, momento deslumbrante de descoberta e partilha. (*Filipa*, 88-97)

Para além disso existiram obviamente outros aspectos positivos, como sejam a tendência da colocação de professores por áreas (reduzindo assim o n.º de professores por turma), a concentração dos alunos numa mesma sala (exceptuando as salas específicas de CN, EVT; EM e EF), **(102)** a crescente sensação da vitalidade que as novas áreas curriculares poderiam introduzir na construção do saber. (*Filipa*, 98-102)

Consideramos que Filipa se sentiu sempre muito comprometida com aquele projecto de reforma e a sua cumplicidade com a conceptualização dos seus propósitos parece ter existido desde o início. Apesar de pisar um palco de incertezas, complexidade e inseguranças, tudo isso se foi desvanecendo no tempo deixando-nos ver Filipa como agente de mudança de si e dos outros em contexto. A possibilidade de criação de materiais em conjunto também foi valorizada por Filipa e apesar de sentir a intensidade do trabalho. No seu conjunto estas afirmações na narrativa de Filipa levam-nos a considerar que o seu questionamento permanente não a deixou isolar-se ou desinvestir profissionalmente, para não correr riscos. Pelo contrário, encetando uma trajectória mais individual, mas identificando os obstáculos, permanece numa permanente busca de sentido dos propósitos que entendeu serem os do projecto desde o seu início:

Obstáculos também os houve... e nem estou bem a perceber porque é que não me estou a lembrar deles... porque fomos ultrapassando os principais, ou porque já tudo se mistura no tempo? (*Filipa*, 103-106)

Bom, o trabalho acrescido era óbvio, não só o maior número de reuniões mas também a necessidade de adaptar, reformular criar materiais. Já no alargamento a todos os 5.º anos isso acentuou-se por não termos previsto a possibilidade de reunir senão às 18. 30 o que provocou um grande desgaste. (*Filipa*, 107-113)

Outra dificuldade foi a falta de formação que se sentia em relação às novas áreas (nomeadamente Educação para a cidadania e para a Área de Projecto)... Uma coisa é o reconhecimento do interesse, da importância dessas novas áreas, outra coisa é saber que o que fazemos ou queremos fazer tem sentido, é legítimo e é correcto. Não basta muito boa vontade. (*Filipa*, 113a-121)

Percebemos que Filipa percepcionou claramente que o ambiente na escola foi tomando diferentes contornos à medida que o projecto foi avançando no tempo. Achamos nós que

provocando alterações no itinerário de Filipa, pois ela foi sentindo a crescente distância entre a concepção e a implementação, fazendo aumentar as suas dúvidas relativamente aos procedimentos e aquela experiência enquanto um projecto da escola. Na verdade, desde o seu início que ela duvidou que “alguém imaginasse onde se ia meter” (*Filipa*, 10) para além de “duas ou três pessoas, não mais” (*Filipa*, 17). Depois, a sua sensação de impotência para a prossecução num projecto com aquela envergadura, com o empenhamento de poucos, a negligência perante as ausências de alguns e sem apoios externos aos professores envolvidos, embora ela persistisse de forma apaixonada e corajosa. Estes aspectos levam-nos a identificar a sua percepção acerca da liderança da escola não ter conseguido tornar aquele projecto experimental como sendo um projecto da escola. Interpretamos isso a partir de um interessante registo de Filipa, onde julgamos que ela põe em causa boa parte do que até aí tinha levado os professores a trabalharem em conjunto:

Outra dificuldade foi a falta de formação que se sentia em relação às novas áreas (nomeadamente Educação para a cidadania e para a Área de Projecto)... Uma coisa é o reconhecimento do interesse, da importância dessas novas áreas, outra coisa é saber que o que fazemos ou queremos fazer tem sentido, é legítimo e é correcto. Não basta muito boa vontade. (*Filipa*, 113a-121)

Claro que me estava a esquecer dos terríveis obstáculos, humanos que são, que se encontram em todos os projectos. Para além dos habituais “não faz, não quer fazer e tem raiva de quem faz”, existem outros, mais respeitáveis, que não sentem que o PGF possa trazer muito mais ao que já há, e que até fazem um bom trabalho, independentemente disso. (*Filipa*, 138-147)

Em relação a apoios, parece-me evidente que um projecto deste tipo, com tantas implicações, dificilmente progrediria sem o apoio do Órgão de Gestão. E esse apoio existiu desde o início. E depois a força e a total convicção da coordenadora do Projecto. (*Filipa*, 151-157)

Consideramos, pois, que as suas palavras deixaram perceber que Filipa se sentiu progressivamente afastada do órgão de gestão da escola enquanto líder. Reconhecendo a sua importância na prossecução do projecto, a proximidade com a estrutura de coordenação, um órgão de gestão intermédia e de carácter pessoal, tornou-se importante. No fundo, quicá apontando para as possibilidades de um poder localizado nas relações, mais disperso e descentralizado, que foi permitindo um reforço motivacional a Filipa na partilha das suas convicções. Entendemos que Filipa percepcionou simultaneamente que as características da liderança da sua escola tinham permitido até então uma colegialidade que afinal não tinha sido consolidada. As relações de trabalho entre colegas, em especial nos conselhos de turma, alteraram-se. O órgão de gestão continuou a focar atenções em questões organizacionais, mas Filipa nunca refere o seu investimento ao nível de processos de clarificação conjuntos

para suportar as mudanças propostas. Na narrativa de Filipa já tínhamos percebido que a entrada naquele projecto fora decidida apenas por algumas pessoas da escola, poucas, para ser implementado por outras, que também não foram muitas, mas que, por sua vez, foram sendo em maior número no decorrer da implementação. Por isso, pareceu-nos que com o tempo Filipa se foi apercebendo que, em vez de colaboração o que existia entre colegas era uma *colegialidade forçada*, donde emergiam sentimentos de obrigatoriedade relativamente a actividades e tarefas, associados que estavam a uma regulação administrativa e a uma sobrecarga no trabalho dos professores. Porém, entendemos que Filipa se identificou sempre com os propósitos que presidiram àquele projecto, tal como tinha sido concebido. Por isso, continuou permanentemente a valorizar aspectos com base nesse ideal e não na realidade que foi vivenciando na escola, o que simultaneamente lhe permitiu identificar problemas:

Os Conselhos de Turma são o veículo de um verdadeiro projecto de turma – aí se atingiria o âmago da flexibilidade.

Mas eles eram, salvo raros exemplos, pouco dinâmicos, tinham dificuldade em diagnosticar problemas, em estabelecer finalidades, em projectar formas de as alcançar, em trabalhar entrosadamente os programas, em partilhar materiais e experiências... essa “cultura prudente” em que vivemos que se sobrepõe a uma cultura de partilha para crescer. (*Filipa*, 177-187)

E o pior é que o termos possibilidade de reunir a horas “decentes” não levou a mais ou melhores reuniões. Isso chegou a ser discutido no Conselho de Directores de Turma, chegando-se a propostas, apresentadas depois ao Conselho Pedagógico, de um número obrigatório de reuniões de conselho de turma no 1.º Período (quatro) com “agenda” discutida e aprovada no CDT, e balanço a efectuar no final do 1.º Período. (*Filipa*, 188- 196)

Há dois aspectos que me parecem fundamentais e que esta prática veio introduzir (ou reintroduzir) e que foram: uma “atenção” quase contínua a todos os aspectos da Escola enquanto organismo vivo e palpitante. A atenção, essa atenção, é o primeiro factor de mudança. (*Filipa*, 197-202)

E também as relações de trabalho com os colegas (agora já não se trabalha e discute apenas com os colegas de grupo). Eu, como professora de EVT, já tinha hábito de trabalhar na mesma sala com outro colega mas aí o “universo” é muito parecido, fazê-lo com professores de outras áreas tem sido enriquecedor. (*Filipa*, 203- 208)

Julgamos que à medida que Filipa foi afastando possibilidades de ver construída uma cultura colaborativa na escola (e com isso o que acreditou dela poder florescer), lemos na sua narrativa como ela se foi refugiando num percurso mais individual. Porém, não de isolamento profissional. Na nossa interpretação, ela conta como foi sempre valorizando quotidianos, circunstâncias e vivências de proximidade que lhe permitissem almejar as desejadas interacções, possibilidades de reflexão e momentos de partilha no sentido da resolução dos

problemas que foi identificando. Entendemos que Filipa enquanto professora experiente que já era no início daquela experiência, cedo percepcionou como a *linguagem da colaboração e as práticas de qualidade* deveriam estar no cerne daquele projecto e deveriam integrar, cada vez mais, os discursos de todos os professores. Entendemos no total da sua história de vida que essas foram causas que ela perseguiu, fazendo sempre por compreender o que melhor lhe servia enquanto professora desafiada, como membro de um grupo profissional e como co-responsável por um projecto tão ambicioso. Acreditamos, por exemplo, que Filipa entendeu bem que áreas curriculares não disciplinares, deveriam passar pela integração de conhecimentos de várias naturezas, os quais transformados passavam a constituir-se como integrantes uns dos outros, o que só um trabalho colaborativo poderia permitir:

O facto de haver um bom relacionamento com o meu colega de trabalho tornou fácil planear as actividades, já em relação ao Conselho de Turma houve mais dificuldade de se envolver de alguma forma no projecto, tanto a nível de planificação como a nível de qualquer tipo de participação. Para além das actividades lectivas, como Coordenadora da Área de Projecto, mantive-me disponível para discutir com os colegas as suas práticas até porque muitas vezes o trocar impressões informalmente é suficiente para desbloquear problemas, dissolver mal entendidos. Reuni frequentemente com a Coordenadora do Projecto e com as coordenadoras das áreas de Estudo Acompanhado e de Educação para a Cidadania onde se planearam reuniões e sessões de trabalho com os professores envolvidos no PGF, com os professores a envolver (profs. de 3.º ciclo) e onde se discutiu amplamente o desenvolvimento do PGF. Como Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º Ciclo, procurei que nas reuniões houvesse sempre um espaço final de discussão em torno do Projecto por ser uma oportunidade a não perder, de ter reunidos todos os directores de turma e de assim, “em família”, construir/analisar documentos, procurar sugestões, propor reflexões. (*Filipa*, 261-285)

Cautelosa, genuína e profissional, são os adjectivos que melhor nos serviram para a caracterizar face às palavras que escreveu relativamente ao seu envolvimento na divulgação da experiência. Com vista a ser implementada a nível nacional, as vivências na escola e entre pares durante aquele período, felizmente, não terão alterado as suas percepções iniciais no que deveria ser efectivamente a gestão flexível do currículo para a vida dos professores e das escolas. Tê-la-ão até enriquecido em diferentes momentos. Todavia, achamos que Filipa percepcionou nitidamente que a contaminação dentro da escola terá ficado pelo caminho, sobretudo ao nível de uma cultura de colaboração, dos papéis dos professores e das possíveis aprendizagens dos professores e dos alunos:

Em relação à disseminação desta experiência a outras escolas aí o meu entusiasmo não foi assim tão grande. Foi feita por pessoas desta escola, eu incluída, ao longo destes anos. Interessava-me menos essa parte, talvez por temperamento ou porque tenha dificuldade em considerar a experiência desta Escola suficientemente inovadora. Parecia-

me que havia um grande caminho a percorrer na própria escola **(295)** no sentido de alterar e melhorar as práticas. Não creio que este Projecto seja a “galinha dos ovos de ouro”. Penso que abre caminhos e que dá alguma margem de manobra no sentido de possibilitar a diferenciação num ensino que se é para todos não pode ser igual para todos. É nisso, nesses caminhos, nessas clareiras que se vão abrindo no meio do bosque, que eu acredito (*Filipa*, 287-303)

6.2.2. Comunidades vivas na senda da mudança

6.2.2.1. Contextos de trabalho (e) caminhos de trans(formação)

Na história de vida de Filipa, identificamos um percurso vivencial muito rico em acontecimentos, a diversidade dos ambientes, mais ou menos estruturados, e muitas actividades e tarefas que a envolveram individual e colectivamente. Foi muito interessante a forma como descreveu os primeiros tempos vividos na escola, dos quais pensamos que quis destacar as conversas informais com a sua orientadora, o que estende em seguida para a importância da afectividade, da atenção e do apoio ao seu trabalho:

Desabafava eu, ingenuamente e em pânico, com a minha orientadora, “mas como é que vão dar por mim, se esta escola tem tantas actividades?” Reza a história que deram por mim, mas se isso aconteceu foi também devido a essa capacidade invisível e afectiva de “estarem atentos” e de apoiarem o trabalho. (*Filipa*, 27-33)

Durante o período a que se reportou, a par de várias aliciantes vivências que os contextos da mudança foram deixando acontecer, lemos na narrativa de Filipa vivências que ela foi identificando como obstáculos à experiência de implementação da gestão flexível do currículo. Uma delas foi a necessidade de um apoio formativo:

Outra dificuldade foi a falta de formação que se sentia em relação às novas áreas (nomeadamente Educação para a cidadania e para a Área de Projecto)... (*Filipa*. 113a-114)

Consideramos que Filipa não queria com isto dizer que precisava de especialistas exteriores, os quais em momentos mais ou menos isolados, lhe permitissem aceder à informação necessária ao seu desempenho e ao dos seus colegas. O que interpretamos nas suas palavras é bem diferente: ela foi reconhecendo que as práticas evoluíram, decorrentes de processos de colaboração, apoiadas no diálogo e na partilha entre colegas, partindo de problemas e desafios reais e autênticos em que todos se tinham empenhado. Desta leitura no contexto da sua narrativa, Filipa deixou-nos perceber que considerou que professores com diferentes conhecimentos e experiências participavam activamente na construção de trajectórias de aprendizagem:

Assim, de repente, o que de melhor recorde do início, desses dois primeiros anos (ape-

nas com duas turmas na escola) é o facto de as reuniões do Conselho de Turma serem mais: em maior quantidade e em melhor qualidade. Lembro-me da grande disponibilidade das pessoas para discutir, reflectir e trabalhar em conjunto. Estabeleceu-se um consenso em relação às atitudes, aos valores e aos comportamentos (eram turmas com um grau de auto-estima muito baixo, analisaram-se os programas das várias disciplinas, encontraram-se pontos comuns, discutiu-se a forma de operacionalizar essa transversalidade, trocaram-se documentos, reflectiu-se sobre eles, reformularam-se, planificaram-se as actividades). (*Filipa*, 88a)

Por isso, Filipa e os colegas envolvidos naquela experiência precisavam de um feedback ao que iam produzindo em conjunto:

Uma coisa é o reconhecimento do interesse, da importância dessas novas áreas, outra coisa é saber que o que fazemos ou queremos fazer tem sentido, é legítimo e é correcto. Não basta muito boa vontade. Principalmente se não se quer ficar por um trabalho superficial, escudado na insegurança de quem o faz. (*Filipa*, 115-123)

Essa acção avaliativa e/ou reguladora só apareceu ligada a uma função estatal naquele processo, isto é, a formação apareceu alinhada com os objectivos daquela experiência de reforma. Todavia entendemos que foram suficientemente coincidentes com os seus, pois lidou muito bem com a separação entre a concepção da formação e a sua execução. Por outras palavras, entendemos nas expressões de Filipa que legitimou a intervenção de especialistas, sublinhando características técnicas da profissão e valorizando a possibilidade da sua concretização pedagógica:

A oficina de formação “Expressões Integradas no Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais”, promovida pelo DEB veio, no ano lectivo 1998/99, veio dar resposta a uma lacuna na formação dos professores. Foi uma formação muito prática com aplicação de técnicas e metodologias activas, que se revelou bastante útil para os professores que a frequentaram (doze, só da Escola de Santa Clara). Foi certamente a melhor em que até hoje participei. (*Filipa*, 124-132)

No entanto, se fizermos uma ligação entre o que escreveu em seguida com palavras finais da sua narrativa, talvez compreendamos que Filipa reconheceu que a escola, enquanto organização social, não estava preparada para identificar e planear o que precisava:

Com o mesmo objectivo de obter formação na área de Projecto, a Escola apresentou ao FOCO uma candidatura para uma acção de formação sobre metodologia de Projecto que se veio a realizar mas que infelizmente não trouxe nenhum efeito positivo prático na leccionação da nova área (são as vicissitudes da formação...) (*Filipa*, 133-137)

Parecia-me que ainda havia um grande caminho a percorrer na própria escola no sentido de alterar e melhorar as práticas. (*Filipa*, 294-295)

A forma como se expressou relativamente aos contextos de trabalho e às actividades em grupo de pares deixou-nos identificar a clarividência de Filipa. Considerou repetidamente

as experiências do trabalho com colegas, referindo diversas possibilidades oferecidas pelas interações em ambientes informais, em actividades, momentos de partilha ou reflexões. Depois salientou o facto de poder trabalhar com colegas de áreas disciplinares distintas, em sala de aula valorizando quer a troca de experiências quer os confrontos epistemológicos:

Foram uns primeiros anos muito activos, confusos e ao mesmo tempo de uma grande clareza, **(160)** tempos ambivalentes, **(161)** de entusiasmos e desânimos, que sempre foram ultrapassados pela cumplicidade, pela entreaajuda, pela troca de experiências e às vezes, só, pelo estar lá para ouvir. (Filipa, 158-166)

Há dois aspectos que me parecem fundamentais e que esta prática veio introduzir (ou reintroduzir) e que foram: uma “atenção” quase contínua a todos os aspectos da Escola enquanto organismo vivo e palpitante. A atenção, essa atenção, é o primeiro factor de mudança. A atenção, essa atenção, é o primeiro factor de mudança. E também as relações de trabalho com os colegas (agora já não se trabalha e discute apenas com os colegas de grupo). Eu, como professora de EVT, já tinha hábito de trabalhar na mesma sala com outro colega mas aí o “universo” é muito parecido, fazê-lo com professores de outras áreas tem sido enriquecedor. (Filipa, 197-208)

Reforçou a importância que foi dando às relações e interações, insistindo em escrever como aproveitou diferentes circunstâncias para que diferentes tipos de oportunidades experiências fossem acontecendo em ambientes informais:

Para além das actividades lectivas, como Coordenadora da Área de Projecto, mantive-me disponível para discutir com os colegas as suas práticas até porque muitas vezes o trocar impressões informalmente é suficiente para desbloquear problemas, dissolver mal entendidos. Como Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º Ciclo, procurei que nas reuniões houvesse sempre um espaço final de discussão em torno do Projecto por ser uma oportunidade a não perder, de ter reunidos todos os directores de turma e de assim, “em família”, construir/analisar documentos, procurar sugestões, propor reflexões. (Filipa, 266-285)

Entendemos que Filipa cumprindo deveres profissionais inerentes aos cargos exercidos na escola, participou em diversas acções cujo fim associou, sobretudo, à divulgação daquele projecto. Porém, somos em crer que desvalorizou efeitos do simples conhecimento de diferentes realidades com origem noutras escolas. Seria ter uma visão muito linear, se acreditasse na possibilidade da sua reprodução, noutros locais, contextos e com outros sujeitos. Pensamos que achou pouco provável que tal pudesse acontecer. A essas vivências não terá dado tanta importância, pois apesar de as referir na narrativa lemos que até se esqueceu de algumas:

Reuni frequentemente com a Coordenadora do Projecto e com as coordenadoras das áreas de Estudo Acompanhado e de Educação para a Cidadania) onde se planearam reuniões e sessões de trabalho com os professores envolvidos no PGF, com os professores

a envolver (profs. de 3.º ciclo) e onde se discutiu amplamente o desenvolvimento do PGF. Por diversas vezes participei em reuniões com elementos do DEB, com elementos de outras escolas também na experiência. (já me ia a esquecer da participação nas reuniões do BOA ESPERANÇA...). (Filipa, 271-279)

6.3. Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estreitos) corredores institucionais

6.3.1. Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?

6.3.1.1. Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

A narrativa de Filipa deixou perceber as suas vivências face a contextos mais amplos. Dito de outra maneira, conhecemos espaços colectivos do seu trabalho, enquadrados por um sistema educativo tendencialmente burocrático e centralista nalguns momentos e com funções mais reguladoras e/ou avaliativas das acções da escola e dos professores noutras ocasiões. Uma leitura com as lentes da construção sócio histórica da profissão em Portugal, foi-nos deixando compreender palavras que reportam o início da sua experiência no projecto de gestão curricular flexível:

Os sonhos começam como? É que do que nos lembramos nem sempre é do seu início. Quando foi que pela primeira vez ouvi falar do Projecto de Gestão Flexível? Novamente os sonhos, a superfície fluida dos sonhos, ou então aquelas recordações de infância que não sabemos se recordamos realmente ou se é só a memória de tanto ouvir contar. De tanto ouvir contar, e parece-me que de ouvir contar mesmo, creio que o PGF deu o seu primeiro passo, na minha escola, quando se apresentou a proposta da DREA, no Conselho Pedagógico, no final do ano lectivo 96/97. O CP deu o seu aval, mas duvido que alguém imaginasse onde se ia meter. A vontade de introduzir mudança na massa por vezes indiferenciada do ensino, a vontade de melhorar as práticas pedagógicas, de as tornar mais significativas para os alunos, disso tenho eu a certeza que as pessoas que agarraram a ideia queriam. Duas ou três pessoas, não mais. Talvez a sorte tenha sido que uma delas fazia parte do então Conselho Pedagógico, isso terá pesado no delinear da decisão. Mas para dizer a verdade, penso que muito poucos dos que concordaram com a adesão pensaram que “isso” não era só mais um projecto, daqueles em que a escola sempre foi pródiga em aderir e desenvolver (Quando digo escola, refiro-me, evidentemente, a um núcleo fundamental de pessoas). (Filipa, 1-24)

No que acabamos de ler, julgamos que Filipa percepcionou que existiam trajectórias formativas implícitas no desenho daquele projecto que implicariam mudanças nos professores e na escola, o que iria ao seu encontro. No entanto, isso só era conhecido por poucos docentes e desejado apenas por alguns. Para Filipa aquele sonho teve os seus dias, porque o que

poderia ter sido propriedade da escola e dos professores, efectivamente não o foi de todos desde o seu início.

As suas palavras deixaram-nos identificar muitas das suas vivências na escola entre tensões e dilemas. Entre o desconhecido e a vontade de conhecer, entre incertezas e convicções, entre o que foi imposto e o que foi possível fazer diferente ou entre a identificação de problemas e não conseguir resolvê-los. Pensamos que embora Filipa tenha sido uma das professoras que convictamente aderiu aquela proposta, aquele não foi um projecto da escola mas sim um projecto desafiante para alguns dos seus docentes, grupo em que se incluiu:

Mas também eu não percebia a extensão “daquilo” em que me ia meter. Não percebi, por exemplo que não era um projecto apenas para os alunos com muitas dificuldades de inserção e de trabalho na escola, não percebi que o Projecto “mexia” em muitos aspectos em que não era habitual “mexer” (nomeadamente, os aspectos organizacionais), não percebi que não se resumia a um determinado desenho curricular mas a uma outra atitude e a uma outra prática. É certo, também, que no primeiro ano, avançámos apoiados em muito pouco de concreto, sem definir sequer outro desenho curricular. (Filipa, 50-66a)

Aqueles tempos de mudança deixaram-lhe boas recordações. A troca de experiências e a partilha de saberes foram processos participativos e activos aos quais Filipa deu grande valor. Contudo, reconheceu que para além disso teria sido necessário redesenhar a escola, o que não aconteceu sequer com o currículo. Pensamos que Filipa conseguiu perceber que talvez tenha sido uma oportunidade perdida para, em conjunto, edificarem um espaço colectivo de trabalho. Mas, compreendemos também que não se partilhavam sentidos de colectividade entre todos os profissionais. Apesar do que Filipa refere da escola enquanto lugar onde se discutiu, reflectiu e trabalhou em conjunto, isso ter-se-á passado apenas ao nível dos conselhos de turma, não sendo alargado à escola:

Assim, de repente, o que de melhor recordo do início, desses dois primeiros anos (apenas com duas turmas na escola) é o facto de as reuniões do Conselho de Turma serem mais: em maior quantidade e em melhor qualidade. Lembro-me da grande disponibilidade das pessoas para discutir, reflectir e trabalhar em conjunto. Estabeleceu-se um consenso em relação às atitudes, aos valores e aos comportamentos (eram turmas com um grau de auto-estima muito baixo), analisaram-se os programas das várias disciplinas, encontraram-se pontos comuns, discutiu-se a forma de operacionalizar essa transversalidade, trocaram-se documentos, reflectiu-se sobre eles, reformularam-se, planificaram-se as actividades. E isso, apesar da nossa longa história de conselhos de turma, não é assim tão comum. (Filipa, 88a)

Uma escola inovadora? Talvez não fosse, segundo as palavras de Filipa. Se fosse lugar de formação e inovação para os alunos, deveria sê-lo também para os professores e mais uma

vez o âmbito em que tal aconteceu, sem que fosse restritivo, foi restrito e até manifestava retrocessos:

Depois, lembro-me também muito bem, do “click” que se fez (que fiz) em relação à Área de Projecto (já no segundo ano da experiência). A consciência de que o projecto a desenvolver nesta área não tinha necessariamente de incluir todas as disciplinas (herança pesada da Área Escola que nos custou a abandonar), mas que podia constituir-se como uma diferente integração de diferentes saberes. Para além disso, existiram obviamente outros aspectos positivos, como sejam a tendência da colocação de professores por áreas (reduzindo assim o n.º de professores por turma), a concentração dos alunos numa mesma sala a crescente sensação da vitalidade que as novas áreas curriculares poderiam introduzir na construção do saber. (*Filipa*, 88-97)

Os Conselhos de Turma são o veículo de um verdadeiro projecto de turma – aí se atingiria o âmago da flexibilidade. Mas eles eram, salvo raros exemplos, pouco dinâmicos, tinham dificuldade em diagnosticar problemas em estabelecer finalidades, em projectar formas de as alcançar, em trabalhar entrosadamente os programas, em partilhar materiais e experiências... essa “cultura prudente” em que vivemos que se sobrepõe a uma cultura de partilha para crescer. E o pior é que o termos possibilidade de reunir a horas “decentes” não levou a mais ou melhores reuniões. (*Filipa*, 177-190)

Filipa refere algumas dificuldades impelidas por aquela mudança induzida, realçando como igualmente poderiam ter sido razão para aprendizagens e reestruturações, sendo fonte de transformações naquela escola. Exemplificando refere que a intensificação do trabalho docente poderia ter ganho significado para os professores nas produções dos grupos colaborativos, como se leu em cima, ou no trabalho por projectos que desenvolveram com os alunos, o qual foi muito enriquecedor para quem o viveu realmente. Mas isso não terá acontecido:

Obstáculos também os houve... e nem estou bem a perceber porque é que não me estou a lembrar deles... porque fomos ultrapassando os principais, ou porque já tudo se mistura no tempo? Bom, o trabalho acrescido era óbvio, não só o maior número de reuniões (**109**) mas também a necessidade de adaptar reformular criar materiais. Já no alargamento a todos os 5.º anos isso acentuou-se por não termos previsto a possibilidade de reunir senão às 18.30 o que provocou um grande desgaste. Outra dificuldade foi a falta de formação que se sentia em relação às novas áreas (nomeadamente Educação para a cidadania e para a Área de Projecto)... (*Filipa*, 103-114)

Em relação aos alunos creio que as mudanças tiveram alguma consistência, mas ainda me parece que há grandes discrepâncias em termos de trabalho com os alunos, há turmas em que se sente que as coisas resultam e outras em que não se sentem grandes diferenças. (*Filipa*, 209-213)

Na Área de Projecto (para além do ano dos “carrinhos de rolamento”, em que se introduziram as novas áreas apenas no 2.º período) os temas desenvolvidos nos dois anos lectivos em que fui, com outro colega, professora dessa área, foram sempre escolhidos pelos alunos e envolveram a pesquisa de informação em várias fontes (incluindo a inter-

net), o seu tratamento (segundo técnicas já tratadas em Estudo Acompanhado) – retirar ideias principais de um texto, elaboração de resumos). A execução dos projectos incluiu a elaboração de cartazes, de pequenas brochuras, de um Jornal de Turma e terminou com a gravação de um CD da turma. Estabeleceram-se grupos de trabalho, que se propunham executar determinadas tarefas, fazia-se pontualmente o ponto da situação, no final, apresentava-se o trabalho de cada grupo, e analisava-se criticamente. Nem sempre foi fácil o trabalho, foi por vezes difícil gerir o trabalho dos vários grupos, não se conseguiu manter sempre todos os alunos ocupados, a negociação dos projectos nem sempre foi pacífica. E esse mal-estar foi de professores e alunos. Após o trabalho terminado houve, no entanto, a capacidade de perceber em que é que se tinha falhado, e tentado evitar cair nos mesmos erros no projecto seguinte. Para além disso, a satisfação de ver o trabalho concluído, fruto de tantas mãos, foi quase sempre suficientemente gratificante. (*Filipa*, 238-260)

Percebemos que Filipa identificou resistências de tipo pessoal e institucional, assim como a passividade de muitos actores educativos, incluindo a liderança pedagógica da escola. Não o escrevendo explicitamente, permitiu-nos interpretar essa ideia na forma como exemplificou a necessidade da formação dos professores através de projectos de acção em conjunto. Não se investiu à escala de um projecto educativo da escola. Essa carência conduziu-a à sua própria insegurança, apesar das cumplicidades que assumiu com aquela experiência de gestão curricular flexível desde o primeiro momento.

Foi de facto um sonho que teve os seus dias e que poderia ter-se tornado propriedade dos professores e da escola. Mas não foi. Julgamos que Filipa desejava ver o seu trabalho reconhecido à escala institucional, com capacidade de promover e manter a aprendizagem de todos os profissionais, com o propósito colectivo de incrementar a aprendizagem dos alunos. Mas para que tal fosse consentido, não era suficiente o apoio do órgão de gestão. Teria sido preciso ir mais além. A formação poderia ter potenciado a configuração de uma nova profissionalidade, emergente de uma cultura organizacional reorientada, com todos os professores daquela escola participantes activos numa construção que seria sua. Isso, achamos nós, levaria certamente os professores a terem ido para além dos muros da escola mas pareceu-nos que Filipa, na subtileza das palavras, ter-se-á apercebido dessa possibilidade entretanto perdida:

Uma coisa é o reconhecimento do interesse, da importância dessas novas áreas, outra coisa é saber que o que fazemos ou queremos fazer tem sentido, é legítimo e é correcto. Não basta muito boa vontade. Principalmente se não se quer ficar por um trabalho superficial, escudado na insegurança de quem o faz. (*Filipa*, 115-123)

Embora numa lógica de racionalidade técnica, uma acção de formação de âmbito nacional veio suavizar alguma da sua ansiedade:

A oficina de formação “Expressões Integradas no Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais”, promovida pelo DEB veio, no ano lectivo 1998/99, veio dar resposta a uma lacuna na formação dos professores. Foi uma formação muito prática, com aplicação de técnicas e metodologias activas, que se revelou bastante útil para os professores que a frequentaram (doze, só da Escola de Santa Clara). Foi certamente a melhor em que até hoje participei. (*Filipa*, 124-131)

Pensamos que Filipa reconheceu atempadamente algumas concepções e consequentes necessidades emergentes daquele projecto. Uma escola diferente, autónoma, criativa. Visão e valores partilhados, responsabilidade colectiva pela aprendizagem dos alunos, colaboração centrada na aprendizagem, aprendizagem dos professores, individual e colectivamente, reflexividade, práticas de partilha, de apoio e respeito mútuo. Estes são exemplos do que gostaria de ter encontrado na sua escola, quando ao fim de alguns anos escreveu a narrativa. Mas nós consideramos que estes são também bons exemplos, de necessidades que só a coerência interna e a integração horizontal na escola poderiam ter permitido. Porém, Filipa embora não aluda a necessidades lamenta algumas ausências:

Claro que me estava a esquecer dos terríveis obstáculos, humanos que são, que se encontram em todos os projectos. Para além dos habituais “não faz, não quer fazer e tem raiva de quem faz”, existem outros, mais respeitáveis, que não sentem que o PGF possa trazer muito mais ao que já há, e que até fazem um bom trabalho, independentemente disso. E não vale a pena fugir ao que de resistência à mudança há sempre em todos nós, o difícil que é ver e agir de outra maneira. (*Filipa*, 138-150)

Em relação a apoios, parece-me evidente que um projecto deste tipo, com tantas implicações, dificilmente progrediria sem o apoio do Orgão de Gestão. E esse apoio existiu desde o início. E depois a força e a total convicção da coordenadora do Projecto. (*Filipa*, 151-157)

Com o alargamento a todas as turmas de 5.º ano, houve aspectos que se reforçaram positivamente, por ex. – aspectos organizacionais (passou a ser possível reunir antes das 18.30, o par pedagógico de Estudo Acompanhado estabilizou, passando a ser o mesmo nos dois tempos lectivos), uma maior segurança e enriquecimento das novas áreas curriculares mas outros aspectos houve que se descuraram – a gestão dos programas, o desenvolvimento planificado das então aprendizagens nucleares e competências gerais. (*Filipa*, 167-176)

Coerente no seu profissionalismo, a troca de experiências e a partilha de saberes foram processos de formação participada aos quais Filipa deu a maior importância. Percebemos o seu querer que nos diálogos que ela foi induzindo, cada professor fosse formador e formando. Com essa sensibilidade, reconheceu ao mesmo tempo que as dificuldades, ou mesmo impossibilidades, em consolidar saberes sustentados apenas em práticas profissionais seriam inevitáveis:

Os Conselhos de Turma são o veículo de um verdadeiro projecto de turma. Mas eles eram, salvo raros exemplos, pouco dinâmicos, tinham dificuldade em diagnosticar problemas, em estabelecer finalidades, em projectar formas de as alcançar, em trabalhar entrosadamente os programas, em partilhar materiais e experiências... E o pior é que o termos possibilidade de reunir a horas “decentes” não levou a mais ou melhores reuniões. Isso chegou a ser discutido no Conselho de Directores de Turma, chegando-se a propostas, apresentadas depois ao Conselho Pedagógico, de um número obrigatório de reuniões de conselho de turma no 1.º Período (quatro) com “agenda” discutida e aprovada no CDT, e balanço a efectuar no final do 1.º Período. (*Filipa*, 177-196)

Embora com origem numa conceptualização que foi externa à escola, Filipa admitiu desde sempre que o investimento nas pessoas seria sempre fundamental, uma vez que, dizemos nós, a formação não se constrói por acumulação. O desenvolvimento do capital social, o qual identificou ser um propósito integrante da natureza do projecto de gestão curricular flexível, parece-nos ter sido assumido por Filipa como a possibilidade de dar lugar à experiência na escola enquanto aquela construção pessoal, social e profissional dos professores que desperdiçaram:

Há dois aspectos que me parecem fundamentais e que esta prática veio introduzir (ou reintroduzir) e que foram: uma “atenção” quase contínua a todos os aspectos da Escola enquanto organismo vivo e palpitante. A atenção, essa atenção, é o primeiro factor de mudança. E também as relações de trabalho com os colegas (agora já não se trabalha e discute apenas com os colegas de grupo). Eu, como professora de EVT, já tinha hábito de trabalhar na mesma sala com outro colega mas aí o “universo” é muito parecido, fazê-lo com professores de outras áreas tem sido enriquecedor. (*Filipa*, 197-208)

Em relação ao meu próprio trabalho, talvez por leccionar uma disciplina que tem ela própria uma estrutura muito flexível, não foi ao nível das aulas curriculares que senti as maiores diferenças, mas sim ao nível das novas áreas curriculares – Área de Projecto e Ed. Para a Cidadania. (Nas actividades curriculares várias vezes em EVT se trabalha em interdisciplinaridade com outras disciplinas). A nível do Projecto de Gestão Flexível, tenho leccionado, para além de EVT, Área de Projecto e Educação para a Cidadania. (*Filipa*, 214-220)

O facto de haver um bom relacionamento com o meu colega de trabalho tornou fácil planear as actividades, já em relação ao Conselho de Turma houve mais dificuldade de se envolver de alguma forma no projecto, tanto a nível de planificação como a nível de qualquer tipo de participação. (*Filipa*, 261-265)

Embora a estrutura organizativa da escola, os espaços e os tempos não facilitassem, Filipa encontrou possibilidades para potenciar a sua liderança enquanto professora, nas actividades que foi desenvolvendo. Com profissionalismo, através delas foi contribuindo para a (re)construção da sua profissionalidade. Compreendemos na sua história vivencial, um agir do ponto de vista de quem acreditou que a escola pode tornar-se grupo e assim aprender

através dos seus membros entre interações, actividades e ambientes que se alimentam mutuamente:

Como Coordenadora da Área de Projecto, mantive-me disponível para discutir com os colegas as suas práticas até porque muitas vezes o trocar impressões informalmente é suficiente para desbloquear problemas, dissolver mal entendidos. Reuni frequentemente com a Coordenadora do Projecto e com as coordenadoras das áreas de Estudo Acompanhado e de Educação para a Cidadania onde se planearam reuniões e sessões de trabalho com os professores envolvidos no PGF, com os professores a envolver (profs. de 3.º ciclo) e onde se discutiu amplamente o desenvolvimento do PGF. Por diversas vezes participei em reuniões com elementos do DEB, com elementos de outras escolas também na experiência, para além de várias sessões de divulgação do PGF para escolas ainda não envolvidas (já me ia a esquecer da participação nas reuniões do BOA ESPERANÇA...). Como Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º Ciclo, procurei que nas reuniões houvesse sempre um espaço final de discussão em torno do Projecto por ser uma oportunidade a não perder, de ter reunidos todos os directores de turma e de assim, “em família”, construir/analisar documentos, procurar sugestões, propor reflexões. (*Filipa*, 267-285)

Perante os obstáculos institucionais que foi enfrentando convictamente e de forma corajosa, chegada uma fase novamente imposta, que aparentava ser a de potenciar o capital profissional através da escola e entre escolas, Filipa entendeu que ainda não teria chegado o momento. Compreendemos que Filipa aprendeu consigo que, tal como referem Cole e Walker (1989), seria preciso tempo para ela, os colegas e a escola fossem acomodando mudanças e inovações, em percursos que lhes permitissem crescer e desenvolver refazendo identidades:

Em relação à disseminação desta experiência a outras escolas aí o meu entusiasmo não foi assim tão grande. Interessava-me menos essa parte, talvez por temperamento ou porque tenha dificuldade em considerar a experiência desta Escola suficientemente inovadora. Parecia-me que havia um grande caminho a percorrer na própria escola no sentido de alterar e melhorar as práticas. (*Filipa*, 287-295)

Não creio que este Projecto seja a “galinha dos ovos de ouro”. Penso que abre caminhos e que dá alguma margem de manobra no sentido de possibilitar a diferenciação. (299) num ensino que se é para todos não pode ser igual para todos. É nisso, nesses caminhos, nessas clareiras que se vão abrindo no meio do bosque, que eu acredito. (*Filipa*, 296-304)

CAPÍTULO 7 O CASO DE LUÍSA

“A relação entre os colegas como já foi referido, é muito boa. É uma relação de respeito, de partilhar experiências e saberes. Somos todos muito diferentes e também temos formações diferentes como já referi. O modo de “ver” é diferente. O modo de ensinar é diferente. O modo de agir é diferente. As estratégias são diferentes. Mas respeitamo-nos.

Respeitamo-nos como pessoas e respeitamos opiniões.

Nas reuniões de departamento expomos as nossas ideias. As nossas maneiras de pensar. Não estamos sempre de acordo, pelo contrário. Confrontamo-nos várias vezes com ideias diferentes. Mas como já disse, respeitamo-nos muito, aprendemos muito uns com os outros, tendo como base a relação de amizade que nos caracteriza.”(Luísa, 206-325)

7.1. Vivências de Mudança a Aprender e a Ensinar – trajectórias de aprendizagem escritas na primeira pessoa

7.1.1. Um Retrato de Luísa

7.1.1.1. Aspectos de natureza biográfica

Luísa tinha dezoito anos de serviço docente e quarenta e dois de idade quando escreveu a narrativa de vida. Foi docente antes da profissionalização durante quatro anos e leccionou (ainda lecciona) no Ensino Secundário. Foi, e ainda é, professora cooperante da Universidade de Évora durante vários anos, colaborando ao nível da docência do então denominado Curso de Licenciatura em Artes Plásticas.

É Licenciada em Artes-Plásticas, Pintura, curso de licenciatura que frequentou na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Na escola onde sempre leccionou, exerceu diferentes cargos em órgãos de gestão intermédia dos quais destacou ter sido Directora de Turma, Assessora dos Cursos Nocturnos, Membro da Assembleia da Escola, Representante (Pais) – Encarregados de Educação em Conselhos de Turma, Representante dos Encarregados de Educação na Assembleia da Escola dos filhos e também foi Delegada de Grupo.

7.1.2. Produzindo a Vida e a Profissão – sendo, pertencendo e transformando-se

7.1.2.1. Representando, desejando e concretizando – itinerários e aprendizagens entre crenças, atitudes e valores

7.1.2.1.a) A formação inicial de Luísa – dois cursos e a escola

Luísa frequentou o Ensino Superior Público e fez a licenciatura em Artes Plásticas, optando pelo ramo de Pintura. Na história de vida considerou este percurso formativo como a sua formação inicial. Embora nós saibamos que este não foi um curso profissionalizante para o ensino, lendo as suas palavras compreendemos de imediato o porquê. No que nos foi contando, Luísa entendeu que o saber disciplinar é fundamental para poder ensinar. Mas o mesmo referiu relativamente ao saber pedagógico. Assim a sua formação de professora só lhe fazia sentido se possibilitasse uma formação integradora daquelas componentes. Uma formação articulada e coerente e tendo em conta uma “teoria para uma verdadeira práxis” (Luísa, 174). Acharmos que foi a coerência estruturante do processo de educação artística durante a licenciatura que, enquanto aluna, a mobilizou enquanto docente. Percebemos também que o modelo de formação inicial de professores que ela realizou efectivamente, não foi do seu agrado. Contou como foi marcante, mas pela via negativa. Não foi ao encontro do que ela acreditava ser a qualidade do ensino pelo que lhe valeu aquela formação universitária anterior, percepcionando-a como muito mais formadora que o modelo de Profissionalização em Serviço, curso que quatro anos mais tarde realizou.

Explicitando o percurso formativo na Faculdade de Belas Artes, Luísa escreveu:

Como já referi na questão anterior, a minha formação inicial foi em pintura. Claro que também em desenho. Nos 3 primeiros anos – bacharelato, tive uma formação que posso dizer de “Académica”. Nos 2 últimos anos de curso tive uma formação voltada para o “ser interior” e a procura de uma linguagem individual. Foi extremamente interessante a nível pessoal, e gratificante. A nível tecnológico tenho formação em cerâmica (área bi-dimensional/pintura de azulejos) e de Mosaico. O “meu” curso – pintura – tem também uma “grande carga” de formação estética, e educação e formação do gosto a nível visual e estético. Há um ensinar do saber “ver”, há uma aprendizagem exigente e rigorosa na parte da educação visual. (Luísa, 107-120)

Julgamos que Luísa buscou sempre a articulação e coerência no seu percurso formativo ao longo da vida. A sua história mostrou a pessoa que investiu e acreditou sempre numa aprendizagem permanente possível em variadíssimas circunstâncias. Nas experiências reflexivas encontrou as possibilidades de, fazendo pontes entre a formação universitária durante a li-

cenciatura e os saberes que foi mobilizando enquanto docente. Encontramos naquele período de formação um tempo em que o ensino contribui para Luísa aprofundar e fundamentar, conceitos, posturas e convicções, algumas bases sólidas do saber para ensinar. Na sua voz não encontramos a ideia de adquirir mas sim alusões à pessoa em reconstrução permanente de si e dos outros. Achamos, no entanto, que as marcas deixadas na aluna do liceu estiveram presentes no que nos contou. Na sua narrativa foi-nos mostrando a influência de vivências de longa data na escola, ora por identificação, ora por confronto. A profissão que escolheu e ainda exerce inscrita na narrativa profissional denotou esses processos de socialização prévia, permitindo-nos compreender os encontros e desencontros nas suas vivências ao longo da vida que a conduziram à profissional que é. Fê-lo contando o curso da sua vida e como foi a sua vida nos cursos, fazendo ouvir a voz de quem ampliou o conceito e as vivências de espaços sociais de aprendizagem, vivendo e mudando permanentemente.

No que Luisa escreveu percebemos que muitas foram as vivências profissionais que lhe permitiram reflectir, manifestar vontades ou fazer escolhas, pelo que encontramos na sua narrativa profissional, a pessoa que sempre se posicionou e quis ser, agente de mudança. Valorizando processos comunicacionais e interações, foi desenvolvendo a sua capacidade de mudar, envolvendo-se em diferentes grupos, questionando, resolvendo problemas, isto é, atitudes de compromisso com a própria mudança. Tal significou ainda que vemos em Luísa a profissional com uma postura indagadora permanente, compreendendo-se e encontrando-se consigo própria, percebendo contextos e processos de aprendizagem para poder agir. Atentemos a palavras ilustradoras destas experiências de Luísa:

Posso dizer que durante a minha vida de professora, tenho tirado outro “curso”. O curso das aprendizagens das tecnologias. E claro que reconheço que tive nas Belas Artes um ensino de qualidade, sobretudo a nível estético, ensino esse que me ajudou a “solidificar” conceitos e aprendizagens. Curso este que a nível de conceitos e teoria me “preparou” para os saberes para ensinar. E claro na parte teórica do processo. Na parte prática é muito diferente. Na parte prática do “ensinar” a desenhar e a “pintar” é já outra aprendizagem que fazemos por nós próprios, e sobretudo pela nossa experiência, de todas as vivências de aprendizagens. (*Luísa*, 121-139)

O meu investimento pessoal, acho que existe com profundidade. Gosto de ler, de aprender, de desafios. É difícil ficar parada sem projectos pessoais. Procuo também um caminho de autoconhecimento, através de leitura e do yoga que pratico. O meu investimento profissional acho que se sente na resposta às alíneas anteriores. Gosto de desafios. Procurar uma autoformação. Estou sistematicamente numa procura de saber para poder ensinar. Aceito desafios como por exemplo leccionar – Expressão Plástica ao Complemento de Formação na Universidade de Évora. Leccionar desenho no Departamento de Artes. Procuo ler, saber, actualizar os meus conhecimentos. Gosto de desafios, gosto de pensar como resolver situações, o que fazer, como fazer. (*Luísa*, 336-358)

Quando se referiu à formação realizada com vista à profissionalização, percebemos os contrastes entre a sua experiência de aluna na Faculdade de Belas Artes e a formanda da Profissionalização em Serviço, curso que realizou mais tarde e a que chamou estágio. Luísa não acolheu a dinâmica formativa daquele modelo de profissionalização, denunciando a sua academização, a falta de uma adequada articulação entre a Universidade de Évora e a escola onde leccionava e ainda um enorme défice entre a teoria e a prática. As suas palavras foram muito claras relativamente a estes aspectos de parcialidade e de tecnicidade no primeiro ano daquela formação e fizeram-na recordar as aulas de liceu. Memórias de vivências que não gostaria de ver reproduzidas. Nunca se identificou com o papel que a fizeram assumir nesse período enquanto aluna. Pelo contrário dos processos vividos na Faculdade de Belas Artes foram concordantes com as suas crenças, atitudes e valores profissionais e cívicas, em muitos aspectos conceptuais e metodológicos. No fundo, vivências de processos formativos isomórficos para quem acreditou sempre numa cidadania que poderia ser construída no dia-a-dia. Luísa não adoptou, nem como pessoa nem como profissional, posturas aprendentes passivas, descentradas dos sujeitos e sobretudo, que não valorizassem estratégias emancipatórias. Por isso, durante o tempo da profissionalização viveu momentos críticos onde se jogaram conflitos cognitivos que a sua capacidade reflexiva desconstruiu e deixou ecoar na sua voz:

Também passei pelos 2 anos de estágio depois do curso. O primeiro ano com aulas aqui na universidade de Évora. Disciplinas teóricas – Psicologia, Sociologia, Organização curricular, Métodos e Técnicas de Acção Educativa e Didáctica. Foi um ano com muito pouca aprendizagem. Senti-me a voltar para trás. Nem sequer para a faculdade, que tem um ensino muito mais aberto e evoluído, mas a voltar para as “aulas de liceu”. As aulas eram dadas com acetatos. Os acetatos eram lidos. Os conteúdos desfasados de uma realidade, do que é uma escola. Das relações professor/aluno. Não havia ligação dos conteúdos leccionados com a realidade das escolas. Forneciam-nos folhas de apoio para realizarmos os exames. Segundo Bloom, a parte, ou melhor a etapa mais baixa do conhecimento é a memorização. Pois essas folhas tinham de ser memorizadas para responder às questões do exame. Se falássemos ou relacionássemos com as nossas vivências e experiências, as respostas não eram valorizadas. Foi um grande choque. Foi um frete. Foi uma chatice, este primeiro ano de estágio. Senti que as pessoas que leccionavam estavam longe do que é a vida numa escola. O que é a relação turma professor e vice-versa. O que são turmas problemáticas. Afinal o que é ser professor? Poderia ter sido interessante, se fosse a teoria voltada para uma verdadeira praxis. Trabalhos de campo e de investigação no nosso quotidiano. Troca de experiências e aprendizagens. Não valeu a pena este primeiro ano. Vinha habituada a uma universidade onde se valoriza a investigação, trabalho de acção crítica e interventiva. Fiquei com muito má impressão deste ensino desta universidade, deste ensino “livresco” memorizado sem aplicação numa verdadeira aprendizagem. (Luísa, 140-186)

7.1.2.1.b) O profissionalismo e a pertença a um grupo profissional entre desejos e concretizações

Pareceu-nos que a enorme clareza que a permanente atitude questionadora permitiu a Luísa dar sentido ao trabalho independentemente dos contextos em que se inseria, lhe permitiu ter uma visão crítica sem se comprometer com o que fosse para além das suas convicções e propósitos. Por outras palavras, aquela formação profissionalizante não alterou o sentido de orientação que já dava a actividades individuais e colectivas. Manteve-se responsável perante si própria, apoiada no que entendia ser o papel do professor e dos alunos em processos de aprendizagem, suportada por ideias firmes acerca da função da escola. Nessas concepções, achamos nós que a sua passagem pela Faculdade de Belas Artes deixou bem vincadas as suas marcas, talvez por enquanto aluna irem ao encontro da pessoa que Luísa era.

Pensamos que, em diferentes momentos da narrativa, Luísa manifestou a sua concepção de uma prática enraizada nas artes e no que elas poderiam contribuir para a melhoria dos meios e dos fins da educação. Julgamos até que, antevendo os fundamentos de uma visão de educação que, de diversas maneiras, diferia daquela que parecia prevalecer na escola em geral, a tal que considerou inadmissível num curso de formação de professores. Somos em crer como foi importante na sua formação académica, “um ensinar do saber “ver” (...) uma aprendizagem exigente e rigorosa na parte da educação visual” (*Luísa*, 118-120). No fundo, na verbalização de Luísa compreendemos que manteve ideias estruturantes, num percurso que foi articulado e coerente da aluna ao desempenho profissional, conexo pela subtilidade do muito que a educação de diversos modos tem a ver e a aprender com as artes. Da aluna à professora na voz de Luísa, invertendo na interpretação a ordem pela qual ela escreveu:

Nos 3 primeiros anos – bacharelato, tive uma formação que posso dizer de “Académica”. Nos 2 últimos anos de curso tive uma formação voltada para o “ser interior” e procura de uma linguagem individual. Foi extremamente interessante a nível pessoal, e gratificante. O “meu” curso – pintura – tem também uma “grande carga” de formação estética, e educação e formação do gosto a nível visual e estético.

Há um ensinar do saber “ver”, há uma aprendizagem exigente e rigorosa na parte da educação visual. (*Luísa*, 108-118)

E claro que reconheço que tive nas Belas Artes um ensino de qualidade, sobretudo a nível estético, ensino esse que me ajudou a “solidificar” conceitos e aprendizagens.

Curso este que a nível de conceitos e teoria me “preparou” para os saberes para ensinar. (*Luísa*, 128-132)

Procuramos desenvolver um sentido estético, crítico e de intervenção nos nossos alunos

ao nível do meio social, cultural e humano. Sensibilizando para valores importantes para jovens que se encontram em formação. (*Luísa*, 99-106)

Mostrando um sentido de autoria e não de conformidade isso foi-lhe permitindo fazer a diferença, alargar opções e favorecer desequilíbrios. Achamos que Luísa referiu com transparência esta orientação para propósitos pessoais, ou diremos mesmo a sua constante necessidade de mudança. Consideramos que, nesse sentido, a sua história foi a de quem veiculando diferenças as estimou, trabalhando com colegas e alunos veementemente e com emoção. Não alienada do meio, mas convicta de que o inconformismo deveria prevalecer para deixar florescer a criatividade e a inovação, valorizou e investiu em trocas de saberes, em relações e interações que se abriram à comunidade exterior à escola. Luísa mostrou a pessoa com vontade, capaz de pensar, agir, reflectir ou escolher continuamente. Concluímos poderemos afirmar que quando Luisa se referiu à sua cooperação com a Universidade de Évora, evidenciou muito bem a diferença e os conflitos vivenciados entre o que foi a sua vivência de aluna, a sua atitude e o papel que assumia como docente na mesma instituição, embora em momentos separados no tempo.

Passemos agora às palavras de Luísa que nos levaram às interpretações que acabamos de expor e a mais algumas que escreveremos após estes excertos:

O “meu” curso – pintura – tem também uma “grande carga” de formação estética, e educação e formação do gosto a nível visual e estético. (*Luísa*, 114-117)

Por exemplo o trabalho sobre metal – tecnologia de metal – solicitámos recentemente que um senhor – senhor A – que é auxiliar de acção educativa na escola, nos desse uma aula, uma pequena formação sobre o processo de soldadura pois este é o soldador profissional e tem gosto em nos ensinar. (*Luísa*, 63-70)

Relativamente à cerâmica, temos uma colega a professora Luisa Gancho que se tem vindo a especializar nesta área e de vez em quando temos encontros para ela nos explicar conceitos sobre esta técnica. (*Luísa*, 71-75)

Também tenho um amigo que vive em Lisboa – RR – que trabalhava em cerâmica com os alunos. No ano lectivo anterior 2002/2003

Veio também à nossa Escola um oleiro do Redondo, mestre Xico Tarefa, um senhor que é um mestre nato, que trouxe até nós aprendizagens fundamentais para sabermos trabalhar com o barro. Foi uma experiência extremamente enriquecedora e fundamental para o ensino da tecnologia deste material. Os alunos também puderam usufruir directamente desta experiência, pois tiveram aulas com o mestre Francisco. Para além de toda a formação teórica e técnica, puderam experimentar com ele o trabalho na roda de oleiro, com o qual ficaram encantados. Fomos também ao Redondo visitar a sua oficina, onde o mestre Francisco nos explicou todo o processo de fabrico das peças. Estas vivências ficaram marcadas nos alunos e em nós professores pois de certo nunca iremos esquecer. (*Luísa*, 76-80)

Como podemos constatar há uma verdadeira autoformação, porque este grupo tem pessoas que se interessam por aprender e por partilhar experiências. (Luísa, 81-83)

Este grupo de pessoas tem na verdade características de um bom grupo de trabalho. (Luísa, 84)

E claro que se reflecte no processo ensino – aprendizagem. (Luísa, 85)

Neste momento por exemplo vamos aprender uma nova técnica de cerâmica – “o Raku” que depois poderemos ensinar os nossos alunos. (Luísa, 86-88)

Organizamos exposições/venda a favor de instituições de solidariedade. Procuramos estabelecer uma relação entre a escola e meio envolvente – cidade. Realizamos projectos de intervenção, por exemplo ao nível da reciclagem. Trabalhamos com instituições todos os anos como a Cercidiana. (Luísa, 95- 98)

Consideramos e queremos enfatizar que entre desejos e concretizações, Luísa foi sustentando a importância do grupo profissional de pertença. Não porque tenha identificado padrões profissionais, ou porque achasse que isso seria conveniente. Achamos que lhe importaram as diferenças formativas, as interações e as conversas, permitindo divergências, confrontos, expressões e partilha de ideias e reflexões, levando a produções resultantes de construções conjuntas entre colegas, incluindo os alunos e outros recursos humanos. Articulando a dimensão biográfica e a contextual, Luísa mostrou-nos que os professores do seu grupo disciplinar apostavam na acção numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interactividade entre os pares e não esquecendo que todos eram formadores e formandos. Interpretamos nas palavras de Luísa a sua percepção de um grupo de professores que era simultaneamente uma comunidade profissional que aprendia continuamente na escola, com consequências positivas nas aprendizagens dos alunos.

Ao lermos a narrativa de Luísa, a sua postura nunca pareceu a de uma professora solitária, o que não significou que não tivesse necessidade de alguns momentos de trabalho individual, o que verbalizou. Consideramos que o seu profissionalismo assentou numa permanente aposta na melhoria das práticas e na inovação, assumindo-se a ela e aos colegas como agentes activos. Interpretamos que Luísa quis contar-nos como naquele grupo fizeram das práticas docentes lugares estratégicos de investigação, onde a reflexão era importante e a acção uma responsabilidade de (re) construção da profissionalidade do colectivo docente. Achamos, pois, que na diversidade dos saberes, das vivências e de situações problemáticas no seu quotidiano, os desafios e os desejos de os superar foram mobilizadores de vontades e de fazer.

Entendemos que aqueles docentes se constituíram como equipa de trabalho, abrindo espaço à experimentação conjunta envolvendo vários recursos humanos ao seu alcance, abrangendo especialistas e não docentes que com ou sem parte na comunidade escolar se

disponibilizaram para trabalhar. Através das suas palavras, confirmamos a sequência das nossas interpretações:

As nossas salas de aula têm comunicação umas com as outras. *(Luísa, 54)*

No departamento de artes temos pessoas formadas em pintura, escultura, design, arquitectura. *(Luísa, 55)*

Saberes muito diversos e que se completam, vamos perguntando uns aos outros como se faz e investimos muito na autoformação. No departamento de artes temos pessoas formadas em pintura, escultura, design, arquitectura. Saberes muito diversos e que se completam, vamos perguntando uns aos outros como se faz e investimos muito na autoformação. Mas tudo isto tem a ver com o grupo de pessoas que ali se encontram. Pelo nosso interesse vemos como se faz e perguntamos uns aos outros. *(Luísa, 56-62)*

E após estes anos de experiência podemos dizer que a adesão dos nossos alunos é muito boa pois ficam envolvidos com o nosso entusiasmo, “transbordando” eles também com novas ideias. É neste processo ensino-aprendizagem que as relações afectivas se desenvolvem, que amadurecem e se solidificam. Encontrar um sentido na aprendizagem. E que afinal vale a pena. A relação entre os colegas como já foi referido, é muito boa. É uma relação de respeito, de partilhar experiências e saberes. Somos todos muito diferentes e também temos formações diferentes como já referi. O modo de “ver” é diferente. O modo de ensinar é diferente. O modo de agir é diferente. As estratégias são diferentes. Mas respeitamo-nos. Respeitamo-nos como pessoas e respeitamos opiniões. Nas reuniões de departamento expomos as nossas ideias. As nossas maneiras de pensar. Não estamos sempre de acordo, pelo contrário. Confrontamo-nos várias vezes com ideias diferentes. Mas como já disse, respeitamo-nos muito, aprendemos muito uns com os outros, tendo como base a relação de amizade que nos caracteriza. *(Luísa, 296-325)*

O mais importante e que persiste no nosso departamento é sensibilizar os nossos alunos para valores de carácter humanitário. Conhecer as associações em causa, os seus objectivos, trabalho de campo e podermos ajudar, colaborar com estas. Perceber que o desenho, a pintura, a cerâmica, a escultura, etc, podem também ser áreas que podem intervir para melhorar e valorizar aspectos sociais tão importantes. Que os nossos alunos possam perceber que a sua generosidade pode ter um significado muito importante para ajudar a minorizar alguma sofrimento. *(Luísa, 210-221)*

Aceito desafios como por exemplo leccionar – Expressão Plástica ao Complemento de Formação na Universidade de Évora. Leccionar desenho no Departamento de Artes. Procuo ler, saber, actualizar os meus conhecimentos. Gosto de desafios, gosto de pensar como resolver situações, o que fazer, como fazer. Concorri para dar aulas na Universidade de Évora, podia ter ficado, mas depois de reflectir e sobretudo os projectos, aquilo que tenho construído na escola Gabriel Pereira com os meus colegas fez-me ficar no Ensino Secundário. Mas gosto muito de ensinar também aos alunos da universidade. Aquelas idades também me agradam. Gosto quando me convidam para estes desafios. Começo logo “a magicar” coisas, a “sonhar” com elas, como vou fazer, o que vamos experimentar, o que será mais importante. Gosto também que haja algumas “conclusões” que possamos tirar das nossas aprendizagens, das nossas experiências. *(Luísa, 351-373)*.

Conhecemos Luísa muito bem para além dos muros da escola. Pela amizade de há longa data e pela sua actividade, através de projectos individuais e colectivos abertos à sociedade, dos quais adiante conheceremos alguns pormenorizadamente, através da sua história de vida. Foi no que ela escreveu que nos deixou perceber a ideia de que o compromisso na escola pode e deve fornecer satisfações intrínsecas, não exacerbando a importância de recompensas extrínsecas, nem encorajando os alunos e os professores a tornarem-se receptores de interesses. Sabemos, porque a conhecemos, como foi autêntica e sincera quando evidenciou esses valores e mostrando como a pessoa e a profissional são inseparáveis. Em poucas palavras achamos que Luísa foi, ou melhor, vai produzindo a vida e a profissão através da arte, em especial através da pintura. As formas de pensar que as artes evocam e a sua relevância para recompor a concepção daquilo que a educação poderia tentar consumir, foram uma constante nos seus empreendimentos e nos pensamentos que Luísa expressou na narrativa, incluindo a sintaxe da verbalização escrita nalguns momentos.

Contrariando a procura da ordem, desejo de eficiência ou necessidade de controlar e prever, subtilmente apreendemos uma outra atitude profissional nas suas palavras. Consideramos que a sua narrativa nos deixou compreender a pessoa aprendente que mostrou uma conduta profissional pautada por valores, realçando a necessidade de humanização da sociedade e denunciando as possibilidades de acção e agência como professora:

O meu investimento pessoal, acho que existe com profundidade. *(Luísa, 336-337)*

Gosto de ler, de aprender, de desafios. *(Luísa, 338-340)*

Gosto de desafios. Procurar uma autoformação. Estou sistematicamente numa procura de saber para poder ensinar. *(Luísa, 336-350)*

O sentido prático das coisas preocupa-me. *(Luísa, 374)*

Gosto de criar “desequilíbrios” na aprendizagem para podermos encontrar equilíbrios. Gosto da investigação. Da experimentação no “terreno”. *(Luísa, 375-376)*

Por último, lembrando-nos como ser professor é a profissão do humano e de responsabilidade permanente, Luísa denunciou a sua permanente necessidade de mudança de si para poder agir e mudar com os outros. Por isso, o seu profissionalismo apresenta-se como resultado da sua necessidade de uma transformação permanente. A mudança de si que Luísa procurou através da busca de respostas a dilemas pessoais, sociais e culturais, num encontro com os outros e não apenas aceitando ou transpondo para o seu trabalho saberes construídos, assumindo a forte componente praxica da profissão, aproveitando com viva voz os encontros e desencontros entre pares e sempre muito centrada no trabalho com os alunos.

Verbalizamos esta interpretação com a voz de Luísa:

Julgo que dá para ver e sentir que somos professores dinâmicos, com vontade de intervir, aprender e mudar a qualidade de vida.

E após estes anos de experiencia podemos dizer que a adesão dos nossos alunos é muito boa pois ficam envolvidos com o nosso entusiasmo, “transbordando” eles também com novas ideias. É neste processo ensino-aprendizagem que as relações afectivas se desenvolvem, que amadurecem e se solidificam. Encontrar um sentido na aprendizagem. E que afinal vale a pena. (Luísa, 290-305)

Gosto de pessoas. Gosto de conhecê-las. Gosto de desafiar. (Luísa, 379-381)

Não gosto de ideias pré-concebidas. (Luísa, 382)

Gosto de descobrir. (Luísa, 383)

Gosto de trabalhar em conjunto. (Luísa, 384)

Gosto de reflectir. (Luísa, 386)

Gosto de me sentar e escrever o que penso. (Luísa, 387)

Gosto de planear num papel, de projectar. Não gosto de pessoas que “sabem tudo”. (Luísa, 387-388)

Não gosto de muita teoria que se sente que não é vivenciada. (Luísa, 389)

Gosto de verificar. (Luísa, 400)

Gosto de questionar, de perguntar. (Luísa, 401-402)

Gosto dos alunos que me aparecem todos os anos. (Luísa, 403)

Gosto de os ver crescer durante os 3 anos que estão na escola. (Luísa, 404)

Não gosto que as coisas não se resolvam. (Luísa, 405)

Gosto muito de ser professora. (Luísa, 412)

7.1.2.2. Sendo Professora – vivências formadoras, entusiasmo empenho e satisfação no trabalho

Os constrangimentos externos, em conflito com o que considerava serem deveres profissionais, levaram Luísa a avaliar riscos positivamente, quando não tinha orientações do Ministério da Educação para novos programas disciplinares. Com uma atitude de quem é muito atenta ao que a rodeia, questionando a realidade numa postura de quem procura aprender permanentemente, achamos que ela explicitou como obstáculos, imposições, desconhecimento e imprevisibilidade mobilizaram a sua atitude indagadora e, participando, tomou decisões. Não o fez isolada nem sozinha, mas com os colegas colectivamente resolvendo os

problemas sem lhes resistirem e respondendo com a criatividade que as interacções que estabeleceram lhes permitiram. Assim, pensamos que o grupo de docentes manifestou a capacidade de apropriação dos processos de mudança, transformando-os em práticas concretas de intervenção:

Recordo a mudança curricular com os cursos tecnológicos – Curso Tecnológico de Artes e Ofícios – na Escola optámos por seleccionar a vertente (Pintura/Escultura) dada a formação dos professores do grupo. E também o Curso Tecnológico de Design – equipamento. Quando abriram estes cursos apenas nos deram os programas e orientações dos respectivos programas. Nunca houve reuniões ou orientações dadas por qualquer professor ou colega do ministério. (*Luísa, 1-7*)

Procurámos cumpri-los. Procurámos encontrar um “fio condutor”. Trabalhámos muito na área da planificação, articular os objectivos, os conteúdos e as estratégias. Trabalhamos sozinhos e no grupo. Procurando uma articulação entre as disciplinas do grupo. Os primeiros anos foram mais difíceis, depois fomos solidificando e melhorando o nosso trabalho. Planeámos, criticámos, construímos, e trocámos experiências e sobretudo aprendizagens. Estes programas dos cursos tecnológicos – implicam que o professor saiba muitas tecnologias de pintura e de escultura. Ora se o professor é formado em pintura, tem lacunas nas tecnologias de escultura. E vice-versa. O que está previsto a nível de conteúdos é uma diversidade nas áreas Pintura/Escultura de várias tecnologias: acrílico, óleo, aguarela, técnica mista, guache, preparação de suportes, etc, barro, gesso, metal, pedra, cera, cerâmica, etc. (*Luísa, 26-45*)

Interpretamos ainda que Luísa estava bem consciente que a prática era insuficiente e que se tem que conhecer bem aquilo que se ensina. Por isso, evidenciou na narrativa as disposições (no conceito de Nóvoa, 2009b) da pessoa e da profissional em construção, permanentemente comprometida com a inovação. Vivências de formação, baseadas na partilha e no diálogo profissional para resolver problemas profissionais reais que os professores sentiam, aproveitando os recursos da escola, incluindo a diversidade dos saberes existentes naquele grupo de docentes mas também elementos exteriores que consideraram importantes. Conjugando várias dimensões formativas, física, pedagógica, corporativa, societal, fizeram da escola o espaço e o tempo para desenvolverem projectos de acção que respondessem aos seus problemas. No fundo, o desafio que a mudança exterior induziu, traduziu-se no compromisso pessoal e profissional de Luísa com a inovação, o que se percebeu não ter sido pontual. Aquele grupo de colegas onde Luísa se incluiu, através de processos formativos repetidos e isomórficos, construíam assumidamente uma certa ideia de escola e do seu papel de professores enquanto agentes de desenvolvimento. Identificámos a pessoa e a profissional, captando o seu sentido de ser professora tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais. A sua escrita que em seguida transcrevemos, ilustra bastante bem

como ela percepcionou as construções das práticas docentes com vista ao trabalho de qualidade com os alunos, à formação dos docentes daquele grupo disciplinar proporcionadoras de enriquecimento pessoal e profissional, individual e colectivo, onde todos, como era habitual, se mostraram preocupados com a aprendizagem dos diferentes elementos, todos eles participantes activos:

É um leque muito variado e abrange saber muitas técnicas, para um só professor. Não tivemos qualquer formação neste sentido, nem quando os programas eram novos nem durante a sua existência. A formação foi realizada, e posso dizê-lo com muita satisfação, na troca de saberes que fizemos nas oficinas de arte da escola. *(Luísa, 46-53)*

As nossas salas de aula têm comunicação umas com as outras. No departamento de artes temos pessoas formadas em pintura, escultura, design, arquitectura. Saberes muito diversos e que se completam, vamos perguntando uns aos outros como se faz e investimos muito na autoformação. *(Luísa, 54-58)*

Mas tudo isto tem a ver com o grupo de pessoas que ali se encontram. Pelo nosso interesse vemos como se faz e perguntamos uns aos outros. *(Luísa, 59-62)*

Por exemplo o trabalho sobre metal – tecnologia de metal – solicitámos recentemente que um senhor – senhor A – que é auxiliar de acção educativa na escola, nos desse uma aula, uma pequena formação sobre o processo de soldadura pois este é o soldador profissional e tem gosto em nos ensinar. *(Luísa, 63-70)*

Relativamente à cerâmica, temos uma colega a professora L que se tem vindo a especializar nesta área e de vez em quando temos encontros para ela nos explicar conceitos sobre esta técnica. Também tenho um amigo que vive em Lisboa – R – que trabalhava em cerâmica com os alunos. *(Luísa, 71-77)*

Veio também à nossa Escola um oleiro do Redondo, mestre Xico Tarefa, um senhor que é um mestre nato, que trouxe até nós aprendizagens fundamentais para sabermos trabalhar com o barro. Foi uma experiência extremamente enriquecedora e fundamental para o ensino da tecnologia deste material. *(Luísa, 78-80)*

Como podemos constatar há uma verdadeira autoformação, porque este grupo tem pessoas que se interessam por aprender e por partilhar experiências. Este grupo de pessoas tem na verdade características de um bom grupo de trabalho. E claro que se reflecte no processo ensino – aprendizagem. Neste momento por exemplo vamos aprender uma nova técnica de cerâmica – “o Raku” que depois poderemos ensinar os nossos alunos. *(Luísa, 81-88)*

Procuramos desenvolver um sentido estético, crítico e de intervenção nos nossos alunos ao nível do meio social, cultural e humano. Sensibilizando para valores importantes para jovens que se encontram em formação. *(Luísa, 99-106)*

O desempenho de qualidade ao longo da carreira, que se fala no guião da narrativa, julgo que passa muito pela humildade da necessidade de aprendizagem por parte de nós, professores. E claro que reconheço que tive nas Belas Artes um ensino de qualidade, sobretudo a nível estético, ensino esse que me ajudou a “solidificar” conceitos e apren-

dizagens. Curso este que a nível de conceitos e teoria me “preparou” para os diferentes saberes para ensinar. É claro na parte teórica do processo. Na parte prática é muito diferente. Na parte prática do “ensinar” a desenhar e a “pintar” é já outra aprendizagem que fazemos por nós próprios, e sobretudo pela nossa experiencia, de todas as vivências de aprendizagens. (*Luísa*, 124-139)

A relação entre os colegas como já foi referido, é muito boa. É uma relação de respeito, de partilhar experiências e saberes. (*Luísa*, 306-309)

Somos todos muito diferentes e também temos formações diferentes como já referi.

O modo de “ver” é diferente.

O modo de ensinar é diferente.

O modo de agir é diferente.

As estratégias são diferentes. (*Luísa*, 310-315)

Para além da fundamentação das práticas e da busca das metodologias adequadas, Luísa verbalizou na sua história como, em grupo, foram solucionando os problemas apesar de constrangimentos ou dúvidas. Olhando para o que faziam, consideramos que escrevendo, identificou explicitamente o poder do grupo profissional de pertença e a sua actividade enquanto grupo aprendente de professores líderes e agentes de mudança com e naquela escola. Julgamos que a narrativa de Luísa nos deixou perceber com clareza que os seus objectivos pessoais eram concordantes com os resultados daqueles processos de encontro entre colegas e com o fim a que se destinavam. Pensamos que, para além do mais, as interacções que iam estabelecendo na escola, por aquela mas também por outras razões que Luísa denunciou, tinham conduzido aquele grupo de professores, manifestamente pessoas muito diferentes entre si, a um respeito mútuo que o profundo conhecimento entre eles lhes permitiu.

Nas palavras de Luísa entendemos que a diversidade dos saberes e opiniões, expressas com determinação e intencionalmente, eram geradoras de tensões muito positivas e olhares profundos sobre o que e como faziam no e com o seu trabalho. Estes aspectos resultantes de vivências em tempos de insegurança ou de dúvidas, fortaleceram aquele grupo progressivamente. Acreditavam no trabalho em equipa, nos compromissos comuns e na experiência que iam adquirindo por vontade própria, com autenticidade e conciliando interesses individuais e colectivos.

Pelas palavras de Luísa:

Mas respeitamo-nos. (*Luísa*, 316)

Respeitamo-nos como pessoas e respeitamos opiniões. (*Luísa*, 317-318)

Nas reuniões de departamento expomos as nossas ideias. As nossas maneiras de pen-

sar. Não estamos sempre de acordo, pelo contrário. Confrontamo-nos várias vezes com ideias diferentes. Mas como já disse, respeitamo-nos muito, aprendemos muito uns com os outros, tendo como base a relação de amizade que nos caracteriza. (Luísa, 319-325)

Consequentemente Luísa revelou-nos também um percurso de auto compreensão, construído com e na profissão, dando um sentido dinâmico ao que foi pensando sobre si e sobre ser professora. Um processo de construção que não entendemos inteiramente pessoal e que a sua narratividade nos permitiu conhecer. Com inspiração nos termos utilizados por Kelchtermans (2009) para o definir, vimo-lo como resultante de um processo contínuo do dar sentido a experiências e ao respectivo impacto que elas foram tendo sobre si própria. Talvez por isso, o tempo de vida naquela escola e as experiências que Luísa foi vivendo, pareceram-nos significantes e em geral muito gratificantes, o que lemos na narrativa de Luísa:

O meu investimento pessoal, acho que existe com profundidade. Gosto de ler, de aprender, de desafios. (Luísa, 336-340)

É difícil ficar parada sem projectos pessoais. Procuo também um caminho de autoconhecimento, através de leitura e do yoga que pratico. (Luísa, 341-345)

Gosto de desafios. Procurar uma autoformação. Estou sistematicamente numa procura de saber para poder ensinar. (Luísa, 347-350)

Aceito desafios como por exemplo leccionar – Expressão Plástica ao Complemento de Formação na Universidade de Évora. (Luísa, 351)

Leccionar desenho no Departamento de Artes. (Luísa, 352)

Procuo ler, saber, actualizar os meus conhecimentos. (Luísa, 353-355)

Gosto de desafios, gosto de pensar como resolver situações, o que fazer, como fazer. (Luísa, 356-358)

Concorri para dar aulas na Universidade de Évora, fiquei, mas tive de refletir sobre as coisas, sobre a minha vida. Os meus filhos eram pequenos, precisava de tempo para eles, de estar com eles e optei por não querer seguir uma carreira universitária. Também os projectos, aquilo que tinha construído na escola Gabriel Pereira com os meus colegas fez-me ficar no Ensino Secundário. (Luísa, 359-363)

Gosto quando me convidam para estes desafios. Começo logo “a magicar” coisas, a “sonhar” com elas, como vou fazer, o que vamos experimentar, o que será mais importante.

Gosto também que haja algumas “conclusões” que possamos tirar das nossas aprendizagens, das nossas experiências. (Luísa, 372-373)

O sentido prático das coisas preocupa-me.

Gosto de criar “desequilíbrios” na aprendizagem para podermos encontrar equilíbrios.

Gosto da investigação. Da experimentação no “terreno”.

Gosto de pessoas. Gosto de conhecê-las. Gosto de desafiar.

Não gosto de ideias pré-concebidas.

Gosto de descobrir.

Gosto de trabalhar em conjunto.

Gosto de reflectir.

Gosto de me sentar e escrever o que penso.

Gosto de planear num papel, de projectar. Não gosto de pessoas que “sabem tudo”.

Não gosto de muita teoria que se sente que não é vivenciada.

Gosto de verificar.

Gosto de questionar, de perguntar.

Gosto dos alunos que me aparecem todos os anos.

Gosto de os ver crescer durante os 3 anos que estão na escola.

Não gosto que as coisas não se resolvam.

Sou muito teimosa.

Sou chata.

Não gosto do “tanto faz...”

Gosto que me questionem.

Gosto de reflectir.

Gosto de agir.

Gosto muito de ser professora. (*Luísa*, 374-413)

7.2. Sujeitos, Acções e Relações – laços feitos de histórias pessoais e colectivas para aprender

7.2.1. Culturas Profissionais, Lideranças e Quotidianos – possibilidades de formação e de transformação

7.2.1.1. Colaborando para transformar (ou) desenvolvendo a colaboração nos contextos de trabalho

Luísa referiu-se aos contextos do seu trabalho muito focada no grupo profissional de pertença, na riqueza das vivências de interacções entre colegas e no tipo de actividades que foram realizando entre pares e com os alunos. Foi interessante notar que a narrativa de Luísa não evidenciou as vivências denunciando o trabalho ou as relações ao nível dos conse-

lhos de turma. Todavia, pensamos que tal se pode ter devido ao facto de leccionar no Ensino Secundário, numa área vocacional dos Cursos Científico-Humanísticos ou em Cursos Tecnológicos e Artísticos, onde os conselhos de turma são maioritariamente, se não totalmente, constituídos por professores do Departamento de Artes. Falando de um trabalho integrado no seu departamento não aludiu a processos de balcanização entre grupos disciplinares nem ao isolamento ou individualismo dos docentes. Assim, falou-nos de grupos de trabalho referindo-se quer ao colectivo docente disciplinar quer ao conjunto dos professores que leccionavam as turmas dos quais ela fazia parte. Sempre o fez com olhares positivos para o que e o como faziam na escola e fora dela. Sinais da pessoa sensível e atenta cuja ternura das palavras foi manifestando a sua sensibilidade de educadora e de artista.

Podemos ler na sua história de vida profissional como a formação académica dos docentes influenciou as opções curriculares na escola Gabriel Pereira e dessa forma o trabalho entre os professores e com os alunos. Adiantamos que nessa escolha também percepcionámos alguns efeitos positivos, de uma liderança que nos pareceu algo partilhada naquela escola. Alguns poderes distribuídos e/ou partilhados entre os professores, permitiram-lhes participar liderando processos de mudança curricular nos interstícios das imposições externas. Luísa permitiu-nos conhecer como tomaram decisões harmonizadas, partilharam os objectivos e potenciaram os recursos humanos. Ela tomou parte naquele processo decisório, o qual foi nuclear para o trabalho do seu grupo profissional, para os alunos, mas também para a escola como um todo.

Das condições da escola que lhe foram proporcionando um trabalho conjunto, Luísa destacou alguns processos de trabalho, a estrutura de uma Escola Secundária e um clima que foi sempre convidativo do risco. Quer os comportamentos das lideranças quer as vivências entre pares foram valorizadas por Luísa na importância que tiveram para o seu trabalho com os alunos e para a manutenção e crescimento de relações e estratégias de colaboração.

A atenção das pessoas umas com as outras, um tempo de permanência na escola que favoreceu relações e interações. No fundo, pessoas com cargos de gestão na escola, conhecendo bem os docentes repartiram poderes dinamizando relações, no sentido de uma compreensão assumida por todos de como gerir o que queriam alterar.

Isso aconteceu com a possibilidade dos professores participarem na decisão dos cursos tecnológicos que deveriam funcionar na escola e com este exemplo a narrativa de Luísa deixou-nos conhecer que o critério que presidiu à escolha foi a possibilidade de mudança na escola com os professores. Estes trabalhavam em equipa docente à qual ela pertencia.

Com as suas palavras justificamos a interpretação que fizemos em torno daquele processo de escolha, da forma como conceberam projectos concorrentes para o Projecto Educativo da Escola, e como Luísa percepcionou os elementos da gestão da escola:

Recordo a mudança curricular com os cursos tecnológicos – Curso Tecnológico de Artes e Ofícios – na Escola optámos por seleccionar a vertente (Pintura/Escultura) dada a formação dos professores do grupo.

E também o Curso Tecnológico de Design – equipamento. *(Luísa, 1-4)*

Relativamente aos outros projectos – exposições venda a favor de instituições as ideias são lançadas nas reuniões de departamento e depois escolhemos a associação ou instituição que vamos entregar o donativo.

Procuramos saber e recolher elementos sobre o trabalho efectuado sobre as instituições em causa e os valores humanitários inerentes. Pois pensamos que se nós soubermos estes aspectos e estivermos motivados, decerto que os nossos alunos também ficarão com essa motivação. *(Luísa, 276-281)*

A nível de projecto educativo e participação neste, nós, no departamento de artes somos muito activos e trabalhamos e colaboramos no projecto.

Organizamos exposições/venda a favor de instituições de solidariedade. Procuramos estabelecer uma relação entre a escola e meio envolvente – cidade.

Realizamos projectos de intervenção, por exemplo ao nível da reciclagem. *(Luísa, 89-97)*

Os elementos de gestão são pessoas que já estão nesta gestão – conselho executivo, há muitos anos. São pessoas muito competentes a nível profissional e humano.

O presidente do conselho executivo, professor Ananias Quintano, é o rosto desta escola.

Vive com muita intensidade a escola. Sabe o que se passa na escola e sabe inteligentemente como agir. *(Luísa, 326-333)*

A nosso ver, o que poderia ter sido um problema foi nesta escola fonte de inovação. Um corpo colectivo participante e activo ao qual, talvez ousadamente, arriscámos apelidar de “comunidade de prática”, pois nele os professores sentiram-se responsáveis pela sua própria aprendizagem, pela dos colegas pensando nos alunos e na escola.

Na história de vida profissional, Luísa mencionou os encontros entre pares, os projectos colaborativos que mobilizaram ou foram mobilizadores e as actividades realizadas em conjunto derivadas das oportunidades que os contextos lhes exigiram mas simultaneamente propiciaram. Por outras palavras, ela e os colegas organizaram-se, participaram e encontraram-se voluntariamente para trabalharem em torno de tópicos com interesse comum, porque se sentiram desafiados e agarraram a oportunidade para fazer diferente, fazendo a diferença:

Quando abriram estes cursos apenas nos deram os programas e orientações dos respectivos programas.

Nunca houve reuniões ou orientações dadas por qualquer professor ou colega do ministério. (*Luísa*, 5-6)

Não tivemos qualquer formação neste sentido, nem quando os programas eram novos nem durante a sua existência. A formação foi realizada, e posso dizê-lo com muita satisfação, na troca de saberes que fizemos nas oficinas de arte da escola.

As nossas salas de aula têm comunicação umas com as outras.

No departamento de artes temos pessoas formadas em pintura, escultura, design, arquitectura. (*Luísa*, 47-55)

Mas, como percebemos, se é verdade que a decisão na escola contou com a participação e o pensamento crítico dos docentes, o mesmo não podemos dizer acerca das percepções de Luísa face à hierarquia externa à escola e à oferta formativa formalmente veiculada. Nós entendemos a liderança sustentável como positiva, porque pode ser garante de relações de cuidado mútuo e percepcionámos um sentido idêntico nas palavras de Luísa. Focámos a história de vida de Luísa com a subjectividade inerente a essa influência e a interpretação resultante do que ela nos contou acerca das suas vivências foi consequência desse olhar.

Não nos parece que Luísa tenha sentido o necessário cuidado em preservar saberes construídos na escola por parte de alguém exterior, ou tão pouco a promoção do conhecimento, por elementos que considerava deverem dar atenção e terem (co)responsabilidades no que se ia passando nas escolas. Pelo contrário, Luísa deixou-nos perceber como a única reunião prometida não se concretizou, defraudando as suas expectativas de apoio naqueles momentos de vulnerabilidade e numa situação que só por si foi intolerável. Pensamos que a exterioridade que revestia aquele encontro, ainda que em modo de reunião, desvalorizaria facilmente os saberes experienciais, os tempos e os espaços de formação e trabalho estariam dissociados, as práticas discursivas denotariam visões reduzidas e redutoras da acção docente. Contudo, na sua desilusão reprovou veementemente os comportamentos que considerou terem desvalorizado a ética do colectivo profissional da escola, com a irresponsabilidade e com a ausência de qualquer tipo de avaliação das experiências erguidas pelos professores:

Lemos em Luísa o que considerou incompreensível e intolerável:

Lembro-me também que há uns anos houve uma convocatória para uma reunião em Faro com os professores dos diferentes grupos que estavam a leccionar cursos tecnológicos de todo o país.

Na altura eu era delegada de grupo e fui à referida reunião que estava marcada na escola de Faro.

Quando cheguei à hora marcada, fomos informados que a reunião não se iria realizar porque os representantes e responsáveis pela reunião não estavam presentes.

Senti uma falta de respeito. *(Luísa, 8-13)*

E soubemos mais tarde que a reunião não se realizou porque os responsáveis não estavam “preparados” para a referida reunião. Nessa altura senti-me a desacreditar de “muita coisa”. Sobretudo dos senhores do ministério que realmente podiam deixar de ser “cabeças pensantes” mas pessoas que agissem, que reflectissem com os professores que se encontravam no processo ensino-aprendizagem.

Que existisse um diálogo, uma troca de experiencias, uma verdadeira avaliação de todo o processo. *(Luísa, 14-24)*

Sempre que se referiu a ambientes de formação formais, ou fora da escola, o discurso de Luísa afastou-se vigorosamente do contentamento. As respostas ineficazes e desadequadas da formação inicial, a qual não teve em conta as contrariedades da prática, foi dissonante no tempo e no espaço de trabalhar, fez vivenciar metodologias que afastavam o professor do agente de mudança e de papéis activos em consonância com os dos alunos. No seu conjunto foram frustrantes para Luísa mas não fizeram com que negligenciasse a postura reflexiva que percebemos como para foi sempre estruturante:

Foi um ano com muito pouca aprendizagem.

Senti-me a voltar para trás. Nem sequer para a faculdade, que tem um ensino muito mais aberto e evoluído, mas a voltar para as “aulas de liceu”. *(Luísa, 144-148)*

Os conteúdos desfasados de uma realidade, do que é uma escola. Das relações professor/aluno.

Não havia ligação dos conteúdos leccionados com a realidade das escolas. *(Luísa, 151-155)*

Foi um grande choque.

Foi um frete.

Foi uma chatice, este primeiro ano de estágio.

Senti que as pessoas que leccionavam, com todo o respeito, estavam longe do que é a vida numa escola.

O que é a relação turma professor e vice-versa.

O que são turmas problemáticas. *(Luísa, 163-171)*

Lamentando, Luísa questionou e respondeu com o que considerava poder ser uma formação em parceria com uma universidade, que servisse a escola, os professores, os alunos e a educação globalmente. Dessas vivências escreveu o seguinte:

Afinal o que é ser professor?

Poderia ter sido interessante, se fosse a teoria voltada para uma verdadeira praxis.

Trabalhos de campo e de investigação no nosso quotidiano.

Troca de experiências e aprendizagens.

Não valeu a pena este primeiro ano.

Vinha habituada a uma universidade onde se valoriza a investigação, trabalho de acção crítica e interventiva.

Fiquei com muito má impressão deste ensino desta universidade, deste ensino “livresco” memorizado sem aplicação numa verdadeira aprendizagem. (*Luísa*, 172-187)

Depois destas palavras de Luísa, o que respeita à formação contínua a insatisfação não foi muito menorizada. Durante aquele tempo, quer a oferta quer a prática não foi apelativa nem respondeu às reais necessidades dos professores e ainda colocou alguns problemas às escolas:

Relativamente à formação contínua formal, na nossa área – artes temos dificuldade em ter acções de formação tão específicas. Este ano, graças à insistência de uma colega de departamento vamos ter uma acção de cerâmica.

No nosso centro de formação – CEFOPREM, as acções são muito repetitivas e pouco variadas.

Na nossa escola este problema já foi levantado e procura-se modificar as coisas no sentido de variar mais o leque de formação. (*Luísa*, 188-198)

De forma diferente, percebemos como Luísa reconheceu a importância e as possibilidades das interações entre as pessoas em situação de trabalho. As vivências de boas práticas formativas aconteceram na escola e não fora dela. Arriscaríamos a expressão de auto formação cooperada na escola para designar o que Luísa queria conceptualizar afirmando que “como podemos constatar há uma verdadeira autoformação, porque este grupo tem pessoas que se interessam por aprender e por partilhar experiências. Este grupo de pessoas tem na verdade características de um bom grupo de trabalho. E claro que se reflecte no processo ensino – aprendizagem” (*Luísa*, 81-85).

A responsabilização partilhada e o sentido de compromisso social e humano eram valores éticos que tinha para si e sempre achou que a escola, enquanto instituição educadora os deveria alastrar. Luísa seguia as suas convicções em dinâmicas de compreensão das acções e dos contextos, acreditando serem fonte de profissionalidade construída na escola e contrariando o que entendeu ser uma tendência negativa escreveu o que foi a postura daqueles profissionais e na ausência de acompanhamento externo: “A formação foi realizada, e posso

dizê-lo com muita satisfação, na troca de saberes que fizemos nas oficinas de arte da escola (Luísa, 50-53).

Os diferentes saberes disciplinares e tudo o que isso implicava numa construção curricular não podiam ficar esquecidos, implicando um empenhamento no trabalho entre pares onde a observação do trabalho dos colegas e a reflexão eram relevantes para Luísa. Mas, nas suas palavras escritas entendemos também como não valorizou mais o trabalho em grupo do que o trabalho individual. Não nos parece que fosse a convicção ou a necessidade de solidão profissional, mas sim a consciência da exigência de se realizarem trabalhos diferentes, com metodologias diversas, em disciplinas que também elas diferentes, exigiam dos respectivos docentes a necessária autonomia para práticas coerentes e inclusivas entre o que e o como ensinavam no Ensino Secundário, satisfeitos com os resultados do trabalho:

No departamento de artes temos pessoas formadas em pintura, escultura, design, arquitectura.

Saberes muito diversos e que se completam, vamos perguntando uns aos outros como se faz e investimos muito na autoformação. (Luísa, 55-57)

Posso dizer que durante a minha vida de professora, tenho tirado outro “curso”. O curso das aprendizagens das tecnologias. O desempenho de qualidade ao longo da carreira, que se fala no guião da narrativa, julgo que passa muito pela humildade da necessidade de aprendizagem por parte de nós, professores. (Luísa, 121-127)

Na parte prática do “ensinar” a desenhar e a “pintar” é já outra aprendizagem que fazemos por nós próprios, e sobretudo pela nossa experiência, de todas as vivências de aprendizagens. (Luísa, 135-139)

Julgamos que o empenhamento de todos, e a qualidade dos trabalhos implicam estes resultados. (Luísa, 207-209)

Luísa gostava de ser desafiada e com os colegas foi possível a mudança nos olhares sobre os programas integrando-os em projectos curriculares e sociais mais amplos, trabalhando em equipa e muitas vezes em cooperação. O valor que atribuíram aos recursos humanos e aos saberes disciplinares, experienciais e práticos justificou, em nosso entender, as possibilidades e a riqueza das vivências do grupo. Identificámos os professores daquele grupo de trabalho e formação como “verdadeiros” agentes de mudança na escola. Pessoas e profissionais que em conjunto fizeram escolhas conscientes, produzindo materiais, reflectindo em conjunto e construindo saberes. O que lemos na narrativa de Luísa mostrou-nos a história de vida de uma professora que, baseada em vontades próprias, em autoria e conhecimento, foi construindo com os colegas, com os alunos e com outros actores sociais a verdadeira praxis em que sempre acreditou. Esta serviu os seus propósitos e também os do colectivo

docente, os quais se contaminaram os alunos através da construção e desenvolvimento de projectos curriculares e de escola cuja dimensão social enriqueceu quem neles se envolveu ou deles beneficiou.

Retomando algumas palavras da história de vida de Luísa, ilustrando a interpretação que já vai longa:

A relação entre os colegas como já foi referido, é muito boa. É uma relação de respeito, de partilhar experiências e saberes.

Somos todos muito diferentes e também temos formações diferentes como já referi. (Luísa, 306-309)

Nas reuniões de departamento expomos as nossas ideias. As nossas maneiras de pensar. Não estamos sempre de acordo, pelo contrário. Confrontamo-nos várias vezes com ideias diferentes. Mas como já disse, respeitamo-nos muito, aprendemos muito uns com os outros, tendo como base a relação de amizade que nos caracteriza. (Luísa, 319-325)

Luísa percebendo a sua importância na profissional que cresce e aprende, denunciou a pessoa resiliente que foi investindo nessa disposição para se ir conduzindo a si própria por caminhos de formação que reforçassem a dimensão colaborativa e a cooperação no trabalho. As nossas afirmações derivam do sentido que demos às suas atitudes em diferentes circunstâncias. Acreditamos que foi a de quem, numa permanente busca de si, conhecendo-se foi desenvolvendo a resiliência, consciente que era influenciada pela força dos seus valores educativos, mas também por factores incorporados nos contextos de ensino e em diferentes condições pessoais, relacionais e organizacionais que as vivências no seu trabalho poderiam potenciar ou não. Na voz de Luísa encontramos como se desafiou a si para se ir compreendendo e realçamos as repetidas vezes e a forma como verbalizou que precisava de desafios e de ser desafiada:

Gosto de ler, de aprender, de desafios. (Luísa, 338-340)

É difícil ficar parada sem projectos pessoais. Procuo também um caminho de autoconhecimento, através de leitura e do yoga que pratico. (Luísa, 341-345)

Gosto de desafios. (Luísa, 347)

Aceito desafios como por exemplo leccionar – Expressão Plástica ao Complemento de Formação na Universidade de Évora. Leccionar desenho no Departamento de Artes. (Luísa, 351-352)

Gosto de desafios, gosto de pensar como resolver situações, o que fazer, como fazer. (Luísa, 356-358)

Sou muito teimosa. (Luísa, 406)

Sou chata. (Luísa, 407)

Não gosto do “tanto faz...” (Luísa, 408)

Gosto que me questionem. (*Luísa*, 409)

Gosto de reflectir. (*Luísa*, 410)

Gosto de agir. (*Luísa*, 411)

Por fim, uma breve referência ao trabalho em equipa e ao compromisso social que caracterizaram as dinâmicas vivenciadas por Luísa. Breve apenas porque a enorme riqueza das vivências justifica dedicar-lhe pormenorizada atenção em seguida. Era um grupo de profissionais empenhados em construções autonomizantes e, entre a escuta e o diálogo, a ajuda e o apoio, a partilha e o trabalho conjunto ou a valorização de diferentes saberes, ultrapassaram as fronteiras da escola e trabalho entre professores e dos professores com os alunos. A comunidade era mais ampla e o conceito de educação escolar que Luísa mantinha também nunca lhe permitiram ficar fechada na escola.

Nessa abertura à sociedade, constatámos a contínua valorização de dinâmicas formativas, através de vários tipos de projectos e de metodologias activas, em ambientes de cooperação com diferentes agentes e abrangendo várias instituições. Do trabalhar juntos ao trabalho conjunto destacamos o evidente sentido de compromisso social de Luísa, o qual era também o dos grupos de trabalho em vivências intensas e sustentadas. O conforto de poderem intervir sustentada e fundamentadamente, suavizando défices formativos com o enriquecimento humano e cultural pareceu-nos ser uma aposta daquele grupo que foi agindo sem recusas ao nível das dimensões afectivas, emocionais e comunicacionais. Esta postura autónoma do grupo, onde cada elemento mostrou ser líder de mudança, parece-nos bem evidente nas palavras de Luísa:

O mais importante e que persiste no nosso departamento, é sensibilizar os nossos alunos para valores de carácter humanitário. Conhecer as associações em causa, seus objectivos, trabalho de campo e podermos ajudar, colaborar com estas.

Perceber que o desenho, a pintura, a cerâmica, a escultura, etc, podem também ser áreas que podem intervir para melhorar e valorizar aspectos sociais tao importantes.

Que os nossos alunos possam perceber que a sua generosidade pode ter um significado muito importante para ajudar a menorizar alguma sofrimento. (*Luísa*, 210-221)

Julgo que dá para ver e sentir que somos professores dinâmicos, com vontade de intervir, aprender e mudar a qualidade de vida.

E após estes anos de experiencia podemos dizer que a adesão dos nossos alunos é muito boa pois ficam envolvidos com o nosso entusiasmo, “transbordando” eles também com novas ideias. É neste processo ensino-aprendizagem que as relações afectivas se desenvolvem, que amadurecem e se solidificam. Encontrar um sentido na aprendizagem. E que afinal vale a pena. (*Luísa*, 290-305)

7.2.2. Comunidades vivas na senda da mudança

7.2.2.1. Trabalhando em Projectos e por Projectos – construindo saberes, valorizando caminhadas e partilhando destinos

Através da narrativa de Luísa, achamos que ela manteve no labirinto dos contextos profissionais, uma ligação intensa entre compromissos pessoais e a sua prática profissional. Constatámos nas suas palavras a inclusividade existente no grupo de professores com quem foi trabalhando, orientados por valores partilhados e guiados por princípios éticos e apostando em actividades complexas, algumas realizadas fora da sala de aula. Foi nosso entendimento que as palavras de Luísa relativas a vivências de concepção e desenvolvimento de projectos e ao trabalho por projectos, combinaram a escola como organização, os professores, os alunos e a comunidade exterior, evidenciando que as interdependências eram muito positivas, permitindo-lhe sentir-se recompensada. Em nosso entender, os processos comunicacionais que a narrativa de Luísa invocou, deixaram-nos perceber a sua grande capacidade de comunicação, de entrega e de autenticidade nas relações que estabeleceu com colegas e com os alunos. Conquistando os alunos foi também deixando-se conquistar por eles.

Consideramos que Luísa contou na sua história de vida profissional como têm sido importantes as suas vivências em ambientes cooperativos, o que estende a circunstâncias de trabalho com os colegas, com os alunos e com todos os que contribuíram para que muitos projectos se erguessem. Deixou-nos conhecer várias experiências de trabalho conjunto, assente em responsabilidades partilhadas e interdependências no trabalho de ensinar. Na história de vida profissional de Luísa, o trabalho em equipa com colegas aparece associado a compromissos sociais e a concepções colectivas de autonomia, o que em conjunto alargam ao trabalho com os alunos. Contou-nos como, onde e com quem desenvolveu alguns dos excelentes e gratificantes projectos de produção e de intervenção. Alguns deles também passaram por processos de pesquisa e todos eles, segundo as suas palavras, foram condição de colaboração, de entusiasmo, empenho e satisfação de Luísa (e também dos restantes membros que trabalharam ou beneficiaram). Não ignorámos o que referiu acerca dos objectivos que presidiram à concepção e desenho inicial da qual resultou uma complexidade das tarefas que se mostraram fonte de alguns dilemas e problemas. A necessidade da sua resolução, as tomadas de decisões, pensamentos críticos e partilha de ideias, combinando objectivos de grupo e responsabilidades individuais, foram uma constante mas também se constituíram permanentes desafios para Luísa e para quem com ela partilhou as vivências, naqueles espaços e tempos de trabalho e prazer.

Luísa contou-nos ainda, como foram relevantes as contribuições dos diferentes membros dos grupos para tarefas comuns, a distribuição de funções de liderança, a organização e gestão de recursos, a participação e as concretizações resultantes do conjunto dos participantes e até os processos avaliativos que, exigindo feedbacks diversos com diferentes origens e em diversas circunstâncias, foram sempre possibilidades construtivas e enriquecedoras de si como pessoa e profissional.

Envolvendo sempre elementos da comunidade exterior e diferentes estruturas, ela referiu que foram uma aposta em todos os anos lectivos, o que para nós mostrou como Luísa percepcionou a importância da continuidade, da sustentabilidade e da coerência das práticas, denotando o que percebeu serem possibilidades de construir a profissão na escola com os professores, sem que ficassem encerrados nela ou limitados por fronteiras institucionais. Entendemos que Luísa manifestou ainda que a sua reflexividade foi fomentada pela observação dos trabalhos dos colegas com feedback em tempo real ou na análise do trabalho dos alunos e dos seus resultados, percebendo com todos o que melhor funcionava para todos. Quanto a nós esse aspecto tornou-se muito evidente para ela, porque foram potenciados pelo trabalho por projectos e pela forma como os foi dando a conhecer narrativamente. Concluimos que a satisfação e o entusiasmo de Luísa tiveram correspondência com a elevada produtividade que aqueles ambientes de cooperação lhe permitiram (o que estendeu a todos os participantes), mas pensamos que tudo isto se pode ler muito melhor nas suas próprias expressões e na forma como as verbalizou por escrito. Por isso, passamos a cita-la:

Todos os anos para além das disciplinas que leccionamos realizamos sempre projectos diferentes que passo a citar alguns. (Luísa, 201-203)

– Pinturas murais – CERCI Diana – todos os anos (Luísa, 203a)

– Exposições venda a favor de: cantinho dos animais; UNICEF; assistência Médica Internacional; Chão dos meninos; APPC e associação João Cidade. (Luísa, 203b)

– As referidas exposições tiveram lugar nos Paços do Concelho da Câmara Municipal de Évora e no ano passado foi uma na Feira de Arte que se realizou na praça do Giraldo com o tema Évora. (Luísa, 204-205)

As quantias monetárias que temos dado às referidas associações são significativas: AMI – 600 contos; UNICEF – 700 contos; Chão dos meninos – 400 contos; Cantinho dos animais – 350 contos; APPC – 500 contos + João Cidade – 500 contos; Feira de Arte – 1000 contos (total). (Luísa, 206)

Julgamos que o empenhamento de todos, e a qualidade dos trabalhos implicam estes resultados.

O mais importante e que persiste no nosso departamento é sensibilizar os nossos alu-

nos para valores de carácter humanitário. Conhecer as associações em causa, seus objectivos, trabalho de campo e podermos ajudar, colaborar com estas. *(Luísa, 207-217)*

Relativamente aos outros projectos – exposições venda a favor de instituições as ideias são lançadas nas reuniões de departamento e depois escolhemos a associação ou instituição que vamos entregar o donativo. Procuramos saber e recolher elementos sobre o trabalho efetuado sobre as instituições em causa e os valores humanitários inerentes. Pois pensamos que se nós soubermos estes aspetos e estivermos motivados, decerto que os nossos alunos também ficarão com essa motivação. *(Luísa, 276-281)*

Perceber que o desenho, a pintura, a cerâmica, a escultura, etc, podem também ser áreas que podem intervir para melhorar e valorizar aspectos sociais tao importantes.

Que os nossos alunos possam perceber que a sua generosidade pode ter um significado muito importante para ajudar a menorizar algum sofrimento.

Outro projecto que aconteceu no ano lectivo passado foi a “humanização do espaço de pediatria” do hospital do Espirito Santo. Foi um projecto muito interessante e enriquecedor. Humanizar 7 enfermarias, 1 sala de refeições, 1 sala de tratamentos, quarto do isolamento, casa de banho, corredor e hall de entrada. *(Luísa, 218-224)*

Esqueci-me de referir que este projecto de “humanização do espaço de pediatria” o contacto foi feito pela senhora enfermeira chefe-enfermeira Conceição Antas que é mãe de uma antiga aluna minha. Foi a senhora enfermeira CA que se lembrou e teve a ideia da humanização do serviço. Depois teve o apoio do Dr. HG – médico responsável por este serviço de pediatria. O contacto connosco foi realizado e nós resolvemos aceitar este desafio, tornando-o num projecto em que envolvemos as nossas turmas. *(Luísa, 269-275)*

Foi um grande desafio.

Para nós (3 professoras) e os nossos alunos.

A dificuldade de ser um hospital e como é lógico conhecer e ver as crianças doentes.

- 1.º Conhecer e fazer um levantamento do espaço
- 2.º Dividir as salas e quartos pelas professoras e respectivos alunos
- 3.º Encontrar a temática – a natureza e seus elementos.
- 4.º Projectar – desenhar, pesquisar, criar.
- 5.º Executar os projectos em diferentes materiais, com diferentes instrumentos e suportes.
- 6.º Trabalhar na escola
- 7.º Trabalhar no local – Serviço de Pediatria

Trabalhámos fora do tempo de aulas. Às sextas-feiras ficávamos até às 11horas da noite. A tarde começava às 14h30 até essa hora. Colocámos os objectos e formas realizadas, e pintámos as paredes das enfermarias, os vidros. O tecto da sala de tratamentos, colocámos os móveis. As crianças que podiam é lógico, desenhavam e pintavam connosco. As mães, na enfermaria do mar também pintavam connosco.

Foi uma experiência única.

As senhoras enfermeiras e as senhoras auxiliares foram de um grande acolhimento e simpatia.

Nos primeiros dias de trabalho, foi difícil. O espaço, um hospital, as crianças. Sentíamos-nos a mais...

Depois o tempo ia passando e sentíamos como se pertencêssemos também aquele espaço.

Os alunos andavam felizes.

Todos sentíamos alegria porque víamos que as coisas que criamos ajudavam aquelas crianças a passar melhor o tempo.

Formas inspiradas na natureza, flores, pássaros, gatos, peixes, formas imaginadas, gnomos, fadas, deram vida àqueles espaços.

Tivemos sorrisos, tivemos desenhos, tivemos afectos.

Afectos que foram partilhados e sentidos.

Foi um projecto que não iremos esquecer de certeza. Volto a referir que foi uma experiência muito gratificante para os alunos e nós professoras.

Interrompemos a voz de Luísa com a necessária brevidade, para que o seu aliciante e esclarecedor discurso prossiga. Fazemo-lo com vista a realçar que consideramos do maior interesse a forma como os trabalhos por projectos e o desenvolvimento de projectos de vários tipos nos parecem ter servido os princípios da escola democrática, valores e inclusão social ou a diversidade cultural. Mas Luísa bem sabia que isso só foi possível correndo riscos e indo além do que a escola foi no passado e até do que era no presente. Para nós foi evidente durante a leitura da sua narrativa, a urgente necessidade de Luísa intervir profissionalmente no espaço público. Sabemos que o faz enquanto artista, levando a sua pintura ao imaginário de todos os que contemplam e significam a sua obra, mas sobre isso nada escreveu. Todavia, a pessoa que é, não poderia deixar de o fazer como professora, sobretudo, actuando colectivamente.

A permanente necessidade da visibilidade profissional patente no que escreveu na narrativa está, em nosso entender, intimamente relacionada com a sua sensibilidade e necessidade de ver a escola presente na vida das pessoas, no espaço social e simultaneamente suavizando a ausência de reconhecimento do seu trabalho. Ao escrever-se percebemos que foi a pessoa inteira e autêntica que esteve lá. Consideramos que Luísa transmitiu com clareza que a dimensão técnica e a científica não eram suficientes na (re)construção permanente da professora que gostava de ser. Percebemos que Luísa quis transmitir a ideia de que a qualidade das relações e a participação profissional eram fundamentais, pois contribuindo para

uma construção ética do colectivo profissional, tornariam possível concretizar uma ampla responsabilidade social da escola na qual ela acreditou.

Retomamos dando voz a Luísa:

Depois deste projecto este ano lectivo, 2003/2004 no mês de Dezembro convidaram-nos a realizar um presépio no hospital do Espírito Santo. Foi outro desafio. O contacto humano foi muito diferente pois desta vez não eram crianças. Os ecos foram positivos e estão-se a abrir outras portas para outros projectos no hospital. Possibilidade de humanização de outros espaços. São projectos aliciantes, muito ricos, mas extremamente envolventes e desgastantes. (*Luísa*, 225-268)

Há uns anos também fizemos um trabalho sobre reciclagem. Este trabalho foi mais desenvolvido por mim, enquanto professora. Porque descobrimos que tínhamos um “papelão” na escola e não era utilizado. Fizemos uma exposição de trabalhos plásticos alusivos ao tema reciclagem. Sensibilizámos a comunidade escolar para a utilização do “papelão”. Realizámos cartazes com mensagens sobre a sensibilização da reciclagem. Concretizámos no ano seguinte uma exposição no palácio D. Manuel com o nome “Criar, Recriar, Reciclar” com objectos recuperados, procurando uma vertente estética e uma mensagem visual ao nível da importância dos “3 R” – reduzir, reutilizar, reciclar.

Com este projecto procurámos sensibilizar a comunidade para a utilização do “papelão” e do “pilhão”.

Para esta exposição realizámos panfletos informativos sobre o papel e as pilhas e a importância destes elementos, a nível ambiental.

Nesse ano entregamos na Câmara Municipal, no dia 5 de Junho, Dia Mundial do Ambiente, ao presidente da câmara, na altura Dr. Abílio Fernandes, um abaixo-assinado com cerca de 800 assinaturas para solicitar a colocação de “ecopontos” na cidade de Évora.

Este projecto possivelmente irá continuar este ou no próximo ano lectivo, porque existem ecopontos mas gostaríamos de saber qual o percurso que é dado aos materiais que são colocados nos ecopontos.

Este projecto, juntamente com uma exposição, está já planeado como um projecto a realizar.

Julgo que dá para ver e sentir que somos professores dinâmicos, com vontade de intervir, aprender e mudar a qualidade de vida.

E após estes anos de experiência podemos dizer que a adesão dos nossos alunos é muito boa pois ficam envolvidos com o nosso entusiasmo, “transbordando” eles também com novas ideias. É neste processo ensino-aprendizagem que as relações afectivas se desenvolvem, que amadurecem e se solidificam. Encontrar um sentido na aprendizagem. E que afinal vale a pena. (*Luísa*, 282-305)

7.3. Desenvolvimento do Professor – itinerários por (estritos) corredores institucionais

7.3.1. Acomodar Mudanças, Refazer Identidades ou Veredas de Desenvolvimento?

7.3.1.1. Desenvolver-se na escola para além fronteiras a escola se desenvolver

Num contexto de mudança curricular onde foi preciso agir e construir saberes para os professores poderem ensinar, Luísa percepcionou a necessidade e a variedade dos recursos que deviam ser mobilizados. Consideramos até que a história de Luísa, é também um pouco a da história de um grupo de professores da Escola Gabriel Pereira. A história de vida de Luísa, mostrou-nos que a produção das mudanças foi em sentido contrário aquela que encontramos nalguns discursos educacionais que conhecemos. Por outras palavras, entre incertezas, influências e imposições a sua história não contou sobre insatisfação, desalento ou sentimentos de sobrecarga no trabalho, mas sim sobre estímulos e compromissos. Contou-nos, sobretudo, vivências de experiências reflexivas quer da prática quer do ponto de vista crítico e ético, contou as vivências de aprendizagens activas de professores e alunos, contou vivências numa estrutura escolar que convidando ao risco, sempre lhe agradou pelos desafios que lhe proporcionou e influenciou, mesmo quando a mudança lhe provocou algum desgaste.

A sua narrativa lembrou-nos em diversos momentos da escrita, as palavras que Guskey (1995) utilizou num dos subtítulos desse artigo, “think big, but start small” (p. 119). Na escola reuniram-se algumas condições para configurar aquele espaço e aquele tempo para os docentes investirem em aprendizagens, com o propósito de melhorar as aprendizagens na escola. Ali, era hábito que os docentes trabalhassem entre si, aprendendo uns com os outros e partilhando ideias em actividades e práticas educativas que desenvolviam em conjunto. Luísa foi sensível a tais padrões de relação entre os docentes e viu nessa capacidade profissional colectiva, a sustentabilidade necessária para um projecto de mudança curricular prosseguir. Apesar de ser uma mudança induzida e não sentir o apoio do exterior, Luísa contou-nos, como em conjunto os professores favoreceram processos de clarificação e buscaram o melhor caminho de transformação:

Quando abriram estes cursos apenas nos deram os programas e orientações dos respectivos programas. Nunca houve reuniões ou orientações dadas por qualquer professor ou colega do ministério. (Luísa, 5-7)

Procurámos cumpri-los. Procurámos encontrar um “fio condutor”.

Trabalhámos muito na área da planificação, articular os objectivos, os conteúdos e as estratégias.

Trabalhamos sozinhos e no grupo.

Procurando uma articulação entre as disciplinas do grupo.

Os primeiros anos foram mais difíceis, depois fomos solidificando e melhorando o nosso trabalho.

Planeámos, criticámos, construímos, e trocámos experiencias e sobretudo aprendizagens. (*Luísa*, 26-41)

Pensamos que a representação sobre o trabalho docente que aquela proposta externa trouxe, sem orientações nem certezas, envolveu a ideia que nas escolas poderia existir ou criar-se um tecido social colectivo e organizado (Crozier & Friedberg, 1977) que com sentido de compromisso poderia ousar correr riscos. E na escola de Luísa as suas vivências mostraram-nos que existia efectivamente, um grupo de professores que mantinham interacções, trocas, relações e que estavam abertos à experimentação. Na verdade, aquela foi uma oportunidade que permitiu aos professores trabalhar em conjunto, inovando e renovando quotidianos sem desânimos. Pareceu-nos nas palavras de Luísa a cultura profissional de trabalho conjunto era, em geral, uma realidade no departamento de artes daquela escola, o que permitia aos professores irem melhorando, sobretudo aprendendo a fazer o que deveriam trabalhar com os alunos, nos contextos em que eles próprios trabalhavam.

Sabemos que nem sempre é fácil encontrar ocasiões que permitam aos docentes dedicarem-se a uma aprendizagem contínua e substantiva sobre o exercício de sua profissão, nos contextos em que trabalham. Mas Luísa, contrariando a ideia contou-nos como procederam na sua escola para eliminarem as barreiras físicas e até as temporais. Observando e participando, a evolução dos membros ocorria no contacto com as práticas autênticas de todos eles entre si. Porque a todos interessavam aqueles saberes e partilhavam os mesmos objectivos, utilizando diferentes ferramentas culturais todos iam evoluindo em grupo através daquele mesmo grupo:

Estes programas dos cursos tecnológicos – implicam que o professor saiba muitas tecnologias de pintura e de escultura. Ora se o professor é formado em pintura, tem lacunas nas tecnologias de escultura. E vice-versa.

O que está previsto a nível de conteúdos é uma diversidade nas áreas Pintura/Escultura de várias tecnologias: acrílico, óleo, aguarela, técnica mista, guache, preparação de suportes, etc, barro, gesso, metal, pedra, cera, cerâmica, etc. É um leque muito variado e abrange saber muitas técnicas, para um só professor.

Não tivemos qualquer formação neste sentido, nem quando os programas eram novos nem durante a sua existência.

A formação foi realizada, e posso dizê-lo com muita satisfação, na troca de saberes que fizemos nas oficinas de arte da escola.

As nossas salas de aula têm comunicação umas com as outras.

No departamento de artes temos pessoas formadas em pintura, escultura, design, arquitectura.

Saberes muito diversos e que se completam, vamos perguntando uns aos outros como se faz e investimos muito na autoformação.

Mas tudo isto tem a ver com o grupo de pessoas que ali se encontram.

Pelo nosso interesse vemos como se faz e perguntamos uns aos outros. *(Luísa, 42-62)*

Considerámos através das vivências que Luísa deixou conhecer, as orientações para uma aprendizagem permanente destes docentes. A mudança exterior não constituiu um obstáculo. Pelo contrário, permitiu-lhe valorizar os processos comunicacionais entre pares e até com outros elementos da comunidade escolar e do meio. Expondo-se uns aos outros, Luísa e os colegas actuaram vivendo processos (re)construtores com o seu trabalho. Foi notável a participação de um dos funcionários da escola, a par de uma das docentes, de um colega de outra escola e até de um oleiro a quem recorreram. Enquanto membros envolvidos num projecto comum, estes professores com diferentes experiências construíram trajectórias de aprendizagem em conjunto.

Retomamos a voz de Luísa:

Por exemplo o trabalho sobre metal – tecnologia de metal – solicitámos recentemente que um senhor – senhor A – que é auxiliar de acção educativa na escola, nos desse uma aula, uma pequena formação sobre o processo de soldadura pois este é o soldador profissional e tem gosto em nos ensinar.

Relativamente à cerâmica, temos uma colega a professora LG que se tem vindo a especializar nesta área e de vez em quando temos encontros para ela nos explicar conceitos sobre esta técnica.

Também tenho um amigo que vive em lisboa – Rui da Rosa – que trabalhava em cerâmica com os alunos. Veio também à nossa Escola um oleiro do Redondo, mestre Xico Tarefa, um senhor que é um mestre nato, que trouxe até nós aprendizagens fundamentais para sabermos trabalhar com o barro.

Como podemos constatar há uma verdadeira autoformação, porque este grupo tem pessoas que se interessam por aprender e por partilhar experiências.

Este grupo de pessoas tem na verdade características de um bom grupo de trabalho.

E claro que se reflecte no processo ensino – aprendizagem. *(Luísa, 63-85)*

Com uma tutela sem rosto, era difícil para Luísa entender qualquer mudança na escola que não contasse com os seus professores, com o potencial das interações, da participação, da conversa, da resolução de problemas ou da tomada de decisões. Somos em crer que Luísa escreveu na sua história de vida profissional, as vivências de tempos de mudança onde a sua prática profissional sustentada e fundamentada nos revelou que um processo linear de assimilação das novidades pelos professores dificilmente acontecerá. Contou-nos acerca de uma reunião nacional com os professores envolvidos naquele processo reformista. O que lhe terá parecido descontextualização e obrigatoriedade na formação, acabou não acontecendo. Percepcionou aquela convocatória, como mais uma injunção do exterior que dificilmente teria em conta as características de cada uma das escolas e as respectivas necessidades humanas, derivadas dos respectivos projectos educativos. A amplitude, a frequência e a intensidade das interações que exigiriam atenções para fazer a mudança na escola, um encontro pontual não permitiria e isso fê-la duvidar do funcionamento do sistema hierárquico.

Fizemos esta interpretação, partindo da leitura global da narrativa de Luísa. Nela não encontramos palavras ou expressões que especificamente o justificassem. Contudo, somos em crer que Luísa recusava a validade de respostas feitas para todos, no mesmo formato e ao mesmo tempo, no que respeitasse a acções educativas. Para ela, numa profissão onde a dimensão humana e relacional eram estruturantes, a ausência de rostos carecia de sentido. Pertencia e participava numa escola que lhe foi proporcionando vivências de criação de conhecimento, mediante trocas com os colegas em empreendimentos colectivos. Percebia que assegurar a aprendizagem em todos os níveis da organização, promover a reflexão, a investigação ou prestar atenção à cara humana da mudança, eram aspectos fundamentais para um trabalho de qualidade. Também percebeu a importância da gestão do tempo e do espaço e que as interações e relações com agentes externos foram sempre imprescindíveis. A escola não poderia subsistir isolada, precisava de apoio externo, de relações e ligações ao exterior, mas não seria daquela maneira.

A colaboração que experimentou na escola, apoiada no diálogo genuíno entre colegas e partindo de problemas reais e autênticos, era suficiente para ela perceber que não seria numa reunião nacional e ocasional que se constituiria um grupo para construir qualquer tipo de conhecimento com aquele amplo conjunto de professores. Recordando esse episódio de orientação externa damos voz a Luísa:

Lembro-me também que há uns anos houve uma convocatória para uma reunião em Faro com os professores dos diferentes grupos que estavam a leccionar cursos tecnológicos de todo o país. Na altura eu era delegada de grupo e fui à referida reunião que

estava marcada na escola de Faro. Quando cheguei à hora marcada, fomos informados que a reunião não se iria realizar porque os representantes e responsáveis pela reunião não estavam presentes. Senti uma falta de respeito. E soubemos mais tarde que a reunião não se realizou porque os responsáveis não estavam “preparados” para a referida reunião. Nessa altura senti-me a desacreditar de “muita coisa”. Sobretudo dos senhores do ministério que realmente podiam deixar de ser “cabeças pensantes” mas pessoas que agissem, que reflectissem com os professores que se encontravam no processo ensino-aprendizagem. Que existisse um diálogo, uma troca de experiências, uma verdadeira avaliação de todo o processo. (*Luísa*, 8-23)

Acreditamos que à necessidade de introduzir aquelas pequenas mudanças, corresponderam desafios adicionais para aquele grupo de professores, o que se traduziria em melhoria das práticas. Significou resultados positivos para aquela escola como um todo porque ela pôde fazer a diferença no âmbito de contextos institucionais que já por si, nos parecem ter sido favoráveis às interações que foram acontecendo e que Luísa vivenciou. Nem todas as escolas têm aquela estrutura física, onde há espaços e cabem encontros dos docentes em sala de aula. É difícil que professores se observem a trabalhar entre si, o que naquela escola acontecia com frequência. Essa estrutura só por si revelou-se uma parte do passado daquela organização. A narrativa foi escrita antes de qualquer destas últimas obras realizadas, falando de uma estrutura antiga vinda da anterior escola comercial e industrial. Nesse sentido, a cultura instalada, os valores ou as tradições não terão sido alheios a tais vivências de mudança de Luísa que se contou mais como elemento de um grupo líder de mudança do que de si enquanto agente, o que sabemos que também foi. Isso levou-nos a perceber a incidência do discurso de Luísa em torno do seu departamento curricular, não aludindo aos restantes, nem a outras estruturas organizativas da escola. Consideramos que não devemos negligenciar que aquela escola é, há muitos anos, a única na região com um departamento de artes organizado. Tem dedicado uma especial atenção ao Ensino Secundário e ao ensino artístico, conhecimento que, como qualquer outro, vai para além da teoria e da prática. Compreender a construção epistemológica exige um esforço continuado de reelaboração e certamente que as interações e as reflexões na escola e entre pares o tinham permitido. Então o percurso profissional de Luísa naquela escola já seria demasiado sólido para as injunções do exterior o desconstruírem. Todavia, disso não falou explicitamente apenas entendemos que os valores humanísticos perduraram em todas as actividades que realizou e valorizou. Isso verbalizou explicitamente, deixando perceber o que ficou omissos: as artes são estruturantes de quem Luísa é enquanto pessoa e profissional. Aliás, no seu registo narrativo captamos muito bem a pessoa inteira com enorme capacidade relacional e comunicacional o que fez dela uma excelente líder e profissional. Em ambientes educativos caracterizados por ambivalências e in-

certezas a sua acção moral destacou-se entre atenções a oportunidades, comprometimento com um sentido de escola, motivada e empenhada na motivação de todos, coerente na prática com os seus valores, facilitadora da participação e da comunicação e usando mecanismos burocráticos ao serviço da mudança cultural, da aprendizagem e da colaboração.

A evolução e a transformação partiu mais de dentro do que de fora da escola. Porém, os professores não resistiram às propostas externas, foram antes adequando condições e recursos. Aliás, Luísa achou aquela proposta de inovação como mais um dos elementos importantes do processo de formação que foi vivendo na escola ou através dela. Os projectos educacionais para os quais Luísa e os elementos do grupo foram concorrendo e desenvolvendo, não mostrou membros de um departamento curricular desinteressados nem alheios às hierarquias, às normas e aos compromissos e propósitos sociais. Pelo contrário, valorizando o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçaram também a importância dos projectos educativos da escola.

Voltemos novamente à voz de Luísa, explicitando o que acabamos de expor:

As nossas salas de aula têm comunicação umas com as outras. No departamento de artes temos pessoas formadas em pintura, escultura, design, arquitectura. Saberes muito diversos e que se completam, vamos perguntando uns aos outros como se faz e investimos muito na autoformação. Mas tudo isto tem a ver com o grupo de pessoas que ali se encontram. Pelo nosso interesse vemos como se faz e perguntamos uns aos outros. (Luísa, 54-61)

Neste momento por exemplo vamos aprender uma nova técnica de cerâmica – “o Raku” que depois poderemos ensinar os nossos alunos.

A nível de projecto educativo e participação neste, nós, no departamento de artes somos muito activos e trabalhamos e colaboramos no projecto.

Organizamos exposições/venda a favor de instituições de solidariedade. Procuramos estabelecer uma relação entre a escola e meio envolvente – cidade.

Realizamos projectos de intervenção, por exemplo ao nível da reciclagem.

Trabalhamos com instituições todos os anos como a Cercidiana.

Procuramos desenvolver um sentido estético, crítico e de intervenção nos nossos alunos ao nível do meio social, cultural e humano. Sensibilizando para valores importantes para jovens que se encontram em formação. (Luísa, 86-106)

Consideramos ainda que destas palavras podemos concluir que a diversidade dos actores, numa escola que é lugar de relação e de comunicação é fundamental. Nela não existem apenas professores e alunos. Existem funcionários, existem pessoas que trabalham na comunidade envolvente que fazendo parte do meio, podem e querem colaborar. Julgamos

que houve ganhos para ambas as partes e que aquele grupo soube trazer a sociedade para dentro da escola, embora muitos projectos em que Luísa participou partissem do sentido contrário. Por já termos dado a conhecer a sua voz nesse sentido, não o repetimos mas recordamos a amplitude, intencionalidade, fundamentação e profundidade dos projectos em que esteve envolvida. Consideramos que foram projectos de trabalho e de vida, reveladores da pessoa colaborativa, atenta às oportunidades, focada na motivação de todos os envolvidos, facilitadora da participação e da comunicação coerente com os seus valores.

Percebemos que em qualquer dos projectos que conhecemos na história de vida profissional de Luísa, não só os professores interagiram entre si com elevada frequência, amplitude e abrangência, como as vivências em equipa não esqueceram que o âmago do seu trabalho era o ensino. Na sua história percebemos ainda como foi importante conectar o nível de sala de aula com as mudanças organizativas e culturais, de maneira a que se potenciasses mutuamente. No fundo, achamos que Luísa viu no “capital profissional” de cada docente trabalhando em conjunto na escola, ou no dizer de Nóvoa (2009b) na ética do colectivo, o principal activo para a possibilidade de transformar o ensino. Pela voz de Luísa foi dito assim:

O desempenho de qualidade ao longo da carreira, que se fala no guião da narrativa, julgo que passa muito pela humildade da necessidade de aprendizagem por parte de nós, professores. (*Luísa*, 124-127)

O mais importante e que persiste no nosso departamento, é sensibilizar os nossos alunos para valores de carácter humanitário. Conhecer as associações em causa, seus objectivos, trabalho de campo e podermos ajudar, colaborar com estas.

Perceber que o desenho, a pintura, a cerâmica, a escultura, etc, podem também ser áreas que podem intervir para melhorar e valorizar aspectos sociais tao importantes.

Que os nossos alunos possam perceber que a sua generosidade pode ter um significado muito importante para ajudar a minorizar alguma sofrimento. (*Luísa*, 210-221)

Mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser, achamos nós que Luísa gostaria. As escolas deveriam ser organizações para a aprendizagem dos alunos, mas também dos professores e da comunidade que a habita e a envolve.

Estas palavras levaram-nos a pensar também na importância das parcerias entre as escolas com as instituições académicas ou outras, para todas evoluírem. Mas também nos lembraram que se tais estruturas de apoio não forem positivas não vale a pena. As instituições do ensino superior faziam parte do grupo daquelas que Luísa achou que deviam mudar. Luísa não diz não às parcerias, mas diz que não podem acontecer da forma desadequada como o foi na sua formação inicial.

Relativamente ao percurso de formação inicial, Luísa apontou para as possibilidades da colaboração e da cooperação de um trabalho em rede de escolas ou associações com as quais ela não contou. Pessoas diferentes, com experiências diversas que pudessem interagir entre si e participar em construções comuns, em projectos orientados para a melhoria individual e colectiva. Seria, no entender de Luísa, assumir a postura social da colaboração e da cooperação, com a finalidade de produzir conhecimento. Acrescentamos que julgamos que Luísa tinha alguma razão quando chamou “formação inicial” ao seu curso na Faculdade de Belas Artes. A produção de conhecimento aconteceu lá e foi ao encontro das suas crenças. Ao contrário, a Formação em Serviço em tudo esteve desarticulada com a escola, com o que nela experimentava e fragmentada no espaço e no tempo.

Por isso, Luísa estabeleceu o confronto entre os contributos de uma e de outra formação para a transformação de si e da escola. Na formação em serviço não encontramos nas palavras de Luísa o reconhecimento de qualquer atenção à pessoa ou à profissão. Começando na Faculdade de Belas Artes:

E claro que reconheço que tive nas Belas Artes um ensino de qualidade, sobretudo a nível estético, ensino esse que me ajudou a “solidificar” conceitos e aprendizagens. Curso este que a nível de conceitos e teoria me “preparou” para os saberes para ensinar. E claro na parte teórica do processo. Na parte prática é muito diferente. Na parte prática do “ensinar” a desenhar e a “pintar” é já outra aprendizagem que fazemos por nós próprios, e sobretudo pela nossa experiência, de todas as vivências de aprendizagens. (Luísa, 128-139)

Referindo-se depois ao período da Formação em Serviço:

Foi um ano com muito pouca aprendizagem. (Luísa, 144)

Senti-me a voltar para trás. Nem sequer para a faculdade, que tem um ensino muito mais aberto e evoluído, mas a voltar para as “aulas de liceu”. (Luísa, 145-148)

Os conteúdos desfasados de uma realidade, do que é uma escola. Das relações professor/aluno.

Não havia ligação dos conteúdos leccionados com a realidade das escolas. (Luísa, 151-155)

Foi um grande choque. Foi um frete. Foi uma chatice, este primeiro ano de estágio. Senti que as pessoas que leccionavam, com todo o respeito, estavam longe do que é a vida numa escola. O que é a relação turma professor e vice-versa. O que são turmas problemáticas. Afinal o que é ser professor? Poderia ter sido interessante, se fosse a teoria voltada para uma verdadeira praxis. Trabalhos de campo e de investigação no nosso quotidiano. Troca de experiências e aprendizagens. Não valeu a pena este primeiro ano. (Luísa, 163-179)

Na narrativa de Luisa, a denominada “formação contínua” aparece mais como um problema e não como uma solução. Construir conhecimento com o grupo e para o grupo não era

viável com a oferta formativa disponível. Assim, mais uma vez foi a necessidade do grupo a mobilizar elementos que satisfizessem as necessidades emergentes ou seja, uma formação que aconteceu efectivamente porque esteve associada aos contextos de trabalho e articulou os professores com eles. Para Luísa as formações que não tinham efeitos no trabalho com os alunos ou que distanciavam a teoria da prática careciam de sentido:

Relativamente à formação contínua formal, na nossa área – artes temos dificuldade em ter acções de formação tão específicas. Este ano, graças à insistência de uma colega de departamento vamos ter uma acção de cerâmica.

No nosso centro de formação – CEFOPREM, as acções são muito repetitivas e pouco variadas.

Na nossa escola este problema já foi levantado e procura-se modificar as coisas no sentido de variar mais o leque de formação. (Luísa, 188-197)

Por fim, Luísa fez ainda algumas referências ao que considerou ser o papel das lideranças, deixando perceber uma conceptualização do que pode ser liderar em tempos e em projectos de mudança. Interpretámos nas vivências que nos contou o quanto e o como se identificou com apostas na mobilização da capacidade interna de mudança, regenerando internamente a melhoria da educação. Para ela, os equilíbrios deveriam ser instáveis, dinâmicos. Dessa forma permitir-se-ia aos docentes combinar adequadamente impulsos externos e capacitação interna da escola. Na realidade, constatámos que só puderam seleccionar aqueles cursos tecnológicos porque diversos elementos participaram na decisão.

Associou as lideranças fortes à actuação do órgão de gestão e às possibilidades da escola se abrir com maior facilidade ao exterior. Percepcionámos nas palavras de Luísa que os projectos educativos mais autonomizantes não deixavam sentir as pressões da regulação externa, porque valorizam mais as avaliações próximas dos diferentes agentes que cooperavam na construção dos vários projectos. Nas pessoas, na escola e na cidade, sentiam o reconhecimento e viam os resultados do trabalho de todos e de cada um dos docentes e de todos os colaboradores. Eram valorizados e o seu trabalho também! As suas palavras explicam melhor:

E após estes anos de experiencia podemos dizer que a adesão dos nossos alunos é muito boa pois ficam envolvidos com o nosso entusiasmo, “transbordando” eles também com novas ideias. É neste processo ensino-aprendizagem que as relações afectivas se desenvolvem, que amadurecem e se solidificam. Encontrar um sentido na aprendizagem. E que afinal vale a pena.

A relação entre os colegas como já foi referido, é muito boa. É uma relação de respeito, de partilhar experiências e saberes.

Somos todos muito diferentes e também temos formações diferentes como já referi.

O modo de “ver” é diferente.

O modo de ensinar é diferente.

O modo de agir é diferente.

As estratégias são diferentes.

Mas respeitamo-nos.

Respeitamo-nos como pessoas e respeitamos opiniões.

Nas reuniões de departamento expomos as nossas ideias. As nossas maneiras de pensar. Não estamos sempre de acordo, pelo contrário. Confrontamo-nos várias vezes com ideias diferentes. Mas como já disse, respeitamo-nos muito, aprendemos muito uns com os outros, tendo como base a relação de amizade que nos caracteriza.

Os elementos de gestão são pessoas que já estão nesta gestão – conselho executivo, há muitos anos. São pessoas muito competentes a nível profissional e humano.

O presidente do conselho executivo, professor Ananias Quintano, é o rosto desta escola.

Vive com muita intensidade a escola. Sabe o que se passa na escola e sabe inteligentemente como agir. (Luísa, 296-334)

Percepcionámos em Luísa a sua liderança e orientação para a aprendizagem permanente. Assumiu o papel da profissional, agente de mudança na respectiva área e no âmbito daquela escola aprendente. Valorizou a função da escola numa sociedade democrática, a responsabilidade colectiva pela aprendizagem dos alunos, a colaboração centrada na aprendizagem, a aprendizagem profissional do ponto de vista individual e colectivo. Importou-lhe e investiu na indagação assumindo a importância da reflexão e esteve aberta ao trabalho com outras instituições e envolvimento com a comunidade em relações biunívocas. Isso incluiu a sua atitude inclusiva para todos os membros, a autenticidade, a ternura nas palavras, a partilha mútua, o respeito, as emoções e os afectos que suportam e o seu contributo para uma saída da escola para a sociedade mudando-a, abrindo caminhos para a sociedade transformar a escola.

Terminamos com as palavras de Luísa, repetindo-as agora noutro sentido, isto é, realçando a pessoa convicta, a líder empreendedora de si, dos outros e dos contextos:

Gosto de desafios. Procurar uma autoformação. Estou sistematicamente numa procura de saber para poder ensinar.

Aceito desafios como por exemplo leccionar – Expressão Plástica ao Complemento de Formação na Universidade de Évora.

Leccionar desenho no Departamento de Artes.

Procuro ler, saber, actualizar os meus conhecimentos.

Gosto de desafios, gosto de pensar como resolver situações, o que fazer, como fazer.

Concorri para dar aulas na Universidade de Évora, podia ter ficado, mas depois de reflectir e sobretudo os projectos, aquilo que tenho construído na escola Gabriel Pereira com os meus colegas fez-me ficar no Ensino Secundário.

Mas gosto muito de ensinar também aos alunos da universidade. Aquelas idades também me agradam.

Gosto quando me convidam para estes desafios. Começo logo “a magicar” coisas, a “sonhar” com elas, como vou fazer, o que vamos experimentar, o que será mais importante.

Gosto também que haja algumas “conclusões” que possamos tirar das nossas aprendizagens, das nossas experiências.

O sentido prático das coisas preocupa-me.

Gosto de criar “desequilíbrios” na aprendizagem para podermos encontrar equilíbrios.

Gosto da investigação. Da experimentação no “terreno”.

Gosto de pessoas. Gosto de conhecê-las. Gosto de desafiar.

Não gosto de ideias pré-concebidas.

Gosto de descobrir.

Gosto de trabalhar em conjunto.

Gosto de reflectir.

Gosto de me sentar e escrever o que penso.

Gosto de planear num papel, de projectar. Não gosto de pessoas que “sabem tudo”.

Não gosto de muita teoria que se sente que não é vivenciada.

Gosto de verificar.

Gosto de questionar, de perguntar.

Gosto dos alunos que me aparecem todos os anos.

Gosto de os ver crescer durante os 3 anos que estão na escola.

Não gosto que as coisas não se resolvam.

Sou muito teimosa.

Sou chata.

Não gosto do “tanto faz...”

Gosto que me questionem.

Gosto de reflectir.

Gosto de agir.

Gosto muito de ser professora. (*Luísa*, 347-412)

CAPÍTULO 8 SINGULARIDADES E INVARIANTES NOS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO (PROFISSIONAL) – ECOS DA VOZ DOS PROFESSORES

Mudançar

Repor
na planta da cor brancura
em pedra solicitada

Reler
por vacilação das sílabas
em escuridão afundada

Rever
por olho areado com águas
a imagem contaminada

Reter
no músculo oxigenado vaso
areal terra aterrada

Resistir
ao cântico suado no temor
a evolução revoltada

Reaver
do padre eterno esquecido
fé febril equivocada

Rematar
pontilhados no voo manual
asa de vazio blindada

Reacordar
quando o tempo do morto é
vício pele reciclada

Recomeçar
linguajar contínua marcha
vivente reinventada

Fernando Lemos, in 'Cá & Lá'

8.1. Singularidades e Invariantes ou Ser Professor no Século XXI?

8.1.1. O que sabemos da literatura

A ideia de que os contextos de trabalho estão muito relacionados com configurações da vida real e portanto com a aprendizagem ao longo da vida em todos os domínios, em detrimento das possibilidades oferecidas pelo que tradicionalmente se tem denominado de formação, é uma área de estudo bastante actual.

Para além da actualidade da temática, percebem-se muitas afirmações que se encontram na literatura de que o que se conhece é incomparavelmente pouco, quando comparado com o que há por conhecer. O mesmo se pode afirmar no que respeita à interdisciplinaridade que marca o progresso do conhecimento e a sua produção: é cada vez mais evidente quer a necessidade quer a prática investigativa com os professores e não sobre os professores e as escolas.

A curiosidade inicial que esteve na origem deste estudo, teve por base esse desconhecimento do como, do onde e com quem é que o professor aprende e se desenvolve no contexto do seu trabalho mas também, as muitas evidências empíricas de que o trabalho do professor permite vivências e interacções de elevado valor, oportunidades e limitações na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento ao longo da vida. Limitações que podem ser perturbadoras, mas que os colaboradores mostraram que sempre permitiram o seu desenvolvimento.

A necessidade de conhecer e compreender experiências formativas que valorizam a pessoa docente conjugada com os permanentes desafios ao modo como se trabalha nas escolas e em marcha com a (re)construção permanente da profissionalidade do professor, marcaram este projecto desde o início e constituíram-se pontos de partida para o que se partilha agora neste texto.

A inspiração em paradigmas de complexidade e perspectivas socio construtivistas que marcam a actual investigação educacional, deixaram-nos privilegiar entendimentos onde valorizámos os processos de (re)construção da profissionalidade e o profissionalismo que os contextos de mudança desafiaram aos quatro professores colaboradores. Aspectos que lembram que a escola pode ser um espaço e um tempo onde acontece um desenvolvimento integral de todos os membros, que deve ser vista como motor de transformação social, como inclusiva, inovadora e democrática, que a participação e a liderança quando

foram partilhadas e deixaram acontecer a mudança com participação, foi transformadora e transformou-se.

Qualquer mudança na escola é hoje desafiadora de focos de atenção, não confinados ao interesse de que os alunos aprendam mais (Murillo, 2012). Os professores e todos os membros do corpo social que é a escola podem agir e comunicar, desenvolvendo-se. Assim, entendemos que a educação escolar deverá contribuir agora e no futuro, para o desenvolvimento de sociedades mais justas, o que naturalmente passa por alunos que devem ser vistos como agentes de desenvolvimento e professores profissionais que mobilizam os saberes transformando-os. Não nos recordamos se já utilizámos estas expressões neste relatório, mas pela sua oportunidade arriscamos a que se repitam:

“O abandono da postura do professor solitário, pela partilha das suas experiências com outros docentes, constituindo equipas cooperativas de trabalho, que abram espaço a uma reflexão/experimentação conjuntas, afigura-se como a mudança mais premente no seio das nossas escolas e que mais eco terá nas salas de aula. Pelo exposto, concordamos com Sanches (2001) quando refere que “a escola inclusiva somos todos nós e cada um a cooperar para uma escola mais justa, mais humana, em que cada um tem um espaço e um tempo que são seus para usufruir e partilhar” (Tavares & Sanches, 2013, p. 93).

Enfim, entendemos que os professores mostraram como o seu desenvolvimento profissional ocorreu a longo prazo, de forma contínua e articulada em diferentes momentos e que para ele concorrem, de forma integrada, diferentes tipos de oportunidades e experiências, valorizando a sua diversidade (Leite, 2005; Richardson, 2003; Sachs, 2007). Quando tal não aconteceu, as limitações ao seu trabalho foram maiores e os obstáculos que ultrapassaram foram potenciados pelas interações com os colegas e pela diversidade cultural que tinham.

Os estudos no campo do desenvolvimento do professor indiciam hoje que o que pensa sobre o que é ser professor enquanto profissional, o que sabe, como aprende e o uso que faz dos saberes em contexto de trabalho, influencia a qualidade das aprendizagens escolares, a orientação da escola e o sucesso dos alunos (Flores & Simão, 2009; Little, 2006; Lopes, 2002; Hargreaves, 2007). Foi isso que estes professores deixaram perceber. Mas permitiram-nos saber mais. Eles precisam de suporte permanente para as suas aprendizagens, precisam do contacto humano para além do espaço em sala de aula, precisam de uma estrutura organizacional em que participando lhes permita contribuir para a sua transformação.

Não gostam de se sentir sós. Os mais velhos e experientes precisam dos professores mais jovens, mesmo quando não apreciam a sua presença. Percebemos isso muito bem nas histórias de vida de José e de Ana. Apesar do desconforto da convivência inesperada, forçada ou imprevista, mais tarde os espaços de encontro foram reconhecidos como fontes de

aprendizagem. A reflexão resultou do encontro que o tempo lhes proporcionou para compreenderem o que interpretaram nalgumas circunstâncias onde se sentiram observados ou minorizados pelos colegas. Olhares individuais e sociais que os deixaram construir um conhecimento cultural, em dinâmicas de conhecimento pessoal. A percepção de situações, as emoções, as atitudes, o autoconhecimento traduziram a sua paulatina mas permanente e evolutiva auto compreensão de si no sentido que lhe dá Kelchtermans (2009).

Também se afirma que aquilo que o professor pensa acerca do que é a sua profissão e respectivas exigências, assim como as crenças e percepções que tem acerca do seu trabalho e da forma como nele deverá intervir, influenciam o seu estar na profissão e o papel que assume. Como consequência, muita literatura evidencia que não é possível melhorar a escola, enquanto local de aprendizagem para os alunos, sem que esta se entenda como um espaço de trabalho, que com os professores e através deles na escola ou em redes, permita que todos e cada um dos seus membros participem activamente na mudança de si, dos outros e dos contextos. Percebemos que as práticas profissionais e identitárias no seio das próprias escolas, onde se questionou, se partilharam ideias, resolveram problemas e se tomaram decisões, passaram pela valorização das interações e pelo poder partilhado, envolvendo qualquer um destes professores individual e colectivamente.

Circunstâncias e contextos muito diversos, impelidos por mudanças externas, mas vividos por professores diferentes mas questionadores, observadores, produzindo material didáctico que não dispunham, em espaços e tempos de encontro não previstos na lei, o só em conjunto se tornou possível produzirem. A ligação entre as actividades que realizaram e a forma como as efectuaram, traduziu-se em valiosos processos de construção de saberes que influenciaram a sua presença pública. É verdade que nem sempre favoravelmente, pois uma escola em construção abre portas à crítica exterior. Mas consideramos que foi nesses momentos de maior vulnerabilidade da estrutura escolar que estes professores tiveram poder para serem quem eram, intervirem com sentido de compromisso e reflectindo cresceram eles e a estrutura da escola não ficou igual. Aliás, de cada uma das escolas por onde passaram.

Advoga-se que a aprendizagem do professor, esbatidas as fronteiras entre formação inicial e contínua, não é dissociável do seu desenvolvimento pessoal e ao longo da vida, caminhando lado a lado com a sua capacidade de mudança. As reflexões que o seu feedback mostrou, tornaram claras estas relações. Uma escola ancorada num modelo de comunidade de aprendizagem profissional, tal como a entendem DuFour, DuFour, e Eaker, (2008), poderá ser um valioso contributo para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e, conse-

quentemente, da organização entendida como comunidade que aprende e se desenvolve (Alarcão & Roldão, 2008; Frost, 2010; Stoll, Bollan, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Mas só por si isso não é suficiente. Nas palavras dos professores lemos o muito que o ensinar envolve para além dos conhecimentos académicos e pedagógicos.

A ética, o valor humano, as emoções, a imprevisibilidade na profissão foram constantes que qualquer um deles, em diferentes momentos e por diferentes razões, nos deixaram perceber. As invariantes no seu desenvolvimento estão intimamente relacionadas com encontros e desencontros que ao longo da vida os levou a trabalharem com os alunos, sim, mas muito também com os colegas e lamentando a inexistência, a fraca presença ou a inoportuna presença de outros rostos que muito precisaram. O Estado, as universidades e a formação disponibilizada, lamentavelmente nem sempre foram recursos de aprendizagem ou fomentaram a qualidade das relações e o feedback, a atenção que o seu trabalho merecia.

Fazer a avaliação do que produziram, levando para a frente desafios, correndo riscos, suportando-se nos colegas e deixando-se desafiar, merecia, pelo que nos contaram, o reconhecimento do seu trabalho. Julgamos que nas suas vozes podemos identificar que mesmo que fosse para identificar os erros, só assim a motivação inicial não se transformaria em dúvidas e desalentos para continuar a investir em projectos que convictamente encetaram, que os enriquecedores contextos de encontro e as relações informais possibilitaram, mas que as ausências de suportes exteriores colaborativos ajudariam a projectar no futuro.

8.1.2. O que os professores nos contaram

8.1.2.1. O professor é a pessoa e os contextos em que habita – conceitos de aprendizagem e desenvolvimento

Contar a história de vida profissional levou os professores a irem mais longe na linha do tempo, nos objectivos da escrita e também nos efeitos que sobre eles tiveram escreverem-se. Simultaneamente reforçaram positivamente a nossa opção pela investigação narrativa. Percebemos efectivamente que para conhecermos e compreendermos percursos de aprendizagem e desenvolvimento, devemos conhece-los, ouvi-los e envolve-los. Dizia Heilbrun (1988): “we can only retell and live by the stories we have read or heard” (p. 37), sendo um pouco o que sentimos neste momento em que paradoxalmente, de tanto ter escutado nos parece que nada mais conseguimos pensar e escrever. Tudo está dito e reflectido nas palavras dos professores!?

As (re)construções das ideias e palavras da Ana, do José, da Filipa e da Luísa, reforçaram histórias de aprendizagem em tempos de mudança. Lembraram-nos em muitas ocasiões o sentido que lhe dão Rogoff e Lave (1984), ou seja que a aprendizagem deve ser parte da vida, uma consequência natural de estar vivo e em contacto com o mundo e não um processo separado do resto da vida. Nem todos eles recordaram experiências de aprendizagem atrasadas no tempo para o antes de ingressar na profissão, mas todas as histórias de vida contam vivências, experiências e interacções, denotando que os contextos de vida, interceptados pela sociedade e pela escola são a razão de aprendermos continuamente.

Em Soni (2012) ou Conner (2009), por exemplo, identificámos quatro aspectos que concorrendo para o conceito de *lifelong learning* nos serviram a justificação da interpretação dada à pessoa que aprendeu. Este conceito, aglutinador da educação formal, não formal e informal, inclui o sistema de ensino estruturado que se estende até a universidade ou outros programas escolares, enquanto reserva a aprendizagem informal para descrever um processo ao longo da vida pelo qual os indivíduos adquirem atitudes, valores, habilidades e conhecimentos a partir da experiência diária, sendo que as influências educacionais e recursos vão desde a família, ao trabalho ou ao lazer, podendo acontecer em qualquer local.

Os quatro professores aprenderam em contexto de mudança, o que aconteceu desde sempre e com maior ou menor dificuldade, de forma mais aliciante ou mais contrariada, mas todos evidenciaram que os olhares individuais e olhares sociais se complementavam quando quisemos conhecer o que aprenderam ou quando eles o identificaram. Lendo as suas histórias compreendemos que a aprendizagem dos professores aconteceu mediante diferentes aspectos que envolveram o seu trabalho, mas também muitos outros que foram para além dele e da escola.

Dar voz aos professores deixou muito claro que desde a conversa com um colega, com um familiar, com a participação em movimentos associativos, ou a leitura de um livro, tudo contribuiu para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Por outras palavras, “to understand teacher learning, we must study it within these multiple contexts, taking into account both individual teacher-learners and the social systems in which they are participants” (Borko, 2004, p. 4). Mas se isto é verdade, não é menos que sem estruturas e pessoas exteriores as possibilidades de acção e comunicação são mais efémeras. O agir e o comunicar serão mais sustentados se existirem alguns mecanismos de segurança que lhes permita crescerem em autonomia, construindo a profissão em processos participados. Ficaram empobrecidos quando se observaram, reflectiram, se ouviram e trabalharam em equipa, mas em grupos cuja constituição limitava o alcance das actividades. Sós, na escola, muito fizeram, mas muito

mais poderiam ter construído com grupos de trabalho mais alargados que sustentassem práticas e ampliassem as possibilidades do tempo da acção.

Olhando por outro ângulo complementar com base no trabalho de Niewolny e Wilson (2010), significamos o contexto como um processo de *aprendizagem-in*, dando atenção à complexidade na aprendizagem dos adultos, inserida e partilhada em relações e práticas. Cuidadosa, mas propositadamente, tivemos em conta a literatura que aponta para a importância dos modos expansivos em que experimentando se aprende (Engeström, 2008). Tais visões contemporâneas de aprendizagem em contexto que aparecem na literatura em abordagens diversas foram importantes para a compreensão da aprendizagem contextualizada de cada professor. Na verdade foi assim que nos foi possível conhecermos e compreendermos que se aprende mais facilmente ao interagir, quando aprendemos porque queremos ou porque precisamos comunicar.

Cada professor evidenciou a centralidade da pessoa em qualquer vivência individual ou em grupo e para as quais qualquer situação pode ser de aprendizagem. Com isso também percebemos que cada escola é um “organismo vivo e palpitante” uma expressão de Filipa que lembrando permanente transformação e deixando-se transformar impedirá o uso do plural. Os quatro professores identificaram a *sua* escola como única.

Podendo parecer estranho, as suas histórias de vida afastam o sentido de normalidade e nenhum deles se focou em preocupações exacerbadas com as aprendizagens dos alunos. Atentos, convictos, eticamente responsáveis, todos mostraram as suas bases humanistas estruturantes de si. Assim, identificámos os cidadãos comprometidos que sendo professores a par dos alunos vão aprendendo e desenvolvendo-se e paulatinamente transformando-se.

8.1.2.2. O como aprenderam foi o mais importante

Encontrámos nas histórias de vida destes professores as possibilidades que tem um “singular-plural” expressão e conceito de Josso (2007). A invenção de si de que nos fala a autora tornou-se visível com o feedback que solicitámos. Não o fizemos apenas por questões de fidelidade ou validade da investigação. Tínhamos histórias reais e verdadeiras mas a vontade com que todos os professores colaboraram deu-nos alento para irmos mais além. E fomos. Em conjunto percebemos que não somos prisioneiros de percursos, trajectórias, destinos socio culturais e socio-históricos. Os quatro colaboradores, mais do que focarem olhares na interpretação, olharam todas aquelas palavras, as deles e as nossas, o que se traduziu

num processo que lhes permitiu perceber a sua transformação. Eles não o disseram por estas palavras que Josso (2007) expressivamente utiliza, mas efectivamente, os cinco, sentimo-nos seres vivos em transformação e não em prorrogação. Todos percebemos que o título tinha que ter palavras para dar vez e voz ao professor e sentimo-nos verdadeiramente co construtores de mudança uns dos outros. Investigadores de si e do investigador, percebíamos o poder da cooperação no processo de investigação. A leitura de cada um dos textos de feedback é merecida, pois só com as suas palavras, de cada vez que as lemos, percebemos quão longe nos levaram.

Com ênfase na pessoa que aprende, reconhecemos as suas características pessoais como enorme influente em vivências e experiências (Lauridsen & Whyte, 1980). Tais características manifestaram o reforço das suas competências para lidar com a incerteza, para comunicar e para negociar em situações de conflito. Em diferentes ambientes e circunstâncias, os quatro professores evidenciaram que aprender a aprender e a sua vontade de aprender continuamente se relacionaram. Isso aconteceu na forma como para cumprir objectivos que lhe foram propostos, procuraram compreendê-los inscrevendo o que ia acontecendo em conhecimentos anteriores e partilhando ideias. Desse processo resultaram construções de saberes com colegas permitindo-nos compreender que aquelas disposições de aprendizagem desvelaram simultaneamente a pessoa que vivendo numa comunidade escolar adere e participa com agrado em projectos cooperados e que não há normativo que vingue na vida quotidiana de cada escola.

Nas palavras dos quatro docentes, percebemos que uma aprendizagem reflexiva, derivada de tensões mas orientada para a prática, pela conversa contínua e uma cultura de apoio como é proposta em De Long (2004) por exemplo, parece ser insuficiente para compreendermos que aprenderam continuamente. Olhares do ponto de vista cognitivo e situado da aprendizagem desafiaram a nossa interpretação das relações sociais e das aprendizagens não formais que foram estabelecendo para dar sentido à relação entre o contexto e a sua aprendizagem. O texto de Eraut (2004) teve aqui um importante papel, mas entendemos que se não há normativos que vinguem na vida das escolas, também não há investigações que explicitem como o professor aprende e se desenvolve. As escolas são únicas porque são parte da vida de pessoas também elas únicas. Na realidade todos os docentes identificaram obstáculos contextuais mas, compreendendo-os, todos os ultrapassaram sem os contornar.

Para compreendermos a sua orientação na aprendizagem cruzámos também olhares entre crenças práticas e experiências (Opfer & Pedder, 2011). Admitindo que todos os contextos são de aprendizagem, considerámos que na aprendizagem destes professores se cruzaram

crenças, práticas e experiências. Percepcionaram claramente a necessidade de suportes que assegurem a continuidade das suas possibilidades de mudança, o que deverá ir para além do ambiente informal e assim suavizando as inquietudes geradas pelas (des)orientações exteriores.

Alimentados pelas possibilidades e investimentos na mudança profunda (Meijer, Kortaghen & Vasalos, 2009), deixaram perceber que o processo de reflexão assim vivenciado, exigindo uma maior consciência significa ter brotado de processos cognitivos e afectivos que a frequência de acções de formação possibilitou, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para tal nível de consciência emergir (Hoekstra & Kortaghen, 2011). Dando significado ao que faziam e em sintonia com o que conscientemente acreditavam serem as suas necessidades, acrescentaram exemplos permitindo-nos aceitar o que referem por exemplo Hoekstra e Kortaghen (2011). Por outras palavras, relações e interacções genuínas e autênticas elevaram os processos de reflexão para todos estes docentes e admitimos que um clima positivo para a aprendizagem dos professores entre colegas foi fundamental para aprenderem sem descontinuidades.

Nada que não tenhamos lido em Darling-Hammond e Richardson (2009) ou em Putnam e Borko (2000) por exemplo, quando se referem aos efeitos transformadores de excelentes modelos entre os pares. Enquanto modelo, interferiram nas aprendizagens dos colegas, explicitando lógicas por trás das suas intervenções no sentido de ultrapassarem obstáculos em conjunto (Lunemberg, Kortaghen & Swennen, 2007).

A reflexão conjunta combinada com o enfoque em novas ideias e comportamentos terá proporcionado mudança de si entendendo-se a aprendizagem que fizeram também por esta via tal como conhecemos em estudos com os de Hoekstra (2009) ou Mansvelder-Longayroux, Beijaard e Verloop (2007) entre muitos outros. Uma aprendizagem através da comunicação deveria utilizar os mesmos princípios duma boa conversa. O objectivo deve ser a construção partilhada de significados, negociando, para que se garanta que ambas as partes se compreendem mutuamente” (Wells, 1986). No fundo, todos eles valorizaram as possibilidades dos ambientes informais como refere Rogers (2014).

8.1.2.3. A Mudança de Mim é Transformação em Nós

Os contextos de trabalho foram fonte de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que apelaram a mudança nas práticas mobilizando destrezas e conhecimentos. A metáfora para o desenvolvimento contínuo do professor que Sachs (2007) denomina por (re) imagina-

ção. Na sua visão, re-imaginar é sinónimo de entender um conjunto de relações sociais, onde professores e alunos são entendidos como aprendentes. Trabalhando juntos num esforço colectivo, onde o correr riscos seja promovido e apoiado e onde negociar mudanças e lidar com a ambiguidade seja desafiante ao invés de suscitar receios e inseguranças, não é uma visão utópica ou irrealista. Como advoga a autora, com a qual concordamos na interpretação que fazemos das palavras dos colaboradores, é uma aspiração por uma profissão docente forte e confiante que Sachs (2003) nomeou como *profissão docente activista*.

No fundo, todos eles embora em diferentes circunstâncias, momentos e com outra gente, explicitam aspectos que, no entender de Nóvoa (2009b), são fundamentais na formação do professor. Um sistema de formação de professores que, para além do mais, vise “obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos” e “compromisso social e vontade de mudança” (Nóvoa, 1998, p. 19). Nesta implicação dos professores na construção da profissão, as injunções do exterior só fazem sentido se permitirem ao professor coloca-las em prática e reflectir sobre elas.

Atentos às mudanças impostas, presentes no percurso de vida pessoal, académica e profissional destes quatro professores, consideramos que, apesar dos muitos constrangimentos, os contextos de trabalho contribuíram nalguns momentos positivamente para a sua aprendizagem e desenvolvimento. A necessidade de reflexões sistemáticas; os encontros e conversas entre pares que de outra forma dificilmente aconteceriam; as interpretações críticas associadas a feedback com origem em interacções entre diferentes sujeitos, instituições e em diferentes lugares; a obrigatoriedade de frequentar acções de formação ou a produção de materiais didácticos são alguns dos aspectos que todos, à sua maneira, referiram nesse sentido. Das suas palavras concluímos que eles foram recursos positivos para as suas aprendizagens. Contudo, estas histórias de vida profissional permitiram-nos inferir que os professores aprenderam mais facilmente quando as interacções com alguns colegas aconteceram em ambientes informais e simultaneamente tiveram reflexos nas práticas. Reflectindo a ideia de que a simples educação formal, só por si, não será suficiente para formar profissionais eficientes a longo prazo, passou para primeiro plano as questões da aprendizagem informal. Sem fazer notar as diferenças entre formação inicial e formação contínua, percebemos nas suas palavras os agradecimentos a colegas ou a outros elementos da comunidade educativa. Estranhamente, não foi invocado por qualquer um dos docentes a importância, ou não, das famílias ou dos encarregados de educação.

A profissionalização ou o período de formação inicial foi focado repetidas vezes repetidas vezes com excepção para Filipa que não o invocou expressivamente. No entanto, Ana e Luísa

pareceu-nos terem confundido a formação inicial com as licenciaturas que lhes deram entrada na docência. O agradecimento a colegas é repetido por todos e o valor dos ambientes informais e as ligações à comunidade são bastante valorizados. A importância que atribuem à experiência e ao conhecimento adquiridos no contexto do seu trabalho possibilitou a compreensão do papel do grupo de pares e da própria escola como organização: interferiram nas suas vivências influenciando a sua aprendizagem inequivocamente.

Nas suas palavras percebemos que em contextos de mudança rápida e de incerteza, as pessoas precisam umas das outras. Comunicar foi fundamental para conhecer outras formas de olhar a realidade e de nela intervir, encontrando na troca de impressões com os colegas, a expressão do valor da reflexão sobre a prática que as interações positivas lhes foram permitindo. Dando sentido ao conceito de comunidade na escola, as vivências de avaliação detalhada da experiência, foram defendidas como uma estratégia colaborativa associada a necessidades formativas constantes na vida profissional do professor, porque conducentes a aprendizagens delas decorrentes. No entanto, nenhum dos quatro colaboradores se referiu claramente à avaliação formalizada do seu trabalho. Pareceu-nos tratar-se de assunto que, à época, não os preocupando também não merecia a sua atenção, apesar de José e Luísa aludirem aos exames nacionais e com eles a uma certa ideia de performance da escola que deixaram perceber que lhes desagradava.

Deixaram antever, que formação, aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, aconteceram em contexto de trabalho, porque em si mesmos, por várias razões, estes se revelaram desafiantes, envolvendo a novidade diária e dinâmicas relacionais adoptadas quando foi necessário tomar decisões. Acreditamos pois, que sem perder de vista o objectivo de dar voz aos professores, a partir da sua história de vida e dos entendimentos que dela fizemos, conhecemos e compreendemos que formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dificilmente serão dissociáveis e não se conseguem apenas através do desejo. Os aspectos contextuais do trabalho do professor, como a mudança externamente imposta, a necessidade permanente de resolver problemas, associados a uma liderança atenta que permita ao professor a prática reflexiva, o trabalho em equipa e a participação na tomada de decisões do quotidiano profissional, poderão constituir-se como recursos positivos nesses processos.

Por fim, convocando mais explicitamente a temática da liderança, percebeu-se nas palavras dos professores que os elementos dos órgãos de gestão, só por si, não permitem superar preconceitos nem a resistência à mudança. Tal não acontece por muito ténue que ela seja, se não forem os próprios professores a confrontarem ideias e a conversarem entre si: a aprenderem! As interações com diferentes sujeitos, a abertura ao trabalho com outras

instituições e os contextos informais onde a participação de diferentes actores é realidade, foram mencionados como valiosos contributos para a aprendizagem do professor.

As histórias de vida deixaram revelar que, ambientes favoráveis à comunicação e à diversidade das interacções foram muito formativos. Como defendem, por exemplo, Hargreaves e Fullan (2012), Hargreaves (2007) ou Shulman (2004), entre muitos outros autores, uma comunidade profissional não pode subsistir isolada, precisa do apoio externo, de parcerias e de trabalho conjunto com a comunidade mais alargada. Foi um facto que os ambientes alargados ao exterior e a sua organização, potenciaram a produção de conhecimento mediante actividades onde contacto com as realidades e a forma de conhecer utilizada em diferentes áreas do saber aconteceu.

Em vários exemplos de vida, a formação permitida com base em contactos humanos e trocas de saberes com especialistas em saúde, músicos, artesãos, artistas, funcionários etc, mostraram as crenças no valor da formação que acontece nos mais diferentes ambientes e locais, incluindo o lazer. O que verbalizaram consentiu efectivamente fortes percepções de que se aprende em ambientes e circunstâncias diversas mediante essas características que os contextos, incluindo os do trabalho, vão exibindo.

Em conformidade com as afirmações de diferentes autores referenciados, estes professores permitiram-nos perceber que não é de hoje a imposição de mudanças que os professores devem implementar ou que deixam cair mais ou menos propositadamente. E ainda bem, achamos nós, porque a uniformidade não é amiga da criatividade e da inovação. No entanto, adiantaram que a mudança é sempre um momento de desenvolvimento pessoal e profissional, ainda que admitindo que “imposição não é aliada da qualidade” (Ana).

Concordando com City, Elmore, Fiarman e Teitel (2010) as suas vivências apelam a necessidades de estabelecer relações entre o nível de sala de aula com as mudanças organizativas e culturais, para que seja possível que se potenciem mutuamente.

Com base no que escreveram, entendemos que estes percursos profissionais denotaram o esbatimento de fronteiras entre formação inicial, formação contínua e aprendizagem. Terminamos com citações dos quatro colaboradores através das quais buscamos a ilustração da análise e interpretação que apresentámos.

A voz de Ana:

Começo esta narrativa reflectindo sobre a questão: “Em que medida é que as experiências vividas pelos professores, com vista à implementação de mudanças curriculares podem ou não ser um espaço potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional?” Eis uma questão que se aplica não só à minha vida profissional, como até à minha vida académica: (Ana, 2)

Sempre tenho tido uma postura um pouco retraída face às mudanças, talvez pelo facto de ter “sofrido na pele” os efémeros efeitos de algumas delas – como já tive ocasião de fazer referência – mas mesmo assim, tenho tentado tirar partido do lado positivo de cada uma delas e disfrutado dos mesmos.

Durante todas as mudanças curriculares, pelo menos, houve uma troca de saberes, uma partilha de experiências; quer no trabalho diário; quer em actividades da comunidade educativa. (*Ana*, 95-98)

Tenho que agradecer a todos os colegas que, informalmente, me ajudaram na procura de um constante aperfeiçoamento da minha prática lectiva; àquela colega e presente amiga que teve a coragem de assumir este ingrato papel de ser delegada de profissionalização na disciplina de Francês: AM – desempenhando-o com grande qualidade humana e profissional e “modestamente” a mim própria, por ter sido combativa e não ter nunca perdido a fé nas minhas capacidades, com condições tão adversas. No fundo, na disciplina que mais necessitava de apoio científico ou pedagógico foi onde não tive senão um apoio pontual.

Graças a Deus, consegui terminar a minha profissionalização em ambas as disciplinas e de uma forma global, com uma agradável média, pelo que posso afirmar que “... as experiências vividas pelos professores, com vista à implementação de mudanças curriculares podem ser um espaço potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional.” “Querer é poder”. Acho que este ditado se ajusta perfeitamente, nesta situação. (*Ana*, 41-65)

A voz de José:

É curioso, ao relembrar o meu passado profissional verificar que o sistema de ensino português esteve durante muito tempo dependente do voluntarismo, boa vontade e aposta de muitos professores, que não tiveram por parte do poder qualquer recompensa. Importa frisar que os únicos direitos que os professores com o estatuto de trabalhador estudante tinham eram o direito a faltar na véspera e dia de exame e não o pagamento de propinas na universidade. Nitidamente a formação dos professores com habilitação suficiente que exerciam nunca foi aposta do Ministério da Educação não lhes permitindo nunca qualquer redução de horário ou outro tipo de regalia. Portanto, nestes anos de trabalho na escola de Arraiolos a formação que obtive foi à custa de conversas e discussões com colegas de trabalho, sobretudo os do 2.º CEB que tinham mais habilitações que os do 3.º CEB e que tinham muito mais apoio documental e de acções de formação pontuais por parte da então Direcção Geral do Ensino Básico. (*José*, 165-182)

Destes anos, em que nem se ouvia falar de projectos educativos ou nem se sonhava sobre projectos curriculares de escola ou de turma, os espaços mais formativos eram as conversas com os colegas ou os conselhos de turma. Nos conselhos de turma disciplinares havia uma muito menos formalidade do que actualmente, mas havia um grande diálogo entre os professores. Relembro que eram reuniões sempre muito longas e em que a formação que dávamos e recebíamos era fruto da troca de experiências profissionais ou até por parte de algum colega com uma formação didáctica e psicopedagógica

mais avançada. Nos conselhos de turma de avaliação a realidade era a mesma, havendo muita discussão em torno do preenchimento dos “famosos” parâmetros das fichas de avaliação. Eram por vezes discussões acesas, que muitas vezes nos punham em causa, mas que muitas vezes esclareciam alguns aspectos que o sistema nos obrigava a cumprir (sem termos tido formação muitos de nós). (José, 207-230)

A voz de Filipa:

Assim, de repente, o que de melhor recorde do início, desses dois primeiros anos (apenas com duas turmas na escola) é o facto de as reuniões do Conselho de Turma serem mais: em maior quantidade e em melhor qualidade. Lembro-me da grande disponibilidade das pessoas para discutir, reflectir e trabalhar em conjunto. Estabeleceu-se um consenso em relação às atitudes, aos valores e aos comportamentos (eram turmas com um grau de auto-estima muito baixo), analisaram-se os programas das várias disciplinas, encontraram-se pontos comuns, discutiu-se a forma de operacionalizar essa transversalidade, trocaram-se documentos, reflectiu-se sobre eles, reformularam-se, planificaram-se as actividades. E isso, apesar da nossa longa história de conselhos de turma, não é assim tão comum. (Filipa, 88a)

Depois, lembro-me também muito bem, do “click” que se fez (que fiz) em relação à Área de Projecto (já no segundo ano da experiência). A consciência de que o projecto a desenvolver nesta área não tinha necessariamente de incluir todas as disciplinas (herança pesada da Área Escola que nos custou a abandonar), mas que podia constituir-se como uma diferente integração de diferentes saberes. Para além disso, existiram obviamente outros aspectos positivos, como sejam a tendência da colocação de professores por áreas (reduzindo assim o n.º de professores por turma), a concentração dos alunos numa mesma sala a crescente sensação da vitalidade que as novas áreas curriculares poderiam introduzir na construção do saber. (Filipa, 88-97)

A voz de Luísa:

E após estes anos de experiência podemos dizer que a adesão dos nossos alunos é muito boa pois ficam envolvidos com o nosso entusiasmo, “transbordando” eles também com novas ideias. É neste processo ensino-aprendizagem que as relações afectivas se desenvolvem, que amadurecem e se solidificam. Encontrar um sentido na aprendizagem. E que afinal vale a pena. A relação entre os colegas como já foi referido, é muito boa. É uma relação de respeito, de partilhar experiências e saberes. Somos todos muito diferentes e também temos formações diferentes como já referi. O modo de “ver” é diferente. O modo de ensinar é diferente. O modo de agir é diferente. As estratégias são diferentes. Mas respeitamo-nos. Respeitamo-nos como pessoas e respeitamos opiniões. Nas reuniões de departamento expomos as nossas ideias. As nossas maneiras de pensar. Não estamos sempre de acordo, pelo contrário. Confrontamo-nos várias vezes com ideias diferentes. Mas como já disse, respeitamo-nos muito, aprendemos muito uns com os outros, tendo como base a relação de amizade que nos caracteriza. (Luísa, 296-325)

Inscrição em parede do MACBA, Museu d'Art Contemporani de Barcelona

ALGUNOS OBJETOS DE DESEO

+

ALGUNOS OBJETOS NECESARIOS

+

ALGUNOS OBJETOS SIN INTERÉS

-

AQUELLAS COSAS QUE SE NOS ESCAPAN

÷

UNA FUERZA MAYOR

=

ALGUNAS COSAS

REFLEXÕES FINAIS

REFLEXÕES FINAIS – DE UMA HISTÓRIA COM HISTÓRIAS PARA CONTAR... PARTILHAR E APRENDER, PROJECTANDO E QUESTIONANDO NOVAMENTE

A. DO INÍCIO AO FIM – PERMANENTE ORQUESTRAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

“Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das Ciências Humanas, mas é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, económica, política e cultural. Por outras palavras, é pormo-nos a ouvir qual é o lugar das vidas singulares.”

(Marie-Christine Josso)

“As histórias de vida como um capital vital, utensílio de conhecimento para o investigador, permitem o acesso à complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projectado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os actores que povoam os contextos em que se move”

(Teresa Sarmento)

Nesta componente final do trabalho que não é a de menor importância pretendemos destacar as produções. Considerando a necessidade de sermos realistas face ao conhecimento que produzimos e a como o fizemos, incluímos evidências e argumentos que apoiam a plausibilidade do que fomos desvendando e afirmando neste relatório. Identificaremos os caminhos percorridos face às curiosidades e objectivos iniciais, as aprendizagens feitas, reflexões e curiosidades decorrentes e também algumas fragilidades com origens diversas e consequências várias. Este é o espaço onde os memoriais temáticos que os professores se disponibilizaram a escrever são admitidos de forma robustecida enquanto valiosos documentos narrativos, ao mesmo tempo que reconhecemos que muito ficou por desvelar nas suas histórias, acerca dos professores e da sua formação em contexto. As narrativas de vida profissional sugeriram que as histórias dos professores podem ser efectivamente um bom ponto de partida para se produzir conhecimento sobre as pessoas e sobre a sua aprendizagem. Percebemos simultaneamente que o impulso de contarem a sua história de vida por es-

critério não terá sido apenas uma necessidade orientada para registar factos, pois delas resultaram reflexões e aprendizagens que terão contribuído para o seu próprio desenvolvimento.

Identificar as características dos contextos que potenciaram (ou inibiram) o desenvolvimento dos professores foi, no início, explorarmos as histórias de vida profissionais na tentativa de encontrarmos caminhos que permitissem a facilitação dos processos formativos dos professores com o nosso trabalho. Constatamos que aqui chegados, o tempo passou e muito em nós igualmente mudou. Uma mudança que fomos construindo sem estarmos sós a aprender, assistindo a uma sucessão de acontecimentos que foram pondo a claro uma complexa transformação. Por isso, optámos por trazer a pessoa investigadora e os seus processos vividos, em conjunto com o que foi conhecido na realização do estudo, para este espaço formativo de discussão e partilha.

As curiosidades iniciais emergiram há algum tempo atrás, a par da escassez dos estudos que abordam os processos vividos em torno das sucessivas mudanças que os professores experientes e as escolas foram vivendo nos últimos vinte anos. Relacionaram-se intimamente com a nossa necessidade de conhecer melhor os professores, os respectivos quotidianos profissionais e as possibilidades formativas oferecidas pelos contextos. No plano das intenções que presidiram a este trabalho destacamos o facto de com eles querermos trabalhar, intervindo, transformando realidades e criando possibilidades de fazer obra e aprendermos em contexto escolar. A melhor forma de o conseguirmos pareceu-nos ser através de um processo investigativo que, dando vez e voz aos professores, fosse precedido de um conhecimento teórico que nos permitisse encetar tão exigente caminho de produção de saber. A adopção de uma abordagem qualitativa que admitiu que os seres humanos são naturalmente contadores de histórias, pois vivem histórias relatadas que são construídas individual e socialmente (Connelly & Clandinin, 1995), não nos dispensou de conhecermos diversos referenciais teóricos que, permitindo a sua compreensão conjuntamente sustentassem as necessidades reflexivas e a cientificidade que o estudo requeria.

A busca desse rigor começou na revisão da literatura que se lê na estrutura inicial da tese. Levando-nos a fazer muitas e diversificadas leituras oriundas de diferentes áreas do conhecimento, não erradicou algumas crenças que antes nos marcavam – o pensamento científico assenta, cada vez mais, em conceitos como instabilidade, evolução ou variabilidade. Pelo contrário, reforçou algumas. Todavia, a panóplia de temáticas entrelaçadas e a diversidade de perspectivas e autores que escreveram e estudaram nos últimos anos acerca do pensamento e acção dos professores deixou-nos conhecer saberes feitos, mas, sobretudo, a aprendermos a seleccionar a informação de qualidade que posteriormente nos ajudou

em fases seguintes do trabalho sem ousarmos ser neutros. Isso significou que não ficámos completamente apetrechados para uma interpretação que se revelou muito complexa, ou seja, não era fácil nem confinável a quadros teóricos traçados aprioristicamente que a fundamentassem. Consideramos pois, que a linguagem subjectiva associada à hermenêutica que fomos desenvolvendo na tese em toda a sua extensão, mostra que a abordagem e a riqueza conceptual resultante foram condicionadas. Por um lado, tiveram como pano de fundo quem somos, o que vivemos e o que perspectivámos com aquilo que sabemos e fomos capazes de conhecer. Por outro, foram influenciadas por saberes prévios e pelo que não conhecíamos bem. Produziu-se conhecimento entre *(des)equilíbrios dinâmicos* criados pelo que íamos ficando a conhecer no decorrer da produção escrita e do tempo que a mediou.

Vale a pena destacar que após a redacção da Parte I, emergiu claramente a necessidade de criarmos um “mosaico teórico” face à complexidade da temática e às exigências manifestadas nas estratégias metodológicas para desvelar *dados construídos* permeados de subjectividades dos diferentes intervenientes neste trabalho. Percecionámos que a pormenorização e as singularidades das vidas profissionais destes professores, ricas e amplas, careciam de análises profundas e multifacetadas o que face aos nossos conhecimentos nos foi remetendo para muitas e variadas leituras interpoladas com as fases de análise e interpretação. Confirmando o que afirma Bertaux (1980, 1997) os quadros analíticos foram edificados progressivamente, consolidando-se à medida que os *constructos* foram sendo organizados e trabalhados.

Um complexo e moroso processo, que envolveu quadros analíticos, repetidas (re)interpretações e onde os actos heurísticos tiveram uma forte presença. Recordando o que lemos em Reis (2008), este relatório de investigação constitui uma história que a investigadora conta a si própria e aos leitores, ou seja, traduz-se em argumentações “construídas através da articulação de um conjunto de dados que pretende interpretar retrospectivamente acontecimentos passados atribuindo-lhes sentido no contexto específico em que decorreram” (p. 6). Por sua vez, a reflexão constituiu-se um eixo diacrónico em todo o estudo. Obrigando a fundamentos e quadros teóricos indispensáveis à cientificidade desta construção, cuja amplitude foi verdadeiramente devida às histórias em estudo, reconhecemos porém que a profundidade e a riqueza dos saberes produzidos terão ficado aquém do merecido. Conhecimentos que nos pareceram inalcançáveis com os recursos e o tempo disponível para concretizarmos a investigação.

O repertório do que foi feito, vivido ou percebido pelos professores não foi tomado como característica da sua individualidade, mas sim integrado em padrões generalizados porque

culturalmente estabelecidos. Nas suas histórias, olhando atentamente para o que escreveram e para a maneira como se expressaram dando sentido às suas vivências, trabalhamos numa contínua produção de significados. Porém, admitimos que é notória, para os leitores mais sabedores e atentos, alguma simplicidade na abordagem e respectiva fundamentação de algumas temáticas percebidas. Dito de outra maneira, admitimos conhecimentos menos profundos de algumas áreas do saber que seriam necessárias para enformar os quadros analíticos e, conjugadas, enriquecerem a interpretação. Na influência de obras autorais de enorme envergadura, as quais se afluíram mediante conhecimentos adquiridos superficialmente ou a partir de fontes secundárias, sendo importantes recursos para interpretar as histórias e só assim o tornando possível, reconhecemos as limitações no que foi conseguido. Por exemplo, convocando o contexto actual da complexidade e o paradigma sócio construtivista tentámos fazer uma (re) significação, diríamos mesmo uma (re) interpretação da formação, da profissão e do desenvolvimento profissional. Foi assim, trazendo a lume um paradigma já conhecido e desenvolvido por Jurgen Habermas⁶⁸ – a *teoria comunicacional*.

68 Embora afluindo a teoria, a qual não tivemos oportunidade de conhecer profundamente, por isso não temos a menor ousadia de afirmações contestáveis, pareceu-nos todavia, que as ideias veiculadas em Habermas (2010) faziam muito sentido para o que as nossas leituras subjectivas liam na voz de cada docente, quando lhes demos vez. Apenas como base ilustrativa para posteriores leitura e compreensões que nos permitam explorar a temática no sentido de melhor compreender, nas palavras do autor podemos ler o seguinte:

“A simultaneidade e a interdependência paradoxais dos dois processos só é possível quando se vencer a falsa alternativa que Max Weber estabeleceu entre racionalidade substancial e formal. Parte-se aqui do princípio de que o desencantamento (Entzauberung) de imagens religiosas e metafísicas do mundo da racionalidade juntamente com os conteúdos das tradições, rouba todas as conotações de conteúdo e assim também todas as forças para, além da organização teleologicamente racional dos meios, poder ainda exercer uma influência estruturante no mundo da vida. Em oposição a isto gostaria de insistir em que a razão comunicacional, apesar do seu carácter puramente processual, aliviado de todas as hipotecas religiosas e metafísicas, está directamente implicada no processo de vida social e que os actos de compreensão tomam conta dos actos de um mecanismo coordenador da acção. O tecido de acções comunicativas alimenta-se de recursos do mundo da vida e é, ao mesmo tempo, o meio através do qual se reproduzem as formas de vida concretas” (Habermas, 2010, p. 292).

Habermas sublinha igualmente o carácter circular do agir comunicacional, referindo que “na teoria do agir comunicacional o processo circular, que encerra o mundo da vida e a praxis comunicativa quotidiana, ocupa o lugar de mediador que Marx e o marxismo ocidental tinham reservado à praxis social” (Habermas, 2010, p. 293). Conscientes que a leitura do autor na sua obra mais completa, Habermas (1987a) e Habermas (1987b), nos poderá a levar mais longe o que entendemos e propomos dando voz aos professores, acrescentamos ainda a importância que dele deriva quando o erro surge ligado a processos de partilha e de socialização que fazem com que a verdade seja rectificadora. Em palavras escritas na sua obra lê-se o seguinte:

Nele se analisa e faz um exercício dialético entre *sistema e mundo da vida* (Habermas, 2010) e a nossa (re) interpretação no campo do ser professor tentou constituir-se como uma proposta estratégica de resistência a invasões externas de teoria feita, assim como a consequências investigativas, formativas e profissionais que desses factos poderão advir.

As estratégias metodológicas no seu conjunto também evidenciaram que para além de aumentarem o nosso campo de visão, permitiram-nos produções, detectar ritmos, circunstâncias e vidas em movimentos desiguais mas permanentes. Lembrando palavras de Clandinin e Connelly (1995), histórias de vidas únicas que de singular pouco ou nada tinham, pois afinal tratavam-se e conheciam-se vidas de professores que se formaram, vivendo e trabalhando em Portugal e em escolas públicas. Entre outros aspectos conclusivos que mais adiante detalhamos, ressaltou a reflexividade destes professores, as suas experiências de colaboração mais ou menos conseguidas, os desalentos e preconceitos ultrapassados (ou talvez não) mas que nunca esqueceram, os sentimentos que desenvolveram em si emoções emulsionantes ou que, influenciando vivências comunitárias sem desmoronarem incertezas, desconforto e cansaço, lhes permitiram correr riscos valendo a pena porque contribuíram para a melhoria da qualidade do e no seu trabalho. Entendemos que no seu conjunto muitos destes ingre-

“A razão comunicacional faz-se valer na força de coesão da compreensão intersubjectiva e do reconhecimento recíproco. No seio deste universo não é possível separar o irracional do racional do mesmo modo que, em Parménides, é separado o não-saber daquele saber que domina, como simplesmente afirmativo, sobre o que é o nada. Na sequência de Jakob Böhme e de Isaac Luria, Schelling afirma com razão que o erro, o crime e a ilusão não são irracionais mas sim manifestações da razão às avessas” (Habermas, 2010, p. 299).

Por fim a sua noção de praxis, que encerra um agir comunicacional, isto é, produzindo saber a práxis permite transformar o mundo. Acreditando nesta proposta de ligação em teoria e prática com sentido transformador e as consequências do que terá como poder de mudança permanente para o professor e para os contextos que ele habita, retiramos de Habermas (2010) os seguintes excertos:

“Quando se reformula o sentido de praxis no sentido de agir comunicacional com o auxílio deste conceito de língua, as marcas universais da prática não se limitam só ao *legein* e *teukein*, isto é, às condições (que precisam de interpretação) para o contacto com uma natureza que se encontra no circuito de funções do agir instrumental. A práxis opera então muito mais à luz da razão comunicacional que impõe aos participantes na interacção uma orientação para as exigências de validação tornando assim possível uma acumulação de saber que transforma o mundo” (Habermas, p. 307).

“Com os conceitos que se complementam reciprocamente do agir comunicacional e do mundo da vida é introduzida uma diferença entre determinações que, diferentemente da diferença entre trabalho e natureza, não reaparecem como momentos numa unidade superior. É certo que a reprodução do mundo da vida se nutre de contribuições do agir comunicacional enquanto este depende, por sua vez, do mundo da vida. Este processo circular não deve representar-se segundo o modelo da autocriação como uma produção a partir dos seus próprios produtos, nem mesmo associado à auto-realização” (Habermas, 2010, p. 314).

dientes desempenharam papéis importantes nas aprendizagens que fizeram, influenciando reciprocamente a estrutura e a qualidade dos quotidianos vivenciais e experienciais.

Sobressaíram também os momentos de ruptura e os pontos críticos em que tudo lhes pareceu mudar, mas onde também muito aparentava ter permanecido. Os quotidianos e as circunstâncias descritos e contados, evidenciaram situações limite a partir das quais se alterou a sua forma de ver e viver as circunstâncias, como se viam a si próprios e aos outros. Através de encontros e desencontros entre pessoas, as suas histórias de vida versus contextos adversos, os professores viveram muitas vezes entre a vontade de fazer diferente, a saudade de colegas e/ou de outros contextos e tempos profissionais passados, numa escola que teimosa e celeremente foi contribuindo para os transformar. Pareceu-nos que as vivências tensionais existem continuamente até porque, o aprimoramento de capacidades latentes tendeu a derivar de processos comunicacionais que muitas vezes envolveram o erro, o desagrado ou o conflito quando, por exemplo, as instituições de formação e as escolas colaboraram em dissonância. Percecionámos que o sentido de vizinhança, de companheirismo ou de solidariedade pareciam desvanecer-se, ao mesmo tempo que os padrões profissionais e a cultura da escola eram assumidos ou não foram postos em causa. A rapidez da mudança denotou que não é fácil mudar ao mesmo tempo que tentaram compreender o que se foi alterando e o sentido da transformação, muitas vezes imposta. Olhar para o passado para compreender o presente pareceu ter-se tornado fonte de dúvidas e inseguranças. Nos equilíbrios dinâmicos, em continuidades e descontinuidades das vidas particulares, percebemos ainda algumas influências epistemológicas, idiosincrasias, preconceitos, dúvidas e inquietações mas, sobretudo, influências de atenções e afectos (ou da sua ausência) com diversas origens e destinos. Simultaneamente estão envolvidos na teia dos processos de mudança, percebendo que só em conjunto poderão construí-la. Entre outros aspectos que mais adiante irão surgindo, não entendemos que as tensões, porque vividas em permanência, tenham sido fortes mobilizadoras ou fonte de conforto nas aprendizagens docentes e, conseqüentemente, do desenvolvimento dos professores.

Em bom rigor, corroborando o que conhecemos em Jovchelovitch e Bauer (2004), as narrativas escritas pelos professores foram fonte de dados. Dados que foram (re)construídos pelos meios formais que a análise proporcionou e permitiram compreender cada história, captando não apenas como o desenrolar dos acontecimentos foi descrito, mas também a rede de relações e sentidos que os professores deram à estrutura narrativa como um todo. No nosso estudo em que a narrativa também foi método, admitimos de forma similar que a significação das experiências vividas nos deixou (re)construir e compreender o seu passa-

do, conhecer algumas trajetórias vivenciais e ainda, aspectos profissionais específicos das instituições escolares e da docência. No fundo, configurações que emergiram como estruturantes nos fenômenos de aprendizagem e desenvolvimento dos professores e das respectivas escolas, espelhando simultaneamente o nosso próprio processo de crescimento pessoal, social e profissional, bem como o sentido de compromisso na formação de si e na dos outros. Ou não fôramos igualmente professores! Por outras palavras suportadas em Goodson (2008), pensamos que a história contada por cada professor nos permitiu definir o seu narrador e o grupo de pertença a que aludiram e reportaram, salientando os contextos de trabalho e a nós próprios enquanto investigadores.

As realizações foram estimulantes, enriquecedoras e provocantes, tendo em conta as diferentes tradições na teorização no domínio educacional. Sedutoras e efectivas fomentaram saberes que se sucederam na companhia distante e colaborante dos participantes em íntima conexão com a desafiante postura e presença da investigadora. Em qualidade, a investigação narrativa estudando em profundidade, acções, pensamentos e crenças, contextualizando a riqueza dos detalhes que se revelaram significantes, denotou uma possibilidade metodológica de reforçar a consciência do quê, quando e porque é que os professores assim fizeram, ao mesmo tempo que nos proporcionou uma hétero e auto compreensão da profissão, sugerindo mesmo ter sido também uma ocasião de mudança e de desenvolvimento para a professora-investigadora, aspectos que perspectivámos escutando Day (2001).

Para estes quatro docentes, as pontes entre o passado, o presente e o futuro mostraram-se construídas mediante significações com base em referências a pessoas, relações, instituições, acontecimentos e/ou factos. Os enredos das histórias envolveram jogos de palavras, imagens, relatos reais, sonhos, rostos e, ousamos dizer, algum imaginário sobre o que cada professor pensou, pensava e/ou pensa sobre o que é ser professor. Por seu turno, as narrativas resultantes da análise e interpretação dos casos auxiliadas por uma análise de conteúdo tradicional surgiram como novas histórias contadas. Emergiram da convergência de significados e foram o produto de encontros consubstanciados durante a actividade investigativa e uma diversidade de experiências da investigadora e dos colaboradores. Por fim, o feedback que lhes solicitámos à nossa construção interpretativa permitiu enriquecer o nosso conhecimento possibilitando a corporização do Capítulo 8 e muito do que escrevemos nestas Reflexões Finais. Consideramos agora que foi também uma outra oportunidade e fonte de conhecimento para eles, porque lendo e voltando a escrever incorporaram saberes.

O papel da investigadora não se resumiu ao de escriba, “registando de forma fiel e exacta a voz do docente e restringindo os comentários ao mínimo” (Goodson, 2008, p. 106-107). Acei-

tamos os perigos e as críticas a uma posição em que a investigadora esteve muito presente em diferentes momentos. Porém, pensamos ter sido importante que procurássemos captar alguma compreensão temática e contextual dos dados recolhidos e em estudo, fazendo com que o que aprendemos fosse além do alcance previsto para os objectivos traçados inicialmente. Foi um projecto enriquecido pela vida de cada um dos participantes, no qual a escrita e diferentes linguagens, ajudaram realmente cada um de nós a crescer, abrindo espaços de encontros entre sujeitos, leituras pensamentos e silêncios, originando diferentes discursos. Um projecto que iniciou com uma questão que nos inquietava como docente, como colega e como “formadora” de professores, potenciou a construção de diversos significados, incluindo do nosso próprio passado e presente, mediante referências interpretativas alusivas a acontecimentos que, afinal descortinámos que também fazem parte de uma memória colectiva. Por outras palavras, os factos e acontecimentos lidos realisticamente repetiram-se e evidenciaram algumas tendências que o conhecimento da construção socio histórica da profissão permitiu reconhecer.

Arriscamos partilhar que subsistiram algumas dúvidas de que tenhamos conseguido potenciar a adopção do ponto de vista das Ciências da Educação, para prosseguir por caminhos onde o singular e o plural nas vidas dos professores revelaram um potencial alcance. O que conhecemos e compreendemos foi certamente pouco face ao muito que ficou por conhecer. As dúvidas permanecerão, alimentando curiosidades e vontades futuras. Considerando complexo o campo da Educação com referências múltiplas, cruzadas e interdisciplinares, exigindo assumir limites no uso da teoria nesta investigação, admitimos que as leituras poderiam ser outras e as opções analíticas e interpretativas poderiam ter seguido outro rumo. Reforçando o que dissemos atrás, ao mesmo tempo reconhecemos o seu potencial na formação da investigadora e dos participantes, mediante grandes desafios que o processo investigativo nos possibilitou: vivências que se tornaram experiências.

Este é também o momento de darmos a conhecer itinerários deste percurso, o que fizemos questionando, lendo, duvidando ou conversando com colegas e com os colaboradores, visando conhecer e compreender mas também projectar futuras possibilidades de cooperação profissional e institucional. Conosco caminharam os quatro professores experientes que não consentindo uma investigação insulada não nos deixaram sentir sós. Entre as leituras das suas aliciantes histórias, as conversas e os quadros teóricos para fundamentar as interpretações, foi um relatório *escrito a várias* mãos em muitos momentos. Durante o longo período de realização desta investigação, aprendemos muito, duvidámos e regressamos várias vezes aos *dados*, parecendo retornar ao início do problema que nos levou a elaborar este

estudo. Foi um processo desafiante e enriquecedor, mas não foi simples nem fácil e jamais o consideramos uma panaceia.

Apesar do enorme valor que damos a esta tipologia de investigação para muito se conhecer acerca dos professores, da sua complexa profissão e até da escola, incluindo a localização da origem de valores, perspectivas e crenças e o seu posicionamento perante orientações educativas, acontecimentos ou factos, a verdade não se encontrou e as curiosidades aumentaram apesar das concretizações que nos satisfizeram. Como consequência de tudo o que vimos a partilhar afigurou-se-nos carecer de sentido iniciarmos o texto do relatório de investigação com os tradicionais agradecimentos, os quais terão, porém, o seu momento nestas reflexões. Este estudo teve contributos humanos que quisemos destacar em toda a sua extensão, porque se revelaram, directa ou indirectamente, legítimos e autênticos nesta produção.

As expressões que escolhemos e os respectivos títulos que iremos ler nos tópicos que se seguem, inscrevem-se nas nossas subjectividades, nos significados que fomos construindo ao longo desta experiência de produção de saberes, à qual a nossa própria história e marcas do passado não foram alheias. Por sua vez, a complexidade não nos levou a evitar ou a suprimir desafios, ajudou sim a ler uma realidade reveladora de alguns e a induzir novas curiosidades e propostas de superação de outros. Acreditamos enfim que a complexidade ganhou sentido de verdade nos quadros analíticos e interpretativos, ao falarmos dos professores enquanto pessoas, profissionais e aprendentes que se desenvolveram a si e a quem os rodeou e influenciou em contexto. Processos educativos e formadores destes e de outros professores que sem olvidarem a importância dos encontros pessoais e do esbatimento de qualquer tipo de fronteira na produção dos conhecimentos ao longo da vida, encontraram nos sujeitos e em interacção a propriedade de se desenvolverem permanentemente. No fundo, perspectivámos a aprendizagem e o desenvolvimento profissional num paradigma ecológico valorizando “o desenvolvimento do professor como uma construção interactiva entre o professor-pessoa e os contextos por si habitados” (Sarmiento, 2009, p. 303).

Pareceu-nos importante deixar perceber que nesta fase final da redacção, a escrita deveria deixar entender que mais do que uma investigação terminada, ela foi um desafio para o trabalho que todos os dias fazemos e continuaremos a realizar na universidade e nas escolas. Utilizando expressões que devemos a Gaston Mialaret⁶⁹, em Educação consta que

69 Sem esquecermos que realizamos um trabalho no domínio das Ciências da Educação, encontramos na opinião de Estrela (2014) aquela que também é a nossa, pois como ela refere, não são muito numerosos os trabalhos empíricos sobre temas assentes nas vozes dos professores partindo de dados recolhidos

já quase tudo foi dito mas muito pouco foi comprovado. Dando vez aos professores, na sua voz encontramos alguns comprovativos de práticas excepcionais e encantatórias, do reconhecimento das suas fraquezas, da vontade de denunciar o que perceberam errado e mal, mas ainda a sua necessidade de valorizar a profissão, os colegas profissionais e, acima de tudo, relações e alunos, tudo isto causas e consequências da sua existência e aprendizagem experiencial. Por seu turno, o nosso encanto pelas histórias de vida e pela metodologia, juntamente com a intervenção dos professores na construção deste trabalho deixaram-nos promover um percurso perspectivado positivamente. Não descuramos o facto de termos menorizado, com certeza, ou mesmo negligenciado, alguns aspectos que desvelavam maiores fragilidades e fraquezas pessoais inerentes a si enquanto pessoas e profissionais. Nesse sentido, acolhemos a ideia de que terão sido perturbadores da sua aprendizagem e desenvolvimento, o que neste trabalho aparentou não termos captado ou desvalorizarmos. Interessante será fazer uma leitura distanciada no tempo e conjugada com os feedbacks devolvidos, para podermos afirmar que eles próprios o desmascaram, contrapondo essa visão “romântica” com o seu pragmatismo. Desdisseram palavras nossas enaltecidas do seu excelente profissionalismo, o que sobretudo em Ana e Filipa foi muito evidente, abrindo espaço à possibilidade da nossa autocrítica neste momento. Parece-nos que a nossa vontade de fazer deste trabalho como que um “hino aos professores”, foi no horizonte da nossa experiência pessoal e profissional, causa e consequência de uma subjectividade de que ser professor é ser-se indulgente, sabedor, solidário e bom, conseguindo aprender e desenvolver-se entre participações e actividades improváveis no seio de uma complexidade sistémica, mas que o ser relacional deixa acontecer esporadicamente.

de acordo com as exigências de uma metodologia científica orientada pelo paradigma de investigação seleccionado. Porém, prossegue a autora, “em oposição, abundam textos de reflexão que, frequentemente, defendem o direito a essa voz, mas, na realidade, se vão sobrepondo a ela e nem sempre resistindo à tentação normativa” (p. 6). Pareceu-nos pois pertinente, referirmos que efectivamente a beleza formal de um qualquer discurso interpretativo é insuficiente pois falha ao ficar “na memória das pessoas que se apropriam dele, faltando-lhes, contudo, o necessário suporte empírico que o sustente e valide” (p. 6) para além do que “quem julgasse a realidade pelos discursos e normativos oficiais e pelos discursos dos especialistas sobre a profissão e sobre as escolas como comunidades de práticos pensaria viver no melhor dos mundos possíveis” (p. 25). Este foi exactamente um dos aspectos que quisemos cuidar em todo este percurso investigativo apesar das dificuldades e dilemas em que nos vimos envolvidos. Mas, também tal como Estrela (2014, p. 25), concordamos que partir de ideias teoricamente construídas sobre a escola e sobre a profissão docente, será pôr em causa um mais verdadeiro conhecimento da vida escolar dos professores, transformar o discurso sobre a profissão e avaliar qual será a sua real repercussão sobre as práticas profissionais. Pensamos que tudo isso poderá atenuar-se aproximando-nos dos professores, sem no entanto perdermos de vista um suporte empírico que contribua para a comprovação reclamada por Mialaret (1991), autor a quem muito bem alude a autora.

Concluindo esta fase da nossa reflexão, cremos que os professores precisam de abrir um tempo novo na sua história, histórias das pessoas e profissionais. Um processo que consideramos poder ser perspectivado como uma profissionalização permanente, não lhes permitindo, nunca, construírem-se professores por vias solitárias. Nem separados, isolados entre si ou da escola como ambiente e circunstância em que trabalham. Em comunidade, mais ou menos percebida e promovida conscientemente ou com esse propósito, vivendo, aprendem e constroem as mudanças de si e de outros, não afastados do conhecimento. Este que para ser produzido com eles, dando-lhes a visibilidade desejada e o necessário cariz público da profissão, terá que os envolver como cooperantes em construções com diferentes actores, no tempo e no espaço. A nossa responsabilidade pessoal e académica é aqui fundamental. É nosso entendimento que dar-lhes vez e voz através da palavra, fazendo-os sentir e fazendo-os pensar. Para isso a participação criativa deverá integrar o processo de desenvolvimento profissional que, envolvendo múltiplas etapas e sendo também integrador da pessoa em quem o professor se vai tornando, estará sempre incompleto. Tencionamos que este estudo seja parte de mais amplos contributos para que os professores vão sendo verdadeiros agentes da formação e desenvolvimento, embalados por diferentes pessoas e contextos, trilhando os caminhos nas instituições, contando com contributos sociais e das várias áreas do saber, para que façam a inovação acontecer.

B. DA (IN)CONVENIÊNCIA DAS QUESTÕES INICIAIS AO ALCANÇAR CONCLUSÕES – DESFECHOS, FRONTEIRAS E PERIFERIAS

“A ignorância afirma ou nega redondamente, a ciência duvida.”

(Voltaire, 2014)

“Mas não se pode deixar de pensar que se se pretende recorrer à narrativa (termo utilizado aqui na sua globalidade) como forma de relato da realidade experienciada por alguém (ou pelo próprio investigador), é necessário um conjunto de qualidades humanas a ter em conta, como uma grande capacidade de interação com o outro, que implica disponibilidade psicológica para ouvir, uma capacidade de resposta rápida às exigências constantes de uma investigação interativa no terreno e uma capacidade de ser capaz de transmitir ao papel as experiências analisadas, cumprindo os requisitos que exigem as histórias significativas e os relatos científicos.”

(Cecília Galvão, 2005)

Questionar a realidade, quer envolva fenómenos físicos ou humanos, caracteriza-nos desde sempre embora o façamos em diferentes contextos e com diferentes matizes. Nesta investigação o aliciente trabalho com narrativas profissionais de professores, o modo como agimos e nos posicionamos face às Ciências da Educação, resultou de anteriores percepções e de muito se pensar no como de forma coerente se deveria garantir a sua cientificidade. Constatámos que na literatura, os interesses que envolvem a formação inicial dos docentes aparecem de forma descompensada relativamente à compreensão da escola e dos seus agentes activos como um todo. Isso revelou-nos os curtos interesses sobre aqueles que cumprem importantes e exigentes papéis, ou seja, os professores experientes. Simultaneamente, apercebemo-nos que muito se tem escrito sobre a formação contínua e continuada, denominando-a mais recentemente por desenvolvimento profissional e que isso tem vindo a acontecer sob diferentes influências teóricas e conceptuais.

Observámos que em boa parte os discursos educacionais e políticos, assim como as práticas governamentais, mantêm os professores como alvo de formação impelida e definida com base em necessidades intrínsecas e/ou extrínsecas do sistema educativo, ou da instituição escolar, decorrendo em menor parte de interesses dos professores. Os investigadores e algumas instituições internacionais têm elencado recorrentemente diversos critérios de qualidade e de eficácia para a concepção da formação dos professores e da sua avaliação. Pareceu-nos evidente que nos anos noventa do século anterior, a ampla oferta formativa

deveria contribuir para a implementação dos processos reformistas e, no caso português, igualmente como forma de progressão na carreira dos professores. Como noutros países, de necessária a oferta formativa passou a revelar contornos de obrigatoriedade, parecendo-nos assemelhar-se a um *bem consumível* ou até *transaccionável* o que deixou marcas da ausência da participação e interesses dos docentes nesses processos.

A nossa curiosidade inicial de percebermos em que medida os contextos de trabalho potenciavam ou não a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores, reivindicou a tipologia metodológica e a subjectividade foi estrategicamente utilizada. Não nos conformamos e assumimos a insatisfação de produzir conhecimento segmentário, pautando a investigação pela objectividade e globalizando a visão de fenómenos deveras complexos. Assim, o trabalho alinou-se com perspectivas, abordagens e paradigmas que valorizam o sujeito profissional, apontando para as possibilidades de conhecer substantivamente explicitando os detalhes, quando nos pareceu que as teorias gerais não conseguiam explicar tais fenómenos humanos face à sua complexidade. Em meados da primeira década deste século, os estudos sobre a temática que envolvessem escolas, professores e processos concretos conjuntamente, eram inexistentes. Em boa verdade também não existia uma avaliação global ou globalizante da formação contínua que se foi fazendo em diversas modalidades, apesar de muitos relatórios se terem produzido e divulgado.

No que respeita a planos de formação de âmbito nacional, foram chamados a intervir diferentes actores no estímulo aos professores, com vista à implementação de mudanças e de projectos curriculares que eles iriam desenvolver. Tudo isso, aconteceu independentemente das suas vontades⁷⁰. À data, ainda não conhecemos estudos que avaliem o impacto

70 Falamos, por exemplo, dos programas nacionais de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que se efectivaram através do estabelecimento de protocolos, entre o Ministério da Educação e um conjunto de instituições de Ensino Superior com responsabilidades na formação desses docentes. No âmbito do Ensino do Português (PNEP), o último a consumir-se, foi configurado pelo Despacho 546/2007, pelo Despacho n.º 29398/2008, Diário da República n.º 222, II série de 14 de Novembro, legislação que podemos conhecer pormenor em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=190#i> O Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC), ocorrendo durante quatro anos entre 2007 e 2011. A legislação, Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro e Despacho n.º 701/2009, de 9 de Janeiro), dá a conhecer que a finalidade central era a de aumentar os níveis de literacia científica dos alunos portugueses, através do desenvolvimento das competências profissionais dos professores do 1.º ciclo, nesta área curricular. Sob a coordenação científica e pedagógica de uma Comissão Técnico-Consultiva de Acompanhamento. O Programa de Formação Contínua em Matemática, para professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico e o de maior duração, foi concebido em articulação com as Instituições de Ensino Superior com responsabilidade na formação inicial de professores e com as escolas de 1.º ciclo e os agrupamentos de escolas (Despacho n.º 8783/2010, de 24 de Maio; Despacho n.º 6754/2008, de 7 de Março e Despacho conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro. Toda a configuração deste programa e

desse processos no desenvolvimento dos professores e das escolas, apesar de existir muita informação acessível⁷¹ acerca desses abrangentes e organizados programas de formação contínua de professores e das respectivas comissões de acompanhamento terem produzido relatórios avaliativos dos projectos.

Nas duas últimas décadas os docentes também realizaram muitas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, no âmbito de uma formação académica que também lhes tem vindo a permitir aprenderem e terem associada uma progressão na carreira. Conversando com muitos professores com quem trabalhamos, ouvimos atentamente como com esses estudos acerca das realidades que vivem e conhecem muito bem, identificam a sua parca contribuição na transformação dos contextos em que trabalham. Dos professores colaboradores obtivemos, sobretudo, o silêncio acerca do tema, embora Luísa e José o tenham aflorado quer na história profissional quer no feedback.⁷² Modificar, aprender e intervir para melhorar aparece como um desejo nas narrativas e nos feedbacks que serviram este estudo, mas consideramos dever incorporar nesta fase reflexiva, o que também ouvimos de viva voz dito por muitos professores. Será uma afirmação que não podemos validar, mas os factos e acontecimentos que partilhamos nas conversas deixam-nos pensar e ousar partilhar neste espaço o que cremos ser uma fraqueza no poder de efectiva participação dos professores, nos processos de mudança que poderiam potenciar a sua formação e serem potenciadores das produções em contexto.

Muito se pode ler na literatura acerca da agência dos professores, todavia, na sequência do que acima afirmámos, duvidamos das suas reais possibilidades de acontecer em muitas circunstâncias e vivências escolares. Lembrando os últimos anos, os docentes do ensino superior ligados à formação estiveram envolvidos em processos de estruturação e reestru-

respectiva legislação pode ser consultada em <http://www.dgisd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=31>)

71 No site da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (<http://www.dgisd.min-edu.pt/>) integrada no Ministério da Educação e Ciência, encontra-se toda essa informação. Nele se pode ler que o Ministério da Educação e Ciência (MEC) é um departamento do Governo de Portugal e tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar as políticas nacionais dirigidas ao sistema educativo, ao ensino superior, à ciência e à sociedade da informação, articulando-as como as políticas de qualificação e formação profissional. O que expomos reforça o que entendemos ser a tendência burocrática da administração e gestão educacional, afectando os quotidianos diários dos professores e das escolas.

72 Podemos ler em Luísa o que refere acerca dos encontros e desencontros com a Universidade de Évora (ver como exemplo, em Apêndices, Guião de Análise – O Caso de Luísa, página **1333**). Em José podemos realizar uma leitura sobre o tema, embora num tom diferente de Luísa (ver Apêndices, Guião de Análise – O caso de José, página **1239** e Feedback de José na página **1484**).

turação dos processos de formação inicial. Não temos memória dos professores do Ensino Básico e Secundário terem aí a sua vez, isto é, serem participantes em fases de projecto e de concepção mesmo quando eram “cooperantes” na formação inicial. Nunca chamámos professores que viessem das escolas para connosco conceberem as propostas ou incorporarmos as suas vozes. Os processos administrativos e burocráticos, que também percebemos como restritivos da nossa autonomia académica, têm prosseguido em lógicas temporais pouco promissoras para a isso sermos persuadidos ou tentarmos.

Reconhecemos ainda, a nossa própria sensibilidade à diferença entre membros de um corpo profissional que marcou esta investigação desde o princípio. Talvez por preconceito ou por receio de sermos inconvenientes no que reporta às culturas de escola tradicionais e no que poderiam influenciar a colaboração dos docentes que colaboraram, a verdade é que o carácter disciplinar e especializado nos influenciou na escolha dos participantes. Da mesma forma, o que tem compartimentado o conhecimento e formas de o produzir dificultou-nos o encontro com leituras contextualizadas e globais mas, sobretudo, entendermos os professores como um grupo profissional onde a monodocência não afastava nenhum profissional dos nossos interesses investigativos. Pareceu-nos que muitas vezes, não se podendo conhecer o todo sistémico, se vai admitindo e/reconhecendo o conhecimento parcelar. De algum modo uma produção enviesada porque fragmentária e redutora da complexidade e plenitude. Se voltássemos ao início desta investigação, contemplaríamos um docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Naquele tempo a dúvida emergiu, mas deixámos cair possibilidades e a vez de lhes dar voz enquanto membros integrantes de um corpo profissional que tem um estatuto único – a monodocência com currículo prescrito e programas disciplinares. Este estudo, ultrapassando expectativas e objectivos iniciais, quiçá poderia ter contribuído para processos onde a construção de comunidades de profissionais de aprendizagem fossem projectos reais e autênticos. Equipas docentes que sem excluïrem ninguém, poderiam ser estimulantes e criadores de sinergias passíveis da existência real de promissoras aprendizagens cooperativas para os professores. Comunidades que desenvolvendo-se nas escolas de pertença, com contributos humanos e científicos incorporadores de saberes e promotores de interacções valiosas, poderiam alterar rumos de vidas profissionais, mudando a respectiva escola e assim também contribuir para uma transformação mais global.

Acrescentamos o interesse e pertinência de aprender e utilizar metodologias de investigação para o nosso trabalho como investigadora e docente. Permitiram-nos aprender conhecendo-nos melhor atrevendo-nos a compreender a pessoa que o professor é e a reflectir sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento em contexto de traba-

lho. Simultaneamente, testámos as nossas capacidades de interacção, a rapidez na tomada de decisões e as competências de escrita que transmitissem as experiências analisadas de forma escorreita a quem lesse. Caminhos metodológicos exigentes, difíceis, exaustivos, mas simultaneamente de enorme riqueza, nas vozes inspiradoras da operacionalização de mudanças pessoais que também nos cabem. Confirmámos que as dimensões da sensibilidade e da complexidade que envolvem os fenómenos humanos reclamam contributos disciplinares intersticiais para o muito que se pode conhecer.

Reconhecendo uma malha múltipla que suavizou algumas ideias construídas acerca do que pode e até do que devem ser os contextos de desenvolvimento dos professores, acreditamos agora que a razão associada a visões lineares não deixará de ser uma lente demasiado parcial para pensar sobre os professores. Testámos esses limites fazendo o que sempre julgámos que deveria ser feito com eles para os conhecer tendo em conta as suas histórias pessoais, como as significam e os contextos vivenciais em que trabalham. Admitimos enfim, que este processo investigativo tal como o experimentámos, permitiu-nos a compreensão do como é necessário incorporar saberes oriundos de diferentes contributos disciplinares e quão importante é comunicar “os pressupostos, o enquadramento teórico, as justificações metodológicas, os contextos e até as características pessoais dos participantes num estudo, para que os preconceitos, muitas vezes assentados numa falsa noção de cientificidade, dêem lugar à flexibilidade nos métodos e à coerência entre o modo como agimos e nos posicionamos no terreno na investigação em Educação” (Galvão, 2005, p. 342).

A necessidade de chaves múltiplas, quer metodológicas quer paradigmáticas, ofereceu muitas vantagens mas não foi simples sermos coerentes nas abordagens nem dimensionarmos a profundidade desejada. Foram-nos dando a perceber que só aparentemente se pode ter de qualquer fenómeno educacional uma visão linear. Temos curiosidade e queremos conhecer a realidade que nos rodeia levou-nos a percorrer caminhos de descoberta, entre induções e deduções. Concluímos que ao encetarmos este trabalho, não poderíamos ter seguido um caminho diferente daquele que nos tem movido enquanto pessoas e profissionais. Um paradigma muito mais de escuta do que de fala e muito mais de olhares atentos do que de descrições de supostas realidades e de propostas exteriores ainda que teoricamente fundamentadas. Acreditamos agora mais do que antes que cada um de nós, professores, enquanto profissional não pode deixar de ser *cientista*. Desafia-se a si próprio e aos outros em permanentes projectos que outro alcance não têm obrigatoriamente, se não o de conhecermos em conjunto com os outros e continuamente ir conhecendo mais e mais. Assumimos isso como investigadores e como professores que trabalham com outros professores, que-

rendo aprender em conjunto, para assim contribuímos para a paulatina transformação das escolas, valorizando essas instituições locais onde afinal os saberes também se vão construindo e não apenas transmitindo.

C. A SUBTILEZA DE CAMINHAR A PAR DA COMPLEXIDADE E DA INCERTEZA PARA CONHECER, COMPREENDER E CONCLUIR

“Ciência é tudo aquilo sobre o qual sempre cabe a discussão.”

(Ortega y Gasset, 2000)

“Apprendre à partir de ce qui réussit, raconter des récits de réussite et d'échec, fabriquer des précédents, produire des exigences, voilà qui devrait être urgent. Et c'est là que les sciences sociales pourraient et devraient nous aider, plutôt que de s'évertuer à ressembler aux sciences dites « objectives ». En fait, c'est par là qu'une vraie ressemblance pourrait d'ailleurs se créer parce que, si les sciences expérimentales ont une singularité, c'est de travailler à partir de réussites, d'apprendre à prolonger et à cultiver des réussites. Ici ça marche, ici on peut passer : voilà ce qui conduit l'histoire des sciences innovantes, bien plus que la méthode rationnelle.”

(Isabelle Stengers, 2003)

Não era apenas a teoria que o dizia, mas tudo foi preciso conhecer e precioso para compreender e muito terá ficado por conhecer. Percebemos ainda que aprender leva tempo quando estudamos os fenómenos humanos, buscando a profunda compreensão de pessoas e contextos. Revelaram-se as dificuldades de darmos conta em plenitude dos fenómenos holísticos que os acercam. Vistos por este ângulo, na esteira deste processo investigativo, cremos que o sistema de que os professores são parte não pode ser olhado globalmente. Veio à tona que o todo não é igual à soma das partes que o constituem e a cada momento tudo se vai alterando pela multiplicidade e cumplicidade das influências. Direccionando este estudo no sentido de *caminharmos com os professores*, expressão significada por Josso (2002), ficámos conscientes da importância dos modelos que afirmam a sua cientificidade tendo em conta a existência de um eixo de complexidade nos fenómenos educacionais.

As diversas opções paradigmáticas tomadas no decurso desta investigação afastaram os olhares lineares e permitiram-nos a consciência das limitadas possibilidades ao nosso alcance para compreender a complexidade contextual e específica. Aquelas que nos permitissem compreender todas as características contextuais que potenciaram ou inibiram os empreendimentos destes professores, e ainda mais se pensássemos no colectivo docente não seriam alcançáveis, mas afastando impossibilidades havia muito que poderíamos conhecer melhor, ousarmos explicar e até retirarmos algumas conclusões. Somos em crer que a aprendizagem e desenvolvimento dos professores são processos que vão acontecendo nos interstícios que a incerteza e a improbabilidade das vivências pessoais quotidianas lhes permitem. São

bons exemplos, os erros que cometem, dúvidas, inquietações ou o que não compreendem de imediato mas que reflectindo percebem depois, os apoios que têm ou as ausências que sentem. Para todos os casos em estudo a teoria que associámos deixou-nos fundamentar estes e outros aspectos, realizando uma análise contextualizada de acontecimentos ricos em detalhes que, revelando-se marcantes, os entendemos terem sido propositadamente evidenciados pelos colaboradores. Ao interpretarmos as histórias de vida profissional, entendendo que contadas através da narrativa permitiram definir o narrador, mas também o grupo a que reportam, conferimos algumas configurações de unidade à diversidade das vivências e experiências sem esquecer as diferenças que as acompanharam.

Da investigadora ressaltaram na fase da análise e de interpretação as influências inseparáveis da pessoa que vamos sendo e em quem, num continuado processo formativo, nos vamos tornando produzindo saberes sob a influência de paradigmas de incerteza e complexidade da área disciplinar e da formação inicial para a docência da Física e da Química. A epistemologia inerente marcou o nosso olhar para aquelas histórias de vida profissionais. No fundo, quiçá pelas influências e alterações paradigmáticas desencadeadas pela investigação científica que deixou marcas no século XX, em diferentes etapas do estudo lembrámo-nos de nomes e obras como por exemplo, as de Einstein (citado por Isaacson, 2007), Planck (citado por Weaver, 2001) ou Heisenberg (2007) ou, noutra área do saber do Morin (1990). Citando Prigogine e Stengers (1984):

“A ciência faz parte do complexo de cultura a partir do qual, em cada geração, os homens tentam encontrar uma forma de coerência intelectual”, e esta coerência alimenta em cada época a interpretação das teorias científicas, determina as ressonâncias que suscitam, influencia as concepções que os cientistas se fazem do balanço da sua ciência e das vias segundo as quais devem orientar sua investigação.” (p. 1)

Distantes das premissas do rigoroso método científico que esteve associado às Ciências Naturais durante um longo tempo, acreditámos desde o início que estudar a aprendizagem e desenvolvimento dos professores com eles, para compreendermos processos inerentes a esses fenómenos, envolvia os sujeitos, alguns mecanismos, acções e elementos que jamais nos conduziram a resultados objectivos com correspondência a verdades únicas.

Não buscando a verdade, fomos compreendendo as realidades. Nesse caminho teve lugar a ideia de Max Plank ao defender que a Ciência não pode resolver o mistério final da natureza, porque em última análise, somos parte do mistério que tentamos resolver. Assim, a procura da compreensão em profundidade nunca esteve em causa apesar de não ousarmos descobertas de verdades, inexistentes ou muito dificilmente detectáveis neste tipo de

estudos e temáticas que envolvem factores humanos e sociais: a vida, as experiências e a profissão.

Mas havia objectivos de partida na investigação. Dando vez e voz aos professores, o seu ponto de vista deveria contribuir para conhecermos características dos contextos que permitiram a estes professores aprenderem e desenvolverem-se, que dificultaram ou até que inibiram que tal acontecesse. Encontrar respostas e fazer opções não foi fácil, mas manter a curiosidade não foi difícil. Em cada história de vida profissional, houve sempre mais do que uma história para conhecer ainda que nos parecesse incompreensível. Várias questões se sucederam: Como, com quem, quando e onde aprenderam? Quais foram as características contextuais que identificámos? Como e onde nos levaram?

Após a escolha metodológica que considerámos adequada ao objecto de estudo e às questões que nos inquietavam, encetámos um percurso compreensivo adequando estratégias. Seria pouco provável ou mesmo impossível, encontrarmos as melhores, as mais verdadeiras explicações e muito menos que fossem as coincidentes com vivências dos diferentes professores em cada escola e em qualquer momento. Também não foi difícil reconhecermos o apoio que procurámos em algumas perspectivas da aprendizagem do professor, afastando-nos simultaneamente de modelos onde os sujeitos não fossem entendidos como construtores da sua própria e contínua mudança ou não permitissem entender a pessoa e o profissional suprimindo dicotomias. Privilegiando as abordagens socio construtivistas, reconhecemos que ao focarmos atenções adoptando os seus pontos de vista, desenvolvemos ideias, analisámos e interpretámos, não atribuindo igual importância às diferentes perspectivas que a literatura nos mostrou.

O mesmo aconteceu no que respeita a possibilidades de respondermos às questões de partida, as quais aceitamos não terem abarcado toda a amplitude do fenómeno em estudo, como se o fizéssemos incorporando outros pressupostos e panoramas. Contudo, as ausências não se opuseram à profundidade e à autenticidade da investigação qualitativa e cuidámos da sua validade e fidelidade, que entendemos serem sustentáculos do carácter científico do estudo. Assim, o que conhecemos e compreendemos guiou-nos à percepção de algumas invariantes ao nível de diversos subsistemas que envolveram os quotidianos profissionais dos docentes em estudo, o que podemos confirmar com uma leitura do Capítulo 8.

Julgamos no entanto, que as descobertas pela via de um percurso compreensivo encontrar-se-iam fragilizadas se descorássemos um pedido de feedback aos colaboradores. Esta etapa, realizada na fase final do estudo, revelou a sua enorme importância e levou-nos a in-

corporar a noção de *emergência*, algo inconsciente no decurso das fases de análise e interpretação. Após recebermos esses escritos, retirámos pertinentes conclusões que inscrevemos em seguida, porém, apressadamente nestas reflexões finais. Essa ideia surgiu na medida em que na interpretação caso a caso das histórias de vida, identificámos alguns padrões entre os docentes, profissionais, factuais e comportamentais. Professores com histórias cujas particularidades revelavam as contradições entre a criatividade que a profissão lhes exigiu e as imposições a que tiveram que responder, não deixando que as considerássemos únicas. No fundo, alcançámos nessa fase um nível de diversidade, organização e conectividade antes de comportamentos emergentes ocorrerem face à interpretação.

Será interessante ler cada um dos textos do feedback que nos devolveram e notar a seriedade e satisfação com que o fizeram, as marcas da reflexão que lhes proporcionou esse relato escrito, as sugestões e clarificações propostas, os feitos que aplaudiram ou repudiaram relativamente ao que contaram de si. Sem simultaneamente os termos deixado ler a narrativa originalmente escrita por eles, foi evidente terem reconhecido o seu desenvolvimento, marcas de um tempo cuja história desconhecemos assim como dos actuais contextos quotidianos. Emergiram outros padrões profissionais que antes não foram referidos, apesar de leram a nossa interpretação apenas no que dizia respeito a cada um deles e sem conhecerem as histórias de vida profissional dos colegas nem o trabalho de investigação como um todo. Entre outros aspectos, novas possibilidades interpretativas e combinações poderiam emergir deste processo investigativo (emergiram em pensamento e vontade) que limitado pelo âmbito e pelo tempo, assim se relata e dá por concluído como etapa em projectos futuros.

D. CONHECENDO E COMPREENDENDO, INTERPRETAMOS COM A NOSSA VOZ AS SUAS VOZES – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE PARTIDA E ALGUMAS PROPOSTAS

“Os conceitos e os princípios fundamentais da Ciência são invenções livres do espírito humano.”

(Albert Einstein)

As narrativas como construção social e a sua dimensão subjectiva, tornaram este modelo de investigação próximo da realidade em estudo. A análise temática privilegiou-se num primeiro momento. Concretizou-se a inicial categorização focada em três dimensões emergentes na compreensão leitora: a pessoal, a relacional/profissional e a organizacional. Mas o objecto de estudo exigia mais, pois o objectivo da investigação não se confinava ao conhecimento e compreensão das vidas profissionais daqueles quatro professores. Queríamos compreender os contributos dos contextos vivenciais para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Daí emergiram várias questões em cada dimensão e conciliámos a análise narrativa com a *Grounded Theory* para analisarmos as histórias plasmadas nas narrativas. Enriquecemos os capítulos interpretativos e despontou o capítulo oito. A dimensão colaborativa entre a investigadora e os docentes tornou-se uma preocupação e solicitámos o seu feedback à nossa (re)interpretação. As reflexões finais dão deles os seus sinais, apesar de reconhecermos que com leituras adicionais e análise complementar, levar-nos-iam mais longe no conhecimento que produzimos.

Passando a expor o que conhecemos com esta investigação, iniciamos com os contextos dilemáticos que identificámos. Vivenciados pelos professores, foram causa e consequência de aprendizagens, mas nem sempre favoráveis ao seu desenvolvimento profissional. Experimentaram as influências de uma construção socio histórica da profissão, onde a burocratização e as funções do Estado teimam em manter-se, face às exigências e recomendações internacionais que colocam os professores como agentes de mudança; viveram na incerteza de quais são os seus papéis, reconhecendo que são múltiplos e importantes; trabalharam numa instituição que vive entre funções que devem permanecer e evasões, porque a escola também deve ser inovadora acompanhando gentes e tempos ao mesmo tempo que contribui para a transformação da sociedade; perceberam obstáculos ao seu protagonismo e visibilidade pública quando foram entendidos como agentes de mudança; sentiram-se confrontados com solicitações de mudança local que não podendo esquecer parâmetros globais, exigiram a sua activa e permanente participação, o trabalho com renovados públicos e

um conhecimento cultural e disciplinar cujo acompanhamento foi muito difícil nos actuais e acelerados ritmos de transformação, o que aconteceu em momentos de reformas impostas.

Verdade seja, que também identificámos que a formação académica oferecida pelas universidades foi causa de afastamento de teoria e prática, quando as soluções no seu percurso profissional foram por eles almejadas mas, simultaneamente, obrigatórias na concretização da mudança. O mesmo aconteceu com as acções de *formação contínua* a que tiveram acesso, pois foram desiguais no que contribuíram para a qualidade e melhoria das práticas dos quatro docentes, retirando-lhes o carácter de garante e permitindo-lhes desvalorizarem a educação formal, em favor de interacções consequentes em ambientes informais e desejados.

Considerando as mudanças impostas, presentes no percurso de vida pessoal, académica e profissional de cada professor, considerou-se que apesar dos muitos constrangimentos, as permanentes tensões e os dilemas vividos em contextos do seu trabalho, terão contribuído em momentos distintos e de formas diversas para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa, influenciando o profissional. Para isso terão concorrido a conversa a colaboração e a resolução de problemas entre pares, quando o tempo foi um factor decisivo nas rápidas tomadas de decisões ou a inacessibilidade de outros meios ao seu alcance lhes pareceu uma inevitabilidade. No seu conjunto, isso deu-nos a conhecer terem-lhes permitido aprendizagens cooperadas com consequentes mudanças de práticas, deles e dos colegas na sua e noutras escolas, resultando no seu desenvolvimento e incluindo alguma satisfação na profissão.⁷³ Concluimos pois, que em contexto e nalguns momentos críticos, estes professores foram com outros actores, causa e consequência de mudanças nas escolas e, portanto, no sistema educativo como um todo. Constatando existirem influências mútuas, deixaram-nos perceber como o sistema é inferior à soma das partes, quando olhado de forma isolada dos seus actores. Daqui decorreu a nossa percepção de que as escolas são muito diferentes entre si, quer pelo local onde se situam quer pelas suas dimensões e pelos actores que as habitam. Apesar da uniformidade na regulação, revelou-se a sua singularidade nas vivências individuais, nos diferentes colectivos escolares e nas oportunidades entre os profissionais.⁷⁴

73 Podemos ler nos diferentes casos em estudo, expressões e frases em partes das suas histórias de vida profissional, ilustrativas das nossas palavras. Apenas como exemplos podemos recorrer às suas palavras e ler em apêndices, nos guiões de análise, respectivamente para Ana, José, Filipa e Luísa nas páginas seguintes: **1212** (Ana); **1283** (José); **1312** (Filipa); **1328** (Luísa).

74 Embora com uma narrativa diferente, os quatro professores afluíram este aspecto. Porém, na história de José estes aspectos são tão evidenciados, que remetemos para uma leitura, por exemplo, das páginas **1229** em apêndices, que reportam ao seu caso e naturalmente ao que viveu, percebeu e sentiu na escola e acerca dela.

Compreendemos que o clima organizacional teve efeitos sobre os actores educativos, mais propriamente a nível do desenvolvimento pessoal, tornando-se relevantes na construção da sua profissionalidade e estabelecendo uma complementaridade entre aquilo que cada indivíduo é e sabe com aquilo que desenvolve na escola. Por outro lado, esses ambientes apresentaram igualmente efeitos sobre a sua aprendizagem, pelo facto de permitirem a coexistência de diferentes formas de agir e pensar em contexto escolar. O grau de satisfação destes professores, o seu empenho e motivação afectaram e foram afectados pelo tipo de relações interpessoais, pela coesão dos grupos de trabalho, pela maior ou menor implicação nas tarefas e pelo apoio recebido no trabalho.

Para estes professores, formação, aprendizagem e desenvolvimento foram indissociáveis das mudanças em que se viram envolvidos. Foram exemplos escritos, a necessidade de fazerem reflexões sistemáticas, os encontros e conversas entre pares que de outra forma dificilmente aconteceriam, as interpretações críticas associadas ao feedback com origem em interacções entre diferentes sujeitos, instituições e em diferentes lugares, a obrigatoriedade de frequentar acções de formação, a resolução de problemas tomando decisões ou a produção de materiais didácticos, são alguns dos aspectos que iluminaram os respectivos contextos vivenciais, permitindo-nos ler que os quatro colaboradores o referiram com aquele sentido. Por isso, das suas palavras concluímos que esses foram marcantes recursos experienciais, positivos para as suas aprendizagens e que também denotam o que entendemos ser o valor da experiência na construção dos saberes profissionais⁷⁵.

Estas quatro narrativas permitiram-nos inferir igualmente, que os professores aprenderam mais facilmente quando as interacções com alguns colegas aconteceram em ambientes informais, as experiências resultantes desses diálogos e conversas foram avaliadas e objecto de reflexão entre pares e quando simultaneamente tiveram reflexos nas suas práticas seguintes, permitindo-lhes detectar os seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem. Refletindo a ideia de que a educação formal e a formação inicial só por si não serão suficientes para formar profissionais eficientes e/ou competentes a longo prazo, as narrativas passaram sucessivamente para primeiro plano, as questões da aprendizagem informal entre os professores e as necessidades de avaliação. Ao mesmo tempo, estes aspectos pareceram-nos revelar a contínua (re) construção da sua profissionalidade através da prática. Acrescentamos o que notámos que foram os efeitos positivos da reflexão teoricamente fundamentada que, devolvida à prática foi favorável à sua aprendizagem, porque deixou os docentes concretiza-

75 Podemos ler, por exemplo as palavras de Luísa, na página **1459**, nos apêndices.

rem os objectivos de que a mudança visasse o sucesso dos alunos através do seu profissionalismo consciente e melhorado.⁷⁶

Sem fazer notar etapas desunidas entre percurso escolar e académico, formação inicial e formação contínua, entendemos nas suas palavras a influência e o agradecimento a colegas e/ou a antigos professores. Consideramos que o período da formação inicial foi marcante para três destes professores, pois reportaram-lhe a sua escrita fazendo pontes entre passado, presente e futuro, verificando-se que apenas Filipa aludiu superficialmente a esse período da sua vida. Contudo, em todos os casos as palavras denotam que a cultura da escola e as práticas docentes não mudam apenas com a formação académica, e muito menos se não tiverem em conta o dia-a-dia das escolas. Concluimos que a mudança não se prevê e que o seu rumo deverá contar com o potencial saber dos professores experientes, conhecimentos prévios, crenças ou valores e com o seu entendimento acerca dos contextos onde trabalham. Os professores não mudam as práticas se elas forem reguladas e decretadas sem mais. Apercebemo-nos da balcanização e do individualismo que estiveram presentes nos contextos de trabalho destes profissionais.

A importância que atribuíram à experiência e ao conhecimento adquiridos no contexto do seu trabalho possibilitou-lhes uma compreensão do papel do grupo de pares e da própria escola como organização: terão interferido nas suas vivências influenciando a sua aprendizagem e desenvolvimento inequivocamente. Nas palavras dos professores compreendemos ainda que em contextos de mudança rápida e de incerteza, as pessoas precisam umas das outras. Os processos comunicacionais foram fundamentais para conhecerem e perspectivarem outros olhares para a realidade e reconhecendo a complexidade, actuarem nalgumas frentes para nela intervirem subjectivamente. Defendemos que quando os professores se responsabilizaram e confrontaram ideias, conversando entre si, investigando, experimentando fazer diferente ou retirando conclusões em processos reflexivos, tornaram possível a (re)construção de saberes. Assim, a voz destes professores remeteu-nos para as possibilidades oferecidas pela visão da escola como uma comunidade, onde a aprendizagem pode ser possível e alargada a outros intervenientes influentes nos seus contextos. Nas suas palavras compreendemos que o local de trabalho pode ser um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento onde a sua cultura vai fortalecendo. Comparado com um rio, cremos que poderá ser assim se permitir a comunicação e a diversidade de interações entre pares, dei-

76 Podemos ler esta ideia mais explicitamente nos Guiões de Análise, onde consideramos que os dados estão numa fase menos (re)construída, e apenas a título exemplificativo, Ana na página **1197**, José na página **1266**, Filipa na página **1313** e Luísa na página **1330**.

xando combinar estas variáveis com uma abertura à comunidade exterior e com os saberes disciplinares e académicos onde estes sejam afluentes. Concluimos que a cultura de uma organização escolar não pode ser considerada como um somatório das culturais individuais dos seus actores educativos. Falar em cultura deverá ser perspectivá-la como integradora, ou seja, uma construção social em que é o grupo no seu todo e em permanentes interacções que permite conferir um conjunto de características à organização. Quando a escola se apresentou com uma grande abertura e partilha de interesses entre vários actores, assim como práticas de trabalho sustentáveis e colaborativas e, ainda uma integração e identificação dos sujeitos com o contexto de trabalho, as experiências dos professores foram sempre boas.

As histórias de vida profissional deixaram-nos antever, que formação, aprendizagem e desenvolvimento, aconteceram nos contextos de trabalho porque em si mesmos estes se revelaram desafiantes, por concordância ou oposição com a pessoa que o professor é. Indicaram o seu agrado pelos ambientes que envolveram a novidade e dinâmicas relacionais entre pares, positivas para o seu desempenho quando foi necessário tomarem decisões consequentes na sua profissionalidade⁷⁷. Então a liderança importou-lhes. Foi um factor influente nas relações e nas interacções vivenciadas, agradando aos professores, especialmente nos momentos em que a experimentaram e sentiram como um apoio. Estas descobertas mostraram-nos que para construir progressos rumo a uma cultura forte e unificadora na escola, foi importante que os seus agentes conhecessem a história da organização. Igual importância, tiveram a acção e o papel dos líderes na promoção de boas relações de trabalho e ainda as realidades vividas que, mesmo sendo impostas ou tendencialmente administrativas, confluíram para a sua experiência docente. Tornando possível um ambiente estável e integrador, o trabalho cooperado foi realizável. Congregando interesses, contribuiu para a promoção de uma cultura de referência para todos os membros e para cada um dos intervenientes no âmbito educativo. Presumimos que se repetíveis e duradouros, este tipo de contextos são inclusivos, potenciando a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores, sobretudo dos mais jovens ou daqueles que chegam em cada ano e de novo à escola⁷⁸.

77 Exemplificamos com Luísa que preferiu ficar na escola e não como colaboradora na Universidade de Évora. Pelas suas palavras que podemos ler na página **1467**.

78 No que respeita ao trabalho cooperado que pode contribuir para que se vá alterando a cultura da(que) escola, a importância dos líderes na implementação e consequências da mudança e a recepção dos mais jovens ou dos que chegam de novo em cada ano à escola, podemos ler diferentes expressões e exemplos declarados pelos quatro docentes, evidenciando simultaneamente alguns ambientes tensionais que experimentaram. Seleccionamos palavras de Ana na página **1388**, de José nas páginas **1398**, a clareza das palavras de Luísa nas páginas **1463** e nas de Filipa na página **1436**.

Partindo das palavras dos colaboradores, presumimos que também não foi indiferente a profundidade com que as crenças, os valores e as expectativas guiaram as suas atitudes e respectivos comportamentos no contexto escolar. Neles, a pessoa foi influenciada e influenciadora. A forma como se viram, como viveram, como se contaram a eles e aos outros, foi desvelando quem eram e como eram. No fundo, a transformação de cada professor, derivou de situações limite vividas nos quotidianos e em circunstâncias que alteraram os seus olhares. Assim, relacionámos a dimensão pessoal com a extensão e os contornos que uma cultura de escola pode tomar para poder ser partilhada. Entendemos que cada elemento contextual, conhecido ou por conhecer, foi imprescindível para a prossecução dos objectivos organizacionais, potenciando ou não uma partilha de saberes, valores e ideias. Nas escolas onde os processos vivenciais e as dinâmicas relacionais foram mais rígidas, individualizadas ou até negligenciadas por influência de contextos mais amplos, a partilha da cultura interna foi reduzida, levando-nos a afirmar que tais ambientes influenciaram negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos docentes.⁷⁹ Antevimos na voz dos professores que a existência, a simplicidade e a clareza da transmissão dos elementos culturais, são aspectos igualmente relevantes para que essas especificidades organizacionais, diferentes de escola para escola, sejam compreensíveis por cada um e pelo conjunto dos seus membros.

Confirmámos que as lideranças têm um importante papel, agilizando ou dificultando processos que direccionam os actores educativos e a sua acção para objectivos comuns, favorecendo ou inibindo possibilidades de trabalharem cooperativamente. Nesta investigação, percebemos que para os quatro casos em estudo esse foi um elemento que facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento dos professores em contexto.⁸⁰ Fenómenos como a sua necessidade permanente de questionarem, de resolverem problemas ou tomarem decisões, rapidamente fomentaram relações, algumas improváveis se olhadas do ponto de vista epistemológico dos saberes construídos, mas efectivamente constituíram ocasiões de aprendizagem. Identificamos pois, a importância de uma liderança atenta e indutora de práticas reflexivas, do trabalho em equipa, da participação voluntária nos processos decisórios, fazendo tudo isto no âmbito do conhecimento do quotidiano profissional e de contextos mais vastos cuja compreensão e neles tomar parte lhes foram acessíveis. Não podemos pois,

79 A individualização do trabalho do professor e o olhar os colegas de forma preconceituosa, ao que se pode juntar uma rigidez da acção, inflexibilidade ou resistência à mudança. Exemplos claros na narrativa de José, páginas **1410-1406** ou em Filipa nas páginas **1430-1425**, ou em Ana na página **1382**. Interessante que também referem o contrário, isto é, o ser contagiante, uma aposta e uma mobilização na profissão (José, páginas **1399** e **1400**, por exemplo).

80 Trabalho cooperativo por efeito das lideranças exemplos em Filipa, Luísa e José

negligenciar que os enquadramentos formativos são diversos e os campos de influência vão para além das escolas e das salas de aula. A formalização intencional da formação dos professores e o trabalho em rede poderão ser possibilidades facilitadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, identificámos claramente que a escola deve considerar-se uma entidade viva e em permanente mudança, na qual a percepção dos ambientes influencia os respectivos comportamentos, a forma como os professores investem na mudança de si, dos colegas e na comunidade exterior.

Abarcando o que contaram acerca do tempo de vida na formação inicial interligando-a com quotidianos e práticas profissionais, julgamos que embora considerassem que as vivências contrariaram tal união nessa fase, esse foi um tempo que consentiu a sua aprendizagem e a mudança embora não as tenha potenciado. A sua actual consciência de assim ter sido e as recordações saudosas, reconhecedoras do valor de algumas relações nos relatos escritos, manifestam esse efeito. Aceitamos que essa reflexão tornada consciente, poderá ser um princípio para contrariar aquela tendência inibidora e potenciada se for associada a alterações na construção de conhecimentos académicos das instituições do Ensino Superior com os professores. Sem perdermos de vista o objectivo maior de dar voz a cada professor a partir das suas histórias de vida, conheceu-se e compreendeu-se que formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dificilmente serão dissociáveis e não se conseguem apenas através do desejo. Por isso, enquanto docentes e investigadores no Ensino Superior, incorporando o que conhecemos nesta investigação, achamos que a nossa acção é fundamental e que deveremos agir.

Tendo em conta a dimensão e alcance da construção socio-histórica da profissão em Portugal e as relações institucionais que a formação de professores encerra, sabemos que muitos aspectos contextuais que marcam o dia-a-dia e o trabalho docente não podem ser vistos isoladamente. A mudança externamente imposta, a burocracia e os mecanismos reguladores, formação prescrita incluída, são disso bons exemplos nos relatos de vida dos participantes neste trabalho. Este panorama, confirmado por muitos estudos, autores e teorias aceites ou veiculadas nas Ciências da Educação, mostra aspectos que consideramos dificultarem o trabalho dos professores, prejudicarem práticas de qualidade e impedirem a eficácia das escolas. Atestando-o empiricamente na observação e análise de situações educativas que o nosso trabalho inclui na formação de professores, este estudo sugeriu-nos que urge dar resposta às necessidades e aos interesses dos docentes e das escolas, contributo indispensável para a melhoria do sistema. Conceber contextos e eventos indutores e favoráveis à maior proximidade entre a escola e elementos comunitários, envolvendo

docentes dos diferentes níveis de ensino, para que esse conjunto seja fonte de produção de conhecimento e de aprendizagens, não permite que sendo responsáveis, sejamos apenas intermediários. Consequentemente, defendemos que as universidades e o Estado podem ou não contribuir positivamente para que tal aconteça. Apoiamos a nossa ideia, nas percepções e verbalizações dos colaboradores quando contaram que tais instituições não têm servido os seus interesses, os da classe docente, a participação activa dos professores como agentes de mudança, a incrementação da qualidade no exercício profissional ou que não atenuem os efeitos da exigência profissional. Percebemos que se nos mantivermos afastados da vida das escolas e das práticas dos professores, isso impedirá o conhecimento e a comunicação mútuos e não será positivo.

Contrariando este sentido, propomos que se fomentem parcerias promissoras de produções, onde trabalhando por projectos, agindo e participando em equipas educativas mistas e em contexto escolar, os professores colaborem e cooperem entre si e com outros actores sociais, incluindo as famílias e outros agentes, criando as condições necessárias para uma efectiva práxis. A formação que deixa cada pessoa crescer, ao mesmo tempo que deixa produzir os saberes profissionais agindo e intervindo, vai transformando sujeitos e contextos permanentemente.

Associando o saber de como os professores aprendem à investigação existente na área da educação acerca da profissão e das políticas educativas, identificámos algumas invariantes e compreendemos com maior amplitude, as características contextuais que limitam hipóteses de desenvolvimento do professor pelas inerentes contradições. São elas a externalização e obrigatoriedade versus necessidade da formação, o controle da entrada na profissão versus fragilidades nos processos de avaliação, a burocratização da profissão versus centralidade da prática (articulação entre o que se aprende, o que se pensa, o que se faz, etc) e a assunção de que o professor aprende e se desenvolve ao longo da vida versus imposição de formação para implementar programas reformistas.

Por fim, ousa dizer-se que as sociedades do mundo actual reclamam das escolas e dos professores, ambientes no campo da sua formação, cujo enfoque não seja intencional: o informal acontece. Porém, isso parece ajudar mas não ser suficiente para construir, alimentar e manter o profissional que deve ser o professor. A aprendizagem enquanto eixo central do desenvolvimento profissional exige mais das instituições e dos actores. Defendemos que o capital profissional, expressão utilizada por Hargreaves e Fullan (2012), ultrapassa os recursos da escola quando se trabalha com vista à transformação na educação escolar e com parâmetros que visam a qualidade. Por isso, com inspiração em Bolívar (2012), pensa-

-se que numa sociedade da informação e num mundo global e globalizante, a escola já não pode sobreviver isolada. Ainda menos tal se poderá intentar com os professores que o são na contemporaneidade. A educação de qualidade, na sociedade complexa do século XXI, precisa da participação cooperante de múltiplos agentes e instâncias e que eles actuem de forma concertada. Em suma, é preciso ter a consciência da necessidade de incrementar o capital social da escola, na perspectiva actual de revitalizar o tecido associativo, por meio de redes (culturais, familiares, sociais, intelectuais) que (com)prometam a construção de novas convenções em torno da educação escolar. Potenciar a aprendizagem e desenvolvimento do professor passará pela intervenção da academia, da sociedade e do Estado em acções concertadas. Na sua formação cooperada realizada nas escolas, reduzindo acções individuais sem as extinguir; por trabalhar e aprender em contexto de trabalho, contribuindo para a sua transformação sem o moldar; perspectivando a escola como comunidade que é parte de outras, os diferentes agentes estabeleçam criteriosa e interactivamente metas confluentes e cuja monitorização permita uma aprendizagem ao longo da vida, onde adultos, crianças e jovens, possam ir superando a conhecida fragmentação dos saberes e dos espaços e tempos educativos com vista ao bem-estar em sociedade.

D.1. Saberes construídos, subjectividades e quadros teóricos

“É necessário comunicar os pressupostos, o enquadramento teórico, as justificações metodológicas, os contextos e até as características pessoais dos participantes num estudo, para que os preconceitos, muitas vezes assentados numa falsa noção de cientificidade, dêem lugar à flexibilidade nos métodos e à coerência entre o modo como agimos e nos posicionamos no terreno na investigação em Educação”.
(Cecília Galvão, 2005)

“Não é a posse da verdade, mas o sucesso que vem após a pesquisa, onde a busca é enriquecida por ela.”

(Max Planck, citado por Abreu, 2012)

As palavras em epígrafe transmitem muito do que queremos partilhar neste tópico. Iremos referir alguns aspectos que nos ajudaram a perseguir de forma coerente o posicionamento epistemológico que adoptámos e mostrar de que forma a metodologia concorreu para a produção de conhecimento, quer no campo da educação onde situámos o objecto de estudo, quer no campo das metodologias de investigação. Aprender, investigando com as narrativas foi um permanente desafio, pois exigiu uma permanente reflexão e a criação

de dispositivos que assegurando a credibilidade nos permitissem estruturar este relatório, partilhando assim os saberes que fomos construindo. Quando se fala em investigação, geralmente existe um quadro teórico de referência que sustenta o seu rigor conceptual. Na investigação narrativa, a construção de um enquadramento teórico inicial não é consensual. Neste caso, a teoria orientou-nos na investigação, forneceu referenciais conceptuais, contribui para a sistematização de factos e acontecimentos durante a fase de análise, ajudou-nos a ler a informação que interpretámos a partir das narrativas iniciais dos professores e também nos deixou conhecer limites e omissões nos estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento destes profissionais. Dessa maneira, serviu justamente para conhecermos o estado da arte, dando sentido aos seus e aos nossos contributos para actuações no presente e para transformações futuras.

Os quadros teóricos, cuja expressão utilizada no plural é intencional, serviram-nos para uma permanente busca de compreensão, sem incapacitarem o *vermos* para além de modelos estipulados. Conhecer e compreender os contextos vivenciais de quatro professores era uma realidade muito complexa cuja leitura seria necessariamente interdisciplinar, uma vez que investigávamos no âmbito das Ciências da Educação. A finitude da razão acompanhou a ideia da interpretação, isto é, explicar e compreender melhor o objecto de estudo contribuindo para os estudos acerca da aprendizagem e desenvolvimento do professor, certamente não seria ficar a conhecer totalmente esses fenómenos. Mas, produzir conhecimento também não poderia ser apenas uma descrição do que os professores contaram ou reportarmos o que disseram por outras palavras. Então, o que fizemos foi contar de forma diferente. Elaborámos uma produção, narrativa e interpretativa, acerca da vida de cada um dos deles, revelando igualmente quem era a investigadora – a pessoa e profissional, marcada por um passado, com horizontes e expectativas no futuro.

Com a reconfiguração das histórias de vida profissional, percebemos que devíamos questionar continuamente o que íamos produzindo e como o estávamos a fazer. A investigação narrativa que se foi realizando num tempo longo, permitiu-nos consciencializar dos processos que acompanhavam os nossos feitos e, simultaneamente, dos princípios orientadores da leitura das realidades pelos professores ao contarem-se e, por nós, ao recontarmos. Dessa forma, fomos desocultando realidades como, por exemplo, a grande influência da construção socio histórica da profissão na formação dos professores, imagens que fomos assumindo como factos e que o poder da interpretação nos permitiu olhar de modo diverso deixando-nos ir para além da memória e do que a literatura nos ensinou. O mesmo aconteceu, influenciando o que achamos e sabíamos ser enquanto docentes do ensino superior e

o que, nesse papel de formadores de professores, a intersubjectividade reconhecida poderá permitir-nos mudar com eles através de uma consciencialização ampliada cuja persistência e o tempo poderão consentir.

A literatura de hoje não serviu per si. A das duas últimas décadas também não, mostrando a amplitude temática no campo do ser e do desenvolvimento do professor e a sua parcialidade derivada de fragmentações de vária ordem. Este aspecto que detectámos em boa parte dos estudos justifica em conjunto com o que reconhecemos serem dificuldades nossas na verbalização por escrito, que o capítulo dois deveria ser aperfeiçoado ou, eventualmente, suprimido naquele espaço e servir melhor os capítulos interpretativos. Todavia, a revisão bibliográfica que configurou a Parte I deste trabalho, serviu para compreendermos experienciando, que só se aprende escolhendo, seleccionando, adequando, reflectindo e escrevendo o que se pensa sobre o que se sabe e sobre o que se questiona, incorporando saberes para outros irmos construindo. O que aprendemos nas variadíssimas leituras, integrou o conjunto dos nossos conhecimentos prévios e possibilitou a nossa reflexão, a crítica, admitirmos verdades, fazermos propostas e levantarmos novas questões. Foi um ponto de partida que se revelou necessário mas insuficiente, o que é notório nos capítulos interpretativos, onde a permanente busca da sustentação para o que fomos escrevendo se tornou inevitável e achamos que, nalguns momentos até exaustiva.

No fundo, após muitas leituras das narrativas, sabíamos que as vozes dos colaboradores eram genuínas e autênticas. Porém não bastava lermos as suas histórias, tínhamos que o fazer incorporando outras leituras, entre dados e quadros teóricos, para não nos mantermos demasiado próximos dos professores e para sermos cientificamente credíveis. Ao longo de todo o processo foi-nos devida, enquanto pessoa e profissional, a posição que assumimos e a metodologia que adoptámos. Dar vez e voz aos professores não podia significar que a investigadora não tinha existência própria e este é o espaço em que partilhamos as reflexões, ideias e sensações, que as palavras seguintes ilustram e tomamos como se fossem nossas para o transmitir:

“Saberes construídos a partir das narrações escritas de formação, mais a invenção de si, individual e colectiva, se impôs como um dos benefícios potenciais de um trabalho hermenêutico criativo, ou seja, de uma práxis biográfica formadora e, por isso mesmo, transformadora. Bem entendido, as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser a panaceia universal, elas se apresentam como *uma via de conhecimento* que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transacções sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil.” (Josso, 2007, p. 436-437)

Os estudos e os artigos de variadíssimos autores com origens disciplinares diversificadas que lemos e conhecemos, serviram igualmente para compreendermos que existem muitas razões e emoções que impelem a mudança, quiçá, uma alternância de interesses nos enfoques da investigação em Educação. Diria que ficou a percepção de, como que num regresso ao passado com novas exigências para o presente, este é um tempo em que se dá novamente uma merecida importância à formação inicial mas arredando demasiado os professores experientes. Contudo, por ora os olhares parecem focados, sobretudo, nos académicos e formadores de professores, reflectindo a ideia de que formar é formar-se. Nessa temática reconhecemos o mérito de muitos investigadores portugueses, desejando promover o debate em torno da profissionalização e da profissionalidade dos docentes conceptualizando-a como construída em permanência e valorizando a formação em contexto de trabalho.

O enquadramento teórico inicial e a teoria que fomos integrando ao longo da análise e interpretação serviu ainda, para percebermos que foram insuficientes as obras e os autores que constam na bibliografia que fomos integrando no texto. Só a reflexão associada à escrita nos foi permitindo compreender a importância da selecção da informação que fomos fazendo. Podemos afirmar agora que teve que mostrar a actualidade, a pertinência, sendo concisa e simultaneamente coerente e abrangente para as ideias que iam emergindo, para o que expomos neste momento e para ousarmos nas escolhas que durante a permanente adequação da metodologia e respectivas estratégias, tornaram possível a realização da investigação em plenitude. Assim, justificamos a opção de recorrermos ao título de Bibliografia e não de Referências Bibliográficas, arriscando ir além das normas, mas assumindo a escolha. Não conhecemos com profundidade muitos e valiosos autores e obras, o que esteve na base de não serem uma referência directa durante a fase da escrita. No entanto, a mesma grandeza que impossibilitou o seu conhecimento na totalidade, foi aquela que nos permitiu alcançar e compreender outros estudos e autores, elaborando a análise, a interpretação e, numa visão retrospectiva, defendermos conscientemente tais opções nestas reflexões.

Todos os intervenientes e recursos culturais, pessoais e literários a que tivemos acesso, em conjunto com os nossos saberes prévios e quem somos, serviram para reconhecermos a importância de apoios diversos, do conforto humano, mas também para identificarmos algumas das nossas limitações pessoais e de redacção facilitadora da compreensão. O equilíbrio intelectual e emocional na busca da sustentabilidade da investigação foi conseguido na escrita dos professores sobre eles próprios, antes e depois da fase de interpretação e, por momentos, numa fase de meta writing que não conseguimos cumprir na totalidade, porquanto a literatura invadia as muitas leituras e as subjectividades. O pensamento e a escrita sucederam-se e, num

tempo limitado foram desfavorecendo as anotações que nos poderiam ter ajudado a incrementar a qualidade de algumas versões interpretativas e conclusivas nos casos em estudo.

Encontrámos também os limites da nossa existência neutral, como investigadores e perante os investigados, incluindo nas proximidades e nos afastamentos que tomámos como necessários. Reforçando a ideia que todos somos únicos e lembrando Simone de Beauvoir, não poderíamos escrever nada com indiferença, quando à nossa volta se sentia reprovada a mentira mas, cuidadosamente, poderíamos esconder ou omitir verdades. Aceitamos que é notório que muitas vezes a efabulação positiva foi tentadora, apesar das nossas sucessivas tentativas de recusa. Daqui resultou o que de maneira idêntica não poderíamos deixar em branco. Legitimando as suas influências, não foram de somenos importância as pessoas com quem trabalhamos e aprendemos formal e informalmente ao longo da vida, pessoal, académica e profissional ou quem nos acompanhou neste período de realização da investigação.

Depois da família, destacamos aquelas pessoas cujos contributos académicos foram para além do que têm escrito, revelando a sua ascendência sobre o que em nós foi mais interior e invisível. Por outras palavras, na nossa formação académica, na forma como as curiosidades ocorreram, em como escolhemos os participantes, as lentes que utilizámos nas leituras das histórias, na análise e na interpretação. Assumimos a parcialidade e a inequívoca influência de muita gente, na sua maioria oriunda das Ciências (ditas) Naturais, que em momentos passados abraçaram a academia enquanto formadores de professores. Nomeamos alguns pela força das marcas pessoais, epistemológicas e paradigmáticas que penetraram as nossas opções. No fundo, fazendo de nós um espelho silencioso, que não reflectindo só as aparências, nos ofereceu a possibilidade de incorporarmos conhecimentos e com eles traçar muitos dos contornos com que permeámos esta investigação. A História e a Filosofia da Ciência nas pessoas do Professor Augusto Fitas, da Professora Mariana Valente e do Professor Leite Videira. Com eles adquirimos conhecimento do passado que nos ajudou a compreender o presente. A Ciência, os princípios que a orientaram antes e na actualidade, influenciando quotidianos e a nossa vida também. Num regresso à Física, por exemplo a Teoria da Relatividade, o Princípio da Incerteza de Heisenberg ou o Princípio da Exclusão de Pauli. Mas invocamos também a Mecânica Newtoniana, aquela que ainda nos permite conhecer o planeta em que nos deslocamos, passeamos e vivemos não podendo ser desvalorizada por conhecimentos que permitiu como consequência, ou a Física Quântica quando almejamos conhecer o que é desconhecido aos nossos olhos acreditando que é possível e ao mesmo tempo duvidoso. Estes conceitos lembram-nos, sobretudo, as conversas com a Professora Ana Maria Silva, o Professor César Viana ou o Professor Carmelo. Algumas das pessoas que nomeamos já não

estão entre nós, mas todas escreveram muito do que podemos continuar a ler e a reflectir, com eles continuando a aprender. Por fim, mas não em último lugar, aquele que me vai *ensinando* a ser professora sem nunca ter sido meu professor: o Professor António Neto. É nele que reconheço grande parte da aprendizagem sobre a verdadeira razão de não podermos desligar a vida pessoal da profissional, o que atribui um especial significado ao trabalho que realizámos, à metodologia que perseguimos e em quem nos revemos e vamos tornando. O valor das crenças atitudes e valores espelhadas nas experiências que adquirimos e através das quais aprendemos e nos desenvolvemos enquanto pessoas e profissionais permite-nos acrescentar que consideramos, verdadeiramente, que *“o essencial é invisível aos olhos”*⁸¹.

Não poderia esquecer a orientadora desta investigação que, sobretudo com muita amizade, com grande sabedoria e paciência, consentiu que este trabalho tivesse um fim. Os quatro professores participantes e aqueles que sem se aperceberem também colaboraram, através do trabalho, nas interacções ou nas conversas, o que estendo aos meus alunos, contribuíram valiosamente para a reflexão apresentada. Estou certa que na fase final desta tese, todos os membros que integram o júri e quem acompanhar na discussão, nos ajudarão a aprender ainda mais, contribuindo para as reformulações que faremos a partir da crítica, melhorando (muito) este parcimonioso relatório.

D.2. O que acrescentamos ao que se conheceu: construções e compreensão de que os professores podem aprender consigo através dos outros

“Há uns que nos falam e não ouvimos; há uns que nos tocam e não sentimos; há aqueles que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas... há aqueles que simplesmente vivem e nos marcam por toda a vida”
(Hanna Arendt, citado por Tolentino Mendonça, 2014)

“Já não se trata, como nas pedagogias novas, de aprender a aprender, mas de aprender consigo a aprender”

(Marie-Christine Josso, 2007)

A metodologia não foi seguir uma receita e aceitamos que a própria construção da estrutura analítica e interpretativa são propostas estratégicas a partilhar e a melhorar. No entanto, sem esquecermos o inicial objectivo da investigação, identificamos que o processo foi longo, honesto, profundo e promissor. Foi também, viver um processo formativo e formador na construção narrativa da investigadora. A par dos conhecimentos, da criatividade e das certe-

81 Expressão conhecida e retirada de “O Príncipezinho” de Antoine de Saint- Exupéry.

zas que nos proporcionou, deixou-nos algumas dúvidas mantendo viva a nossa curiosidade. Acrescentamos que não buscámos respostas teóricas, mas queremos evidenciar que emergiram os aspectos formadores da construção de narrativas. Partilhamos ainda, que o saber da experiência vivida e escrita pelos professores, confrontado com teoria, orientou e deixou-nos concluir a investigação respondendo aos objectivos de partida. Pareceu-nos que para estes professores a redacção da história de vida profissional foi um prazer e de forma idêntica a produção do feedback que nos devolveram. Revelou-se assim o potencial da escrita de textos e da necessidade dos professores de se darem a conhecer, tornando publicas as suas vivências, explicando detalhes e indo muito além do que lhes solicitámos em qualquer dos momentos.

Ao lerem e entenderem a sua história através da reescrita narrativa da investigadora, decorridos que iam alguns anos desde que tinham escrito a narrativa inicial para este estudo, activaram a sua memória. Isso possibilitou-lhes renovarem olhares, relacionando o que já é passado com o presente e projectando o seu futuro. Nos feedbacks identificamos claramente a possibilidade de aprenderem consigo a aprender, na linha do que afirma Josso (2007), Marçal, Klein, Pinheiro, Sadalla e Prado (2009) ou Shkedi (2009). Neste sentido afirmamos que este projecto de investigação nos permitiu consciencializar da potencialidade formativa dos memoriais, temáticos e escritos, autorizando-nos a afirmar que a narrativa foi uma ferramenta facilitadora de uma atitude profissional, reflexiva e investigativa para estes professores. A metodologia, não respondendo apenas às questões de partida, abriu espaço a novas curiosidades e teve consequências sobre quem escreveu. Como refere Galvão (2005), “a narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que reflectem aprendizagens personalizadas” (p. 343). Isso aconteceu ao escreverem-se, verbalizando-o e retomando a escrita reescrevendo-se. No fundo, escreveram relatos de vida profissional que foram mobilizando a pessoa de forma autêntica e na sua totalidade, processo que podemos afirmar como metarreflexivo, porque implicou o seu pensamento e acção.⁸²

82 Devemos ler o que, em todos os casos, os colaboradores referem no feedback que nos devolveram e que constam nos Anexos. Vale a pena ler! Na sua escrita revelou-se a vontade de perceberem o que eles próprios, e nós, escrevemos sobre si. Deram significado às palavras e expressões, reflectiram sobre elas buscaram a compreensão de causas e de acções passadas, presentes e percebendo escreveram sobre consequências futuras. Revelando claramente o poder formativo da narrativa, o que não era nossa intenção inicial conciliar com a sua utilização do ponto de vista metodológico, podemos ler apenas como exemplo expressões no feedback de Ana e no de José, consultando as páginas, respectivamente **1477-1476** e **1483-1479**, todas nos Anexos.

Com o todo da sua participação, após a recepção do feedback ficámos aptos a afirmar que os colaboradores identificaram marcos e contextos significativos no seu processo de desenvolvimento profissional, o que coincidiu com a nossa significação. Para eles foi especialmente importante a fase em que se tornaram professores. Também o foi a vivência da própria profissão, entre incertezas, conquistas, envolvimentos comunitários dentro e fora da escola, inovação produzida, onde a formação interpares se mostrou valiosa e incluída, o mesmo acontecendo com as emoções. A consciência do que é ser professor e o valor que atribuíram à profissão foi evidente, sobretudo o trabalho com colegas e alunos, e a noção de que nem todos os professores são iguais. Os contextos de trabalho, permitindo-lhes valiosas interações que promoveram o seu crescimento muitas vezes também os deixaram desagrados, quando práticas menos boas foram negligenciadas, o mérito não foi reconhecido ou o Estado se impôs mantendo-se distante.

Está fora do nosso alcance entendermos como podemos garantir a qualidade da investigação realizada. Porém, percebemos que dificilmente beneficiará mais a alguém, do que já serviu para nós aprendermos. Desde já consideramos este processo inacabado, mas, na medida em que iremos continuar a trabalhar com e como professores, neles se reflectirá o conhecimento que produzimos e com eles tencionamos valorizar ainda mais a profissão docente. Continuará a reflectir-se na nossa aprendizagem e em projectos futuros, pelo que irá contribuindo para alterações noutras pessoas e instituições, o que certamente passará pela Escola e pela Universidade.

Antes de qualquer projecção temos que reconhecer ainda o quanto estivemos envolvidos neste trabalho e o que ele nos proporcionou. A mulher, a filha, a profissional, a mãe, a trabalhadora na formação de professores, a investigadora, a colega, a amiga. Alguns anos, mais de uma década fizeram-se sentir em toda a nossa vida. Em quem somos, o que pensamos, o quê e como fazemos. Uma tese de doutoramento seria um trabalho formativo porque académico, o que deixou de nos fazer sentido quando se tornou muito mais que isso. Não nos agradam os nomes de tese e de doutoramento em conjunto. Nunca gostámos, mas agora achamos que sabemos verbalizar o porquê. Ao momento, não faz sentido apresentarmos apenas projecções de um estudo, que em última análise foi, sobretudo, de auto compreensão e de aprendizagem dos seus autores. A partilha do como, do onde e com quem, aprendendo nos fomos transformando faz-nos todo o sentido, mostrando como a investigação em Educação pode e deve estar próximo da vida e dada por finalizada não está terminada nem caminhou só. Nesse sentido será difícil que cumulativamente possa ser uma manifestação de um trabalho independente e criativo, realizado por alguém num dado campo do saber.

Concluimos enquanto académicos, que nos processos de formação de professores, os quais não deverão fragmentar a formação inicial da formação dos professores experientes, devemos incluir um verdadeiro sentido de transformação cultural, o que passará por alterar paulatinamente a forma como produzimos conhecimento, construindo novos saberes com os professores e as escolas, atendendo a exigências da contemporaneidade.

D.3. O que Conhecemos e o que Ficou por Conhecer – Implicações e Contributos para os Estudos sobre o Desenvolvimento dos Professores

“A história da ciência, como a de todas as ideias humanas, é uma história de sonhos irresponsáveis, de obstinações e de erros. Sem dúvida, a ciência é uma das poucas actividades humanas – quiçá a única- na qual os erros são criticados sistematicamente e muito a miúdo, com o tempo, corrigidos.”

(Karl Popper, 1989)

Para terminar, actualizando em tópicos enfatizamos o que teremos acrescentado com esta investigação aos estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos professores, quer do ponto de vista da temática quer metodológico. Aqui admitimos simultaneamente as fragilidades e incompletudes deste estudo que reivindica a crítica e aponta para o que conhecemos e compreendemos, com efeitos no nosso trabalho, no presente e no futuro.

- Pareceu-nos bem convocar o contexto actual da complexidade e o paradigma sócio construtivista para fazer uma (re) significação, diríamos mesmo uma (re) interpretação da formação, da profissão e do desenvolvimento profissional, sem pretendermos colocar as questões no plano teórico ou abstracto.
- De diferentes formas, em diferentes circunstâncias e momentos, os encontros entre a pessoa e o profissional, revelaram que cruzam a vida com a de uma escola cuja função admitem pouco se ter alterado ao longo dos séculos. Uma enorme vontade de mudar com ela e de a transformar acompanhou-os. Acompanhou-nos! Invadiu-nos! Como consequência, a função da escola deverá passar por garantir as condições de aprendizagem dos seus membros o que envolve especialmente uma cultura de responsabilidade mútua, de construção de redes sociais de suporte e de gestão de recursos.
- Experimentando verdadeiras mudanças, as experiências tornaram-se formadoras possibilitando o encontro entre os sujeitos, as actividades e em relação. A escola do Século

XXI deve ela mesma abrir-se a diferentes possibilidades e circunstâncias onde a cultura profissional seja um recurso para aprender, as lideranças e os quotidianos permitam a participação, a conversa, a tomada de decisões a resolução de problemas e o reconhecimento dos erros. Deverá existir uma identificação de responsabilidades pelo trabalho desenvolvido diariamente, uma prestação de contas por aquilo que se vai fazendo e pelos resultados obtidos, acompanhada por uma distribuição do poder a fim de, todos juntos, independentemente da função que desempenham, conseguirem a melhoria da escola em parâmetros por eles desejados. No seu conjunto estes aspectos invocam que também é necessário prever estruturas e períodos comuns de encontro entre os professores, estabelecer estruturas grupais para a resolução de problemas e distribuir a liderança, proporcionando um maior envolvimento dos professores na tomada de decisões.

- Compreendemos que produziram a vida e a profissão em continuidade: sendo, pertencendo e transformando-se. Para isso contaram com o seu profissionalismo, conhecendo a instituição, aceitando desafios e correndo riscos. Se persistirmos na desvalorização, por parte das organizações escolares e das respectivas lideranças, da criação de condições institucionais e organizacionais de partilha entre professores, tentando apenas acomodar mudanças, estaremos a dificultar o refazer das identidades. Apontamos para a necessidade de cada um se responsabilizar pelos seus papéis perseguindo os propósitos gerais da instituição, e desenvolvendo relações de recíproco respeito e ajuda entre os membros, visando o bem-estar comum e o desenvolvimento do todo organizacional.
- As tensões, os receios, as resistências, a sedução e a adesão vividas por cada professor face a mudanças ao longo da sua vida profissional, foram fontes de aprendizagem e portanto potenciadoras do seu desenvolvimento. Os professores não contornaram situações de dificuldade, nem abandonaram os desafios mais difíceis, mas também é verdade que nunca os ultrapassaram sós.
- Quem aprendeu foi a pessoa, logo é ela que sempre influencia o profissional, deixando perceber que nenhuma vivência ou experiência deve ser desconsiderada e que todos os momentos e circunstâncias poderão servir o seu desenvolvimento. Se a necessidade do outro, o que se revelou extraordinariamente premente e fonte de energia não for suprimida, poderá ajudar a alterar as rotas profissionais e sem o apoio entre pares poderá tomar rumos evasivos.

- Percebemos que os itinerários de aprendizagem, independentemente das circunstâncias, deverão contar com as crenças, as atitudes e os valores que permitem desvalorizar as acções formais para os professores aprenderem. Mas, na escola os pares e as comunidades a quem os professores podem recorrer, permitem muitas relações, partilhas e produções, em que fazendo vivenciam, experimentam e aprendem com vista ao desenvolvimento de todos. A construção de comunidades de aprendizagem profissional, tal como são concebidas por muitos autores são de valorizar, mas os moldes em que se deverão concretizar têm que envolver a pessoa, a escola e as comunidades e não apenas os profissionais.
- Neste envolvimento começaram a fazer carrilar outras dinâmicas comunicacionais (informais, formais, não formais) como liderança comunicativa, conversação, colaboração, trabalho em equipa, tomada de decisões, reflexão - campos que parecem constituir-se como estruturantes na formação, aprendizagem e desenvolvimento do professor.
- A (re) interpretação – no campo do SER PROFESSOR – um paradigma já conhecido, poderá constituir-se como uma sábia estratégia de resistirem internamente à evidente invasão externa e a todas as consequências formativas e profissionais que desses factores poderão advir.

Concluindo...

Reconhecemos que este processo de construção de conhecimento, interpretando vidas profissionais, teve um modesto alcance face ao conhecer e compreender a sua total complexidade. Este percurso compreensivo, distante de uma panaceia metodológica, foi porém uma possibilidade real, porque experimentada, de utilizar essa capacidade exclusivamente humana de utilizarmos a linguagem de forma criativa. Assim, elaborámos a escrita e as leituras afastando-nos de paradigmas outrora comuns nas construções científicas.. Compreendemos efectivamente, de forma interessante e diversa, como a incerteza inerente à Física Quântica tem servido para revelar tantos limites ao conhecimento dos fenómenos humanos e do mundo real. Os saberes emergentes derivaram pois em primeiro lugar, que este percurso construtivo de conhecimento, foi formativo e formador. Constatámos que viver construindo mudanças nos fez experimentar e por isso validar, o conceito de isomorfismo na formação dos professores, enraizando-o na escrita e nos processos comunicacionais.

No seu conjunto, concluímos que são urgentes as construções participadas, de conhecimentos e de comunidades aprendentes, educativas e educadoras.

As vivências entre professores, permitindo um construir de sucessivas experiências, são um caminho (estratégia) de “saída” perante os novos tempos e novos currículos com forte influência exterior (externamente induzidos). A governabilidade do sistema e a capacidade de reforçar a participação social (e comunitária) na orientação do serviço público de educação deve contar com a *agência* dos professores e o seu pôr em acção. “Think big, but start small” como dizia Guskey (1995, p. 119) para que a magnitude da mudança seja efectivamente potenciadora do desenvolvimento dos professores e com eles, paulatinamente, *tal efeito borboleta*, da escola, do sistema educativo e da sua contribuição, como um todo e com todos, para uma sociedade melhor.

D.4. Notas em aberto para futuros trabalhos (ou não!)

“We, for the others, only create starting points.”

(Simone de Beauvoir, citado por Moser, 2008)

Não encontrámos nos estudos do âmbito educacional, propostas de conceptualização que utilizaram a investigação narrativa enquanto estratégia metodológica para o desenvolvimento de quadros conceptuais. Consideramos que se têm desaproveitado os seus recursos e deixado este tipo de metodologias pouco valorizado pela dispersão que aparentam. Neste momento encontramos na dispersão bibliográfica muitas tentativas de abordagens aglutinadoras mas a partir de visões diferentes do dar vez e voz aos professores. Pensamos que seria útil que esse trabalho se realizasse em prol da qualidade da investigação em Educação e da criação de interesses para além do *laboratório*, tornando possível responder melhor aos mais distintos interesses do trabalho dos professores, das escolas e dos processos de ensino aprendizagem e do desenvolvimento de todos os que habitam o ambiente escolar.

Foi muito importante o feedback dos colaboradores e as críticas espontâneas de diferentes colegas, as quais fomos ouvindo durante o processo de elaboração do trabalho. Consideramos que ele foi realmente construído com os colaboradores e que todos crescemos com o processo de investigação. Contudo, reconhecemos as limitações causadas pelos olhares e perspectivas que adoptámos enquanto pessoa e investigadora, pelo inevitável controlo do tempo, por quem escolhemos como colaboradores, pelas leituras que fizemos, pelo facto de o termos realizado no âmbito isolado de um doutoramento, etc.

Para terminar, elencamos um conjunto de aspectos que o estudo invocou, o que deixando questões em aberto, remete para trabalhos consequentes. Partindo das reflexões apresen-

tadas e do que aprendemos, atrevemo-nos a apresentar algumas propostas de mudança e melhoria sob a forma de tópicos. Incluindo-nos como docentes e facilitadores externos, mas incluídos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos professores, fazemos notar o seguinte:

- Nos docentes que participaram nesta investigação, foi notória a inexistência de preocupações com os processos de avaliação, deles e das escolas. O tempo e os contextos justificam as limitadas preocupações destes professores à época em que escreveram os relatos de vida, mas exigem um espaço de consciencialização de actuais necessidades e do que pode ser um processo de avaliação para aprender, para dar visibilidade à profissão, para valorizar a prática e a experiência. A temática da avaliação trás à tona a formação centrada na escola, mas sobretudo, a expressão da participação, da actividade, do compromisso e da colaboração dos professores para o bem-estar comum, o que não se permitirá negligenciar inércias e práticas, que não visando a qualidade da educação escolar, serão prejudiciais à comunidade educativa e a cada um dos membros. Parece-nos que a Universidade e o Estado são instituições parceiras que se deverão assumir como tal, atenuando o que a exigência e a complexidade dificultam aos docentes que se desenvolvem permanentemente em contextos organizacionais e aprendentes.
- A autoformação cooperada dos docentes faz-nos sentido e as comunidades de prática e de aprendizagem dentro das escolas também. Pensamos pois, que será em contexto que os processos de profissionalização permanente, onde a escola assume a centralidade, serão mais produtivos para o desenvolvimento profissional do professor. Isso transporta-nos para uma visão positiva da aprendizagem cooperada, em que a formação inicial e os processos de supervisão dos futuros docentes possam servir os contextos de trabalho, a aprendizagem e desenvolvimento dos professores experientes e ainda os da organização escolar como um todo estrutural com objectivos e necessidades emergentes.
- Olhando os processos de aprendizagem como processos contínuos e ao longo da vida, carece de sentido continuarmos a polarizar a formação dos professores. Isso significa que deveremos abandonar ideias e práticas formativas que, fragmentando ou dicotomizando, impeçam que a formação inicial e contínua sejam marcos significantes no seu desenvolvimento. Assim, diferentes actores deverão ser chamados a participar para o potenciar, o que exigirá aproximações institucionais que permitam a compreensão e acção mútuas.

- A formação inicial poderá aproximar-se da formação contínua através de estudos de caso e de metodologias activas e participativas que envolvam a observação e análise de situações educativas pelos estudantes e onde o feedback venha igualmente dos docentes das escolas que recebem os futuros professores. Que possam ser cooperantes em projectos cuja participação poderá derivar em práticas de investigação-acção com consequências na sua aprendizagem e desenvolvimento e no trabalho com os alunos.
- A Pedagogia como trave mestra da acção do professor enquanto profissional poderá reflectir-se mais facilmente nas práticas dos docentes se as unidades curriculares, os seminários, as conferências e outros empreendimentos académicos, forem uma porta da universidade aberta aos professores das escolas. Da sua participação poderão decorrer intervenções ou projectos futuros que, emergindo de conhecimentos, interesses e necessidades que uma vez identificados, verão concretizados oferecendo uma elevada probabilidade de melhorarem as práticas.
- Esta conjunção de esforços na produção de saberes poderá consubstanciar-se na disponibilização da frequência de unidades curriculares aos professores experientes, independentemente da área disciplinar e escola de origem, mas nas quais as metodologias sejam isomórficas.
- A sua colaboração e participação em diferentes tipologias de investigação ou encorajando-os a reflectirem sobre o seu trabalho individualmente ou com os colegas também nos parecem ter grande valor. A produção de portfólios reflexivos, de narrativas autobiográficas ou outros trabalhos científicos derivados da formação em contexto, onde o coaching e o mentoring poderão ser contributos enriquecedores na construção de uma efectiva práxis. Aqui não deveremos esquecer a importância dos contactos entre mais experientes e principiantes, pelo que de inovador poderá trazer para os desempenhos profissionais em diferentes fases da carreira, desenvolvendo confiança mútua e sentido de compromisso na prossecução de objectivos individuais e colectivos.

Estes dois últimos tópicos são hipóteses a considerar verdadeiramente, não desvalorizando a importância que terão para a partilha de conhecimentos com produção de saber entre pares; para uma fundamentação das práticas e assim da valorização do saber experiencial; para uma aproximação entre os docentes de diferentes níveis de ensino, entre os saberes académicos e disciplinares e as realidades que se vivem nas escolas e ainda para uma influência transformadora que daí poderá advir para projectos educativos e autonómicos.

Acrescentamos que poderão ser positivos os contextos de aprendizagem e desenvolvimento que acompanham os processos de supervisão de futuros professores. A construção participada e em cooperação dos recentes e promissores perfis docentes (educador-professor ou professor de 1.º e 2.º ciclo, por exemplo) poderão revelar o seu poder transformador de atitudes, crenças e valores, quebrando preconceitos instalados entre docentes de diferentes níveis de ensino, de diferentes áreas disciplinares e fortalecer relações entre docentes do Ensino Superior e dos outros níveis de ensino.

Preocupam-nos as notícias de neste momento tantos professores experientes abandonarem a escola. Os professores que conosco colaboraram neste estudo deram garantias de opções contrárias. A saída de muitos poderá colocar em causa a memória institucional embora a inovação seja palavra de ordem no século presente. Potenciando a aprendizagem gerada no contacto entre gerações de professores e em diferentes fases da carreira, porque as gerações aprendem entre si, as parcerias universidade-escola-comunidade poderão atenuar através do desenvolvimento de projectos, o que nos parece estar em causa. Assim, poder-se-á viabilizar, não só a autonomia nos processos de aprendizagem, planeando e actuando de acordo com as suas necessidades individuais e colectivas, como se permitirão espaços e tempos de encontro onde cada professor pode apoiar e ser apoiado.

Os professores lidam com quotidianos de complexidade e de diversidade onde os seus papéis são múltiplos e exigentes. Aprender a trabalhar desafiando-se a conhecer o que diversidade cultural implica num trabalho em contexto, ultrapassando inseguranças e incertezas com práticas e tomadas de decisão rápidas e sustentadas podem perturbar a sua visibilidade pública ou, ao invés, potenciarem o seu desenvolvimento. Para que este seja o rumo, pensamos que momentos de encontro entre pares em contextos diversos mas acolhedores, a partilha de experiências de trabalho com diferentes públicos, abrangendo o poder da internacionalização dos professores, poderiam ser sensatas saídas para ultrapassar efeitos das imposições exteriores, de mudanças céleres e constantes e do desconhecimento. No fundo, aquilo que muitas vezes os impede de acreditarem e participarem, para ousarem fazer, renovar e mudar enquanto agentes de inovação.

Muito mais haveria a reflectir para partilhar. Havendo que ultimar a investigação, terminamos com as seguintes palavras:

No eco das suas vozes, identificámos singularidades e invariantes em contextos quotidianos, concluindo que os professores precisam de abrir um tempo novo na sua história e que enquanto docentes ligados à formação de professores, teremos aí um importante papel. A história da pessoa e profissional mostrou-nos que os processos vivenciais em

contexto de trabalho são de profissionalização permanente. Percebendo-se que não lhes permitiram nunca construírem-se profissionais por vias solitárias, ressaltaram os processos comunicacionais como contextos muito positivos em diferentes circunstâncias. Não o fizeram isolados, separados de pares ou da escola como ambiente e circunstância. Vivendo aprenderam, construindo as mudanças e conquistando (alguma) autonomia.

De maneira inversa, a permanente insegurança, as dúvidas ou as incertezas com exigências e obrigatoriedades associadas, os seus múltiplos papéis dificultaram-lhe escolhas conscientes e evidenciaram o seu desconforto perante diversos dilemas e, sobretudo, tensões vividas em permanência. Arcaram com o longo alcance da complexidade e da incerteza nas suas vidas de professores e das escolas, presentes e futuras, mas ousamos apontar que envolvimento em construções cooperantes os desafiaram e estimularam permanentemente. Produzindo conhecimento constituíram-se agentes na formação e desenvolvimento de si e de outros, embalados no *espaço-tempo* por diferentes actores e contributos das várias áreas do conhecimento.

Reagrupar uma energia de mudança é um enorme desafio. Trabalhar e ser professor no singular, numa escola plural tem que ser uma possibilidade transformadora. Essas energias de mudança não coincidem necessariamente com tradicionais clivagens entre docentes e saberes produzidos. A manifestação de outras configurações do que poderá ser construir-se professor na escola do século XXI, implica laços entre docentes dos diferentes níveis de ensino e a nossa atenção a permanentes alterações das pessoas, das instituições e dos contextos, compreendendo, monitorizando e contrariando sem esquecermos anteriores esquemas e constructos. Em nós reside a esperança que a mudança de todos, paulatinamente acompanhe a nossa e vice-versa.

Se pudéssemos voltar atrás, com os mesmos ingredientes teríamos feito um estudo diferente, isso sabemos, mas também não teríamos aprendido o que e como aprendemos. Desejamos que cada um de nós, não deixe de ler os feedbacks e os textos do correio electrónico que marcou o nosso encontro no término deste trabalho. Valiosos documentos que prometem trabalhos futuros. Aguardamos enfim, as questões dos leitores, em especial as dos Senhores Professores, membros do júri que acompanharão a discussão das Provas Públicas deste trabalho. Que nos permitam ouvir outras opiniões abrindo portas a reflexões complementares e trabalhos futuros, com consequências para os professores nas escolas em quadros de realidades actuais e quotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abenoza Guardiola, R. (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Catarata.
- Abrantes, P. (2013). *A Escola da Vida: Socialização e Biografia(s) da Classe Trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Abreu, E.S. (2012). *Autobiografia científica e outros ensaios*. Lisboa: Contraponto Editora.
- Afonso, A. J. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, 12, 121-137.
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação Educacional. Regulação e emancipação*. S. Paulo: Editora Cortez
- Afonso, A. J., (2003). Estado, Globalização e Políticas Educacionais: Elementos para uma agenda de Investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35- 46.
- Afonso, N., (1994). Formação de professores e carreira docente. *Inovação*, 7, 13-22.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Alarcão, I., (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE* 1, 5-22.
- Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, 15, 19-25.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Shon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 313-330). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação*. CD-ROM, (pp.256-266). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., (2001a). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., (2001b). Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas* (pp.11-56). Campinas: Papirus.

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores. Da sala à escola*. (pp.217-230). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2006). *Percursos e pensamentos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de Maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Consultado em Julho de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Sá Chaves (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação* (pp.201-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição revista e desenvolvida. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. (1998). Desenvolvimento curricular e projecto educativo de escola. In A. Estrela, L. Marmoz, J. Pires & O. Pereira (Orgs), *Investigação e reforma educativa* (pp.51-64). Lisboa: Ministério da Educação – IIE.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alonso, L. (2001). O projecto de gestão flexível do currículo em questão. *Noesis*, 58, 27-30.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, L., Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em Abril de 2012 em: www.deb.min-edu.pt

- Alonso, L.; Roldão, M. C. & Vieira, F. 2006. Construir a competência de aprender a aprender: percurso de um projecto CCAA. In A. Moreira et al. (Orgs.), *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares* (pp.3105-3118). Braga: Universidade do Minho.
- Alves & Canário (2001) Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 38 (169), 981-1010. Consultado em Maio de 2013 em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/121865067859rNN2al1Cx82TV2.pdf>
- Anderson, J. R. Greeno, J. G. Reder, L. M. & Simon, H. E. (2000). Perspectives on learning, thinking and activity. *Educational Researcher*, 29 (4), 11–13.
- Antunes, F. (2007). Das políticas europeias às políticas nacionais: educação e professores em transição- dúvidas, incógnitas e princípios comuns. In: J.C. Morgado & I. Reis (Orgs.) *Formação e Desenvolvimento Profissional docente: Perspectivas Europeias* (pp. 13-27). Braga: CIEO, Universidade do Minho.
- Antunes, F. (2007). Das políticas nacionais: educação e professores em transição - dúvidas, Incógnitas e princípios comuns. In: J.C. Morgado & I. Reis (Orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional docente: Perspectivas Europeias* (pp. 13-27). Braga: CIEO, Universidade do Minho.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Ariès, P. (1986). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Araújo, H. C. (1993). Uma Outra Visão Sobre o Professorado. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, 161-183.
- Araújo, H. C. (1995). As Professoras Primárias e as suas Histórias de Vida. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 7-36.
- Ardiles, M. & Boriola, G. (2011). Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. *Praxis Educativa*, 16 (14), 22-28.
- Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. (2001). A debate about our canon. *Qualitative Research*, 1 (1), 5-21.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Organizational Learning: A Theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Ayers, W. (2008). *Handbook of Social Justice in Education*. London: Routledge.

- Azevedo, N. R. & Nascimento, A. T. (2010). Cultura partilhada numa organização aprendente. *Interações*, 14, 9-31.
- Bagley, C. (2008). Educational ethnography as performance art: towards a sensuous feeling and knowing. *Qualitative Research*, 8 (1), 53-72.
- Bairral, M. (2003). Natureza do conhecimento profissional do professor: contribuições teóricas para a pesquisa em educação matemática. *Boletim GEPEM*, (41), 11-33.
- Ball, D. (1988). Unlearning to teach mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 8 (1), 40-48.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12 (2), 209-229.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Inc.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds), *Encyclopedia of human behavior*, 4 (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Baptista, M. I. (2006). Currículo e Ensino. Uma leitura paralela nas escolas régias e nas escolas regimentais na província de Trás-os-Montes. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 1, 85-112.
- Baptista, M. E. (2007). *A Auto-avaliação. Estratégia de Organização Escolar - Rumo a uma Identidade. Estudo num Agrupamento de Escolas do Concelho de Sintra*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus – organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1997). Formação, Projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org), *Formação e Situações de trabalho* (pp. 61-76). Porto: Porto Editora.

- Barroso, J. (2005a). A Autonomia das escolas. Retórica, Instrumento e modo de regulação da acção política. Conferência "A Autonomia das Escolas". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2005b). Políticas educativas e organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006) (Org.). A regulação das políticas públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa e Unidade I & D de Ciências da Educação.
- Barroso, J., Carvalho, L., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, 5-20. Consultado em Agosto de 2010 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Barthes, R. (1973). *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes,
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. New York: Hill & Hang.
- Barton, D. & Tusting, K. (2005). *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (1986). *Mente e Natureza*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves
- Bateson M. C. (1992). The construction of continuity. In S. Srivastra & R. Fry (Org.), *Executive and Organization Continuity* (pp 33-51). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa – Contexto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Bazilli, C. et al. (1998). *Interaccionismo simbólico e a teoria dos papéis: Uma aproximação para a psicologia social*. São Paulo: Educa.
- Bednarz, N., Desgagné, S. Couture, C. Lebuis, P. & Poirier, L. (2001). *Collaborative case studies: A framework for collaborative research involving teachers and researchers*. *Revue des Sciences de L'Éducation*, 27(1), 33-64. Consultado em Julho de 2012 em: <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000305ar.pdf>
- Beijard, D., Korthagen, F. & Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a pre- requisite for promoting teacher learning. *Teachers and Teaching*, 13 (2), 105-108.
- Beijard, D., Meijaer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

- Bell, L., & Day, C. (1991). *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press.
- Belanger, P. (2011). Theories in adult learning and education. In R. Egetenmeyer (Ed.), *Study Guides in Adult Education*. Barbara Budrich Publishers Opladen & Farmington Hills. Consultado em Maio de 2013 em: http://www.budrich-verlag.de/upload/files/artikel/00000472_010.pdf?SID=a9547c29d906fc83ea53c3efbb093862
- Benavente, A. (1987). Mudança e estratégias de mudança: notas sobre a instituição escolar. *Revista de Educação*, 1(2), 23-26.
- Benavente, A. (1992). As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In SPCE (Ed.), *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas* (pp. 21-43). Porto: SPCE.
- Bereiter, C. (1997). Situated Cognition and How to Overcome it. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated Cognition* (pp. 281-300). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. (2002). *Education and the mind in the knowledge age*. London: Lawrence Erlbaum.,
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. D. Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. V. Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 73-78). Oxford: Elsevier Science.
- Berger, P. & Luckman, T. (1991). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin Books
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique, la validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 197-225.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Bidarra, M. G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 133-163.
- Biddle, B. J. & Anderson, D. S. (1986). Theory, methods, knowledge and research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3rd ed., (pp 230-252). New York: Mac Millan Publishing Company.
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35-49.
- Billett, S. (2008). Learning Through Work: Exploring Instances of Relational Interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47, 232-240.

- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: co-participation and learning, *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 457-481.
- Billett, S. & Somerville, M. (2004) Transformations at work: identity and learning, *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 309–326.
- Bilhim, J. (2004). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Guía Práctica. Barcelona: Ceac
- Blake, J. Sterling, S. & Goodson, I (2013). Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability*, 5, 5347-5372.
- Bly, R. (1991). *Iron John*. Shaftesbury: Element Books.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds). *Educational management principals and practice* (pp.103-118). London: Paul Chapman.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Ed.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora
- Bolívar, A. (2002). *Profissão Professor: O Itinerário Profissional e a Construção da Escola*. Bauru: Edusc
- Bolívar, A. (2002a). *Cómo mejorar los centros educativos?* Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2003). Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, & A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade* (pp13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Educational Research*, 7(4). Consultado em Maio de 2011: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning. *American Educational Research Association*, 33 (8), 3-15.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit
- Bourke, T., Lindstone, J. & Ryan, M. (2013). Teachers Performing Professionalism: A Foucauldian Archaeology, 1-14. Consultado em Novembro de 2013 em: <http://sgo.sagepub.com/content/3/4/2158244013511261>
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (3), 525-535.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Brubacher, J. Case, C. & Reagan, T. (2000). *Becoming a Reflective Educator*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991) The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa, A. *As organizações escolares em análise* (pp.163-187). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Butt, R.L. & Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 403-419.
- Butt, R.L., Townsend, D. & Raymond, D. (1992). Teachers' stories as ground and form for collaborative action research. In T. Carson & D. Samura (Eds), *Exploring Collaborative Action Research. Proceedings of the CACS Seminar* (pp 45-68). Edmonton: CACS

- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), 97-118.
- Caetano, A. P. (2007). A complexidade da mudança e da formação – uma perspectiva de relação e diálogo. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.103-108). Braga: Universidade do Minho
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 51–64). London, UK: Falmer.
- Campos, B. P. (1987). *Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica*. Ciências da Educação e formação de Professores. Lisboa: G.E.P.
- Campos, B. P. (1993). As Ciências da Educação em Portugal. *Inovação*, 6,11-28.
- Campos, B. P. (1995). Necessidades de mudança na formação de professores e futuro das escolas superiores de educação. *Aprender*, 19, 52-60.
- Canário, R. (1987). A inovação como processo permanente. *Revista de Educação*, 1 (2), 17-22.
- Canário, R. (1987a). Prioridade à formação contínua centrada na escola. *Aprender*,1, 12-14.
- Canário, R. (1987b). O estabelecimento de ensino: nível privilegiado de análise e intervenção. *Aprender*, 2, 8-11.
- Canário, R. (1988). A Reforma e as escolas. *Aprender*, 4, 5.
- Canário, R. (1990). O determinismo e o naturalismo como obstáculos à inovação pedagógica. *Aprender*, 10, 54-62.
- Canário, R. (1991). Mudar as Escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4, (1), 77-92.
- Canário, R. (1992). *Escolas e mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação*. Comunicação ao II colóquio nacional de AIPELF/AFIRSE. A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 97-121.

- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: Problemas e Perspectivas. In J. Barroso (Org.) *O Estudo da Escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1998). A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). A aprendizagem ao longo da vida: Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, 10 (11), 29-52.
- Canário, R. (2001). Adultos da escolarização à Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 85-99.
- Canário, R. (2001a). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. 1, 25-36.
- Canário, R. (2001b). A reforma, as escolas e a profissão docente. *Percursos*, 3 (5), 17-24.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar "sociológico"*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). A Escola e a Abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, (1), 27-36. Consultado em Dezembro de 2009 em: <http://www.sisifo.fpce.pt>
- Canário, R. (2007). Multiplicar as oportunidades educativas. In AAVV, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional Sobre Educação* (pp. 167-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2008). Relatório Geral: Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Lisboa: Ministério da Educação – DGRHE (Ed), *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R. (2008a). A escola: das "promessas" às "incertezas". *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81. Consultado em Julho de 2014 em: http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/escola_das_promessas_as_incertezas.pdf
- Canário, R. (2009). Associativismo e educação popular. In R. Canário & S. M. Rummert, *Mundos do trabalho e aprendizagem* (pp. 133-154). Lisboa: Educa.
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.

- Carneiro, R. (1994). Educação: conservação ou mudança? *Colóquio, Educação e Sociedade*, 7, 118-126.
- Carnoy, M. & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (4), 305-331.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria Crítica de la enseñanza*. La investigación- acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-18.
- Carvalho, A. D. (2001). Conhecer, pensar e educar: os desafios de uma interpelação antropológica”, In Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização : uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto da Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Consultado em Outubro de 2010: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Charmaz, K. (1990). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harré & L. V. Langenhove, *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49), London: SAGE.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analyses*. London: SAGE.
- Charmaz, K. (2008). The Legacy of Anselm Strauss for Constructivist Grounded Theory, in N. K. Denzin (Ed.), *Studies in Symbolic Interaction* (pp. 127-141). Bingley, UK: Emerald Publishing Group.
- Charmaz, K. (2011). A Constructivist Grounded Theory Analysis of Losing and Regaining a Valued Self, In Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. J., Josselson, R., Anderson, R. & McSpadden, E. (Orgs), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (pp.165-204). New York: Guilford.
- Charmaz, K. (2012). Mixing or Adding Methods? An Exploration and Critique. In N. K. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Qualitative Inquiry and the Politics of Advocacy* (pp.123-143). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Charon, J. M. (1989). *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. New Jersey: Prentice Hall.
- Chenitz, W. C. & Swanson J. M. (1986). *From practice to Grounded Theory*. Canada: Addison-Wesley Publishing Company.

- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2010). *Instructional rounds in education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom Practice. Teachers Images in Action*. London : The Falmer Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1987). Teacher's personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6), 487-500.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagem y unidade narrativa. In L. M. Villar Angulo (Dir.), *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores*. (pp. 39-61), Alcoy: Marfil.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1991). Narrative and story in teacher education. In T. Russel e H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching.From classroom to reflection* (pp. 363-401). London: The Falmer Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992). The teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). New York: Mcmillan.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 145-158.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes: secret, sacred, and cover stories. In D. Jean Clandinin & F. Michael Connelly (Org.), *Teachers'Professional Knowledge Landscapes* (pp. 3-15). Columbia: Teachers College, Columbia University.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories, stories of teachers, school stories, stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clandinin, D. J. Lessard, S. & Caine, V. (2012). Reverberations of Narrative Inquiry. How resonant echoes of an inquiry with early school leavers shaped further inquiries. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 7-24.
- Clandinin, D. J., Pushor, D. & Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 21-35.

- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*, 947-967.
- Clarke, D. J., & Peter, A. (1993). Modeling teacher change. In B. Atweh, C. Kanes, M. Carss, & G. Booker (Eds.), *Contexts in mathematics education: Proceedings of the 16th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA)* (pp. 167-176). Queensland, Australia: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Claxton G. & M. Carr (2004): A framework for teaching learning: the dynamics of disposition, *Early Years, 24* (1), 87-97.
- Cobb, P. & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher, 28* (2), 4-15.
- Cobb, P., Wood, T. & Yackel, E. (1990). Classrooms as learning environments for teachers and researchers. In R. B. Davis, C. A. Mayer, & N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (pp. 125-146). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning communities. *Review of Research in Education, 24*, 249-305.
- Cochran-Smith, M. & Power, C. (2013). Preparing teachers for tomorrow's America. In Kysilka, M. Davis, O. L. (Eds.) *Schooling for tomorrow's America*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, 89-105.
- Cochran-Smith & Zeichner, K. (2005) Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Coffey e Atkinson
- Cohen, J. (2010). The New Standards for School Climate. *Principal Leadership, 28*-32.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Collins, S., & Clarke, A. (2008). Activity frames and complexity thinking: Honoring both public and personal agendas in an emergent curriculum. *Teaching and Teacher Education, 24* (4), 1003-1014.

- Collinson, V. & Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks: SAGE.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar a aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: CCE.
- Conde, M. L. (2005). O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras. Uma experiência pedagógica no Portugal oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 117-137.
- Conner, L. (2009). Initial teacher education programmes in transition: Tensions and possibilities. *Curriculum Matters* 5, 121-137.
- Conselho da União Europeia (2004). *Educação e Formação para 2010. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa*. Projecto de relatório intercalar conjunto do conselho e da comissão. Consultado em Agosto de 2010 em: <http://www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreporto8/jointo4pt.pdf>
- Conselho da União Europeia, (2006). *Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa*. Relatório conjunto de 2006 do Conselho e da Comissão sobre os progressos realizados no âmbito da “Educação e Formação para 2010” (2006/C79/01). Consultado em Agosto de 2010: http://www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/councilo4_pt.pdf
- Conway, D. (2008). Masculinities and narrating the past: experiences of researching white man who refused to serve in the apartheid army. *Qualitative research*, 8 (3), 347-354.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (4), 2-14.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In J. Larrosa (Org.), *Déjame que te cuente. Ensaio sobre narrativa y educación* (pp.15-59). Barcelona: Editorial Alertes.
- Correia, J.A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. M. (2000). Reorganização curricular do ensino básico. *Elo*, 8. Consultado em Setembro de 2010 em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo8/elo8_35.htm
- Couto, C. G. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Lisboa: APM.
- Crafton, L. & Kaiser, E. (2011). The language of collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development. *Improving Schools*, 14 (2), 104-116.
- Craig, C. (2007). Narrative inquiries of geographically close schools: Similarities and differences in stories given, lived, and told. *Teachers College Record*, 109(1), 160–191.
- Craig, C. (2007a). Story constellations: A narrative approach to studying teachers' knowledge of school reform in context. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 173–188.
- Craig, C., Dalton, B. & Davies, A. (1992). Collaboratively making sense of beginning teaching experience. *Among Teachers*, 5, 11-41.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010). Using the dynamic model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29 (5-23), 473-477.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). Using Educational Effectiveness Research to Improve the Quality of Teaching Practice. In: C. Day (Ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp.389-399). London: Routledge.
- Creese, A., Bhatt, A. Bhojani, N., & Martin, P. (2008). Fieldnotes in team ethnography: researching complementary schools. *Qualitative Research*, 8 (2), 197-215.
- Crozier, M. (1990). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught*. New York: Longman Cochran-Smith & Fries. Cochran-Smith & Fries
- Cunha, M. I. (2003). Inovações Pedagógicas: Tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Interface*. Botucatu (on-line), 7 (13), 149-151. Consultado em Agosto 2010, em: http://www.scieli.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14T4_32832003000200011&lng=en&lng=en&nrm=ISO
- Curtis, M., & Stollar, S. (2002). Best practices in system-level change. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp.223–234). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

- Dale, R. (2000). Globalization and Education: Demons trating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50, (4), 427- 448.
- Dale, R. (2006). Construire L’Europe en bâtissement un espace européen de l’education. *Education et Sociétés*, 18,, 35-53.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: a blueprint for creating schools that work*. San - Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. (2002). Research and rhetoric on teacher certification: A response to teacher certification reconsidered, *Education Policy Analysis Archives*, 10 (36). Consultado em Novembro de 2012 em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n36.html>.
- Darling-Hammond, L., (2006). Securing the Right to Learn: Policy and Practice for Powerful Teaching and Learning. *Educational Researcher*, 35 (13), 13-24.
- Darling-Mammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (X), 1-15.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J.D. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1999). Investing in teaching as a learning profession: Policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 376–412). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, (1996). *The right to learn: a blueprint for creating schools that work*. San - Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What matters? *Educational Leadership*, 66, 46-53.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (1999, Eds). *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San - Francisco: Jossey Bass.
- Damanpour, F. (1991). Organizational informational: a meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 555-590.
- Dalin, P. & Rolff, H.G. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Dauber, D., Fink, G. & Yolles, M. (2012). A Configuration Model of Organizational Culture. *Sage*, 2, 1-16.

- Davies, A. (2000). Uncovering problematics in art and design teaching and assessment. In C. Rust (Ed), *Improving Student learning through Disciplines. Improving Student Learning*, (pp7-30). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching and research*. London, UK: Lawrence Erlbaum.
- Davis, B., & Sumara, D. (2007). Complexity science and education: Reconceptualizing the teacher's role in learning. *Interchange*, 38, 53–67.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, UK: Falmer.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2012). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs), *Avaliações em Educação: novas perspetivas*. (95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. Stobart, G., Sammons, P. Kington, A. Gu, Q. & Smees, R. (2006) Variation in teachers' work, lives and effectiveness. London: DfES.
- Day, C. & Leithwood, K. (2007). The continuing professional development of teachers: Issues of coherence, cohesion and effectiveness. In T. Townsend (Ed), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp.468-483). Dordrecht: Springer.
- Day, C & Sachs, J. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press.
- Day, C. & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157.
- DeLong, D.W. (2004). *Lost Knowledge: Confronting the Threat of an Aging Work force*. Oxford: Oxford University Press.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 1 (87), 59-69.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. S. Paulo: Atlas.

- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. London: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications: Thousand Oaks: USA,
- Desimone, L. Birman, B. & Yoon, K.S. (2001) What Makes Professional Development Effective? Analysis of a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38, (3): 915-945.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Dickson-Swift, V., James, E. L. at all. (2007). Doing sensitive research: what challenges do qualitative researchs face?. *Qualitative Research*, 7 (3), 327- 353.
- Dinham, S. & Scott, C.(1997). *The teacher 2000 Project. A study of teacher motivation and health*. Perth: University of Western Sidney.
- Dominicié, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dominicié, P., Gaulejac, V., Jobert, G. & Pineau, G. (2000). Que faire dès histoires de vie? Retour sur quinze ans de pratiques. *Education Permanente*, 142, 217-240.
- Doolittle, G., Sudeck, M. & Rattigan, P. (2008). Creating professional learning communities: the work of professional development schools. *Theory into Practice*, 47 (4), 303-310.
- Doucet, A. & Mauthner, N. S. (2008). What can be know and how? Narrated subjects and the listening guide. *Qualitative Research*, 8 (3), 399-409.
- Doyle, W. (1985). Paradigms de recherche sur l'efficacité des enseignants. In T. Hussen & T. N. Postlethwaite (Eds). *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (pp. 3759-3765).
- Dreyfus, H. (2001). *On the Internet*. London: Routledge.

- Drucker, P. F. (1989). *The new realities: in government and politics, in economics and business, in society and world view*. New York: Harper & Row
- Dubar, C. (1991). *La Socialisation – construction de identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ducros, P. (1988). Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants. *Education Permanente*, 96, 38-50.
- DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.
- DuFour, R. (2011). Work together but only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92 (5), 57-61.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools. Bloomington, IN: Solution Tree. Consultado em Dezembro de 2010 em: <http://www.solution-tree.com/revisitingprofessional-learning-communities-at-worktm.html>
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 7-30). Bloomington: National Educational Services.
- Dupuy-Walker, L. (1988). La relation d'aide – mission impossible? In *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp. 281-300), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dutro, E. Fisk, M. C. Koch, R. Roop, L. J. & Wixson, K. (2002). When state policies meet local district contexts: standards- based Professional development as a means to individual agency and collective ownership. *Teachers College Record*, 104 (4), 787-811.
- Earl, L. et al (2002). *Watching and learning 3: final report of the external evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies*. Nottingham: DLES Publications and Toronto OISE/ University of Toronto.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning and assessment of learning*. Winnipeg, MB, Canada: Minister of Education, Citizenship and Youth.

- Edgar, D. (2012). Learning Theories and Historical Events Affecting Instructional Design in Education: Recitation Literacy Toward Extraction Literacy Practices. *Sage Open*, 1-9. Consultado em Janeiro de 2014 em: <http://sgo.sagepub.com/content/2/4/2158244012462707>
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 75-83.
- Elbaz-Luwisch, F. (2001). Understanding what goes on in the heart and the mind: learning about diversity and co-existence through storytelling. *Teaching and Teacher education*, 17, 133-146.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002a). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de educação*, XI (2), 21-32.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002b). Writing as inquiry: storying the teaching self writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32 (4), 403-428.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: storytelling and possibilities*. Greenwich, CT: Information Age.
- Elbaz-Luwisch, F., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2002). The multivoicedness of the classroom: Bakhtin and the narrative of teaching. In R. Huttuner et al (Eds), *Narrative research: voices from teachers and philosophers*. Jyvaskyla, Finland: SoPhi, 197-218.
- Elgin, C. (2011). Science, Ethics and Education, *Theory and Research in Education*, 9, 251-263.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp.15-19). London: Falmer Press.
- Elliott, J. (2008). The narrative potential of the British Birth Cohort Studies. *Qualitative Research*, 8 (3), 411-421.
- Elliott, S. N., & Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students* (Document No. LS-5). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses/>

- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, R. Punamaki (Eds), *Perspectives on activity theory* (pp.377–404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001) 'Expansive Learning at Work: Towards an Activity-Theoretical Reconceptualisation,,' *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133–156.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity- theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels, & K.D. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-328). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- English, F. W. (2008). *The art of educational leadership. Balancing performance and accountability*. Thousand Oaks: SAGE.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller. & A. Munro, (Eds), *Workplace Learning In Context*, (pp. 201-221). Routledge
- Eraut, M. & Hirsch, W. (2007). The significance of workplace learning for individuals, groups and organisations. *SKOPE Monograph*, 7, Cardiff: SKOPE.
- Eraut, S. Furner, M. Miller, A. & Blackman, (2005). *An Analytical Tool For Characterising And Comparing Professional Workplace Learning Environments*. EARLI Biannual Conference, Nicosia.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. (Eds), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.
- Estêvão, C. (2006). Abordagens sociológicas outras da escola como organização. In L. Lima (Org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*.(pp. 249 – 286). Porto: Edições ASA.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora. 93-123.

- Esteve, J. & Fracchia, A. (1988). La malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 84, 45-56.
- Esteve, J. M. Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Ed. Anthopos.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE.
- Esteves, M. (2009) Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48. Consultado em Julho de 2014 em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_21_constru_desenv_competencias_prof_mesteves.pdf
- Esteves, M. (2014). Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. *Investigar em Educação*, 23, 17- 44.
- Estrela, M. T. (Org.) (1997). *Viver e Construir a profissão docente*. Lisboa: Porto.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp113-142). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (2009). Reflexões Preliminares a Uma Intervenção no Domínio da Formação de Professores. In A. Del Dujo, J. Boavida & V. Bento (Org), *Educação. Reconfiguração e Limites das Suas Fronteiras* (pp.192-223). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Estrela, M.T. (2014). Profissionalidade e Profissionalismo. Tensões, Paradoxos, Progressos e Retrocessos. *Investigar em Educação*, 2,5-30.
- Estrela, M. T., Eliseu, Amaral, Carvalho & Pereira (2006). A Investigação sobre Formação Contínua de Professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, 4, 27-48.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission. Consultado em Junho de 2012: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Brussels: European Commission. Consultado em Junho de 2012 em http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- European Commission (2007a). *The Open Method of Coordination in Education and Training*. Brussels: European Commission. Consultado em Junho de 2012 em: http://eu2007.min-edu.pt/np4/en/?newsId=72&fileName=THE_OPEN_METHOD_OF_COORDINATION_IN_EDUCATION_AND_TRAINING.pdf

- European Council (2007) Council Conclusions on Improving the Quality of Teacher Education. Brussels, European Council. Consultado em Junho de 2012 em: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st14/st14413.en07.pdf>
- Feiman-Nemser, S. & Beasley, K. (2007). Discovering and sharing knowledge: Inventing a new role for cooperating teachers. In D. Carroll, H. Featherstone, J. Featherstone, S. Feiman-Nemser, & D. Roosevelt (Eds), *Transforming teacher education: Reflections from the field*. (pp. 139-160). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp 255-296). New York: MacMillan.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, 1-54.
- Fenwick, T. (2008). Considering 'knowledge mobilization' in educational research: What knowledge, what mobilities, what responsibilities? *Educational Insights*, 12 (2). Consultado em Janeiro de 2023 em: <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v12n02/toc.html>
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. London: Routledge.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2013). Performative ontologies. sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (1), 49-63.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research*. London: Routledge.
- Fernandes, D. (1992). Examining effects of heuristic processes on the problem-solving education of pre-service mathematics teachers. In: PONTE, J. et al. (Ed.). *New information technologies and mathematical problem solving: research in contexts of practice*. Berlim: Springer-Verlag.
- Fernandes, D. (2011). Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: Reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In E. C. de Souza (Org.), *Memória, (auto) biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente* (pp. 115-160). São Salvador; BA: Editora da Universidade Federal da Bahia. Consultado em Maio de 2014 em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5665/1/Narrativas%20biogra%CC%81ficas%20na%20Formac%CC%A7a%CC%83o%20Inicial%20de%20Professores.pdf>
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade*. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. Uma análise focalizada nos discursos. In: C. Leite (Org.): *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 51-73
- Fernandes, R. C. M. (2006). Atitudes dos Professores Face às TIC e a sua utilização ao nível do ensino secundário. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, R. & Esteves, M. (1995). Estrutura e recursos da Investigação Educacional. In: P. Campos (Org.): *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: I.IE, 12-27
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoires et histoires de vie – la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Meridiens.
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas Educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*. 13 (38), 239-251.
- Ferreira, F. I. (2009). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (Org.). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.201-220). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (2009a). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Org.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329-344). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. M. & Amado, J. (2000). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Gertúlio Vargas.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-335.
- Ferry, G. (1983). *Le traject de la formation*. Paris: Dunod.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de Información. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Piados Educador.
- Field, P. A. & Morse, J. M. (1985). *Nursing research : The application of qualitative approaches*. Maryland: Aspen Publishers.

- Figueiredo, M. I. (1998). A reforma educativa de 1986; retórica e realidade. In: A. Estrela, L. Marmoz, J. Pires & O. Pereira (Orgs.): *Investigação e Reforma Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação – IIE p. 35-47.
- Fina, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8 (3), 379- 387.
- Finger, M. (1986). As implicações socio-epistemológicas do método biográfico. In A. Nóvoa & Finger (Orgs), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.80-86). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Finnegan, J. R. & Viswaanath, K. (2002). Communication theory and health behaviour change. In K. Glanz, B.K. Rimer, & F.M. Lewis (Eds.), *Health Behaviour and Health Education: Theory, Research and Practice* (3rd ed.). San Francisco: Jossey Bass, 361-388.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning - More Than Training, Intelligent Systems/ Tools in Training and Lifelong Learning. *Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 4 (1), 12-23.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2002). *Learning, Development and change in the early years of teaching. A two-year empirical study*. Tese de Doutoramento: Universidade de Nottingham.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Morais, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Org.), *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares* (pp.227-157). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from na Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of in-service Education*, 31 (3), 533-556.
- Flores, M. A., Hilton, G. & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (2009) (Org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, A. Simão, A.M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: A. Flores. & A. M.Veiga Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.119-152). Mangualde: Pedagogo.
- Formosinho, J. (1987). Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo. In F. Alves & J. Formosinho, *Contributos para uma Outra Prática Educativa* (pp.17-42). Porto: Ed. ASA.

- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais na formação contínua de professores. In *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2000). Teacher Education in Portugal: teacher training and teacher professionalism. In B. P. Campos (Org.), *Teacher education policies in the European Union* (pp.89-109). Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning: Loulé: 22-23 May..
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: B.P. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 46-64.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009a). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Org.) 107 *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação., *Educere et Educare*, 6 (11), 10-20.
- Frago, V. A. (2002). Relatos e relaciones autobiográficas de profesores y maestros. In A. E. Benito & J. M. H. Diaz (Eds.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela Y educación deseada* (pp. 135-175). Valência: Tirant.
- Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77 (2), 148-171.
- Freitas, C. M. V. (2001). *Gestão flexível do currículo. Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Freitas, C. M. V. (2007). Novos desafios europeus sobre formação de professores. In J. C. Morgado; M. I. Reis (Orgs). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias* (pp. 7-11). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Frost, D. (2010). Teacher Leadership and Educational Innovation. *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, 42 (2), 201-216.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: Ontário. Institute for Studies in Education Press.

- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 391-421.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers' College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. Lewes: Falmer Press
- Fullan, M. (1995a). The schools as a learning organization. *Theory into Practice*, 34 (4), 230-235.
- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.) *Professional Development in Education. New paradigms and practices*. (pp. 253-267), New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1997) *What's Worth Fighting for in the Principalship?* Toronto, Elementary Teachers Federation of Ontario. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge-Falmer.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole systems reform*. San Francisco: Corwin Press.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Centre for Strategic Education: Seminar Series 204.
- Fullan, M. (2011a). *The moral imperative realized*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2012). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Toronto: Pearson.
- Fullan, M. & Hargreaves, A (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London : Open University Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A (1992a). *Teacher development and educational change*. London : Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Fullan, M. G. & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745-752.
- Fullan, M. G. & Park, P. (1981). Curriculum implementation: A resource booklet. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation', *Journal of Education and Work*, 16 (4), 407-426.
- Furlanetto, E. C. (2004). Formação contínua de Professores. Aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*, (19), pp. 39-53.
- Furlanetto, E. C. (2009). Formação de Professores e experiências simbólicas. *Revista múltiplas leituras*, vol. 2, nº 2, pp. 239-249.
- Gage, N. L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18 (7), 4-10.
- Galvão, C. (2003). Narrativas em Educação. *Itinerários*. Lisboa: CIEFCUL. Consultado em Janeiro de 2014 em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/metinvll/narrativaemeducao.pdf>
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11 (2), 327-345. Consultado em Março de 2012 em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>
- García, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Garcia, C. M. (1999). Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Gasparelho, V. M. (2006). Subjectividade e Formação de professores: Algumas reflexões a partir da Psicologia Analítica. *Revista E. Curriculum*, 2 (3). Consultado em Agosto de 2011 em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.

- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 3, 266-275.
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado – dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Struturation*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Harvard: Harvard University Press
- Glanz, J. & Sullivan, S. (2000). *Supervision in practice: 3 steps to Improving teaching and learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Glanz, J. & Sullivan, S. (2005). *Building effective learning communities: Strategies for leadership, learning and collaboration*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Glanz, J. & Sullivan, S. (2005a). *Supervision that Improves teaching: Strategies and techniques*. 2ª ed. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Glaser e Strauss (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glatter, R. (1995). A Gestão como Meio Inovação e Mudança nas Escolas. In Nóvoa, A, *As Organizações Escolares em Análise*. (141-161). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction: a Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, G. & Gordon, R. (2004). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental approach*. Bertou: Allyn e Bacon.
- Goleman, D. (2007). *Social intelligence*. New York: Arrow Books.
- Goldstone, R. L. (2006). The complex systems see-change in education. *Journal of Learning Sciences*, 15, 35-43.
- Gomes, J. F. (1980). *Estudos Para a História da Educação em Portugal*. Coimbra: Almedina

- Gonçalves, O. (2000). *Viver Narrativamente – A psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto.
- Gonzalez & Escudero, J.M. (1987). *Innovación Educativa*. Barcelona. Humanitas.
- Goodson, I. (1991) Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development, *Cambridge Journal of Education*, 21(1), pp. 35-45.
- Goodson, I. (1992) Goodson, I. (ed.) (1992) *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. (1999). A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In L. H. Silva (Org.). *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?* (pp.109-126). Petrópolis: Vozes.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Professional Learning Series. Oxford: Oxford University Press.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (2013). *Developing narrative theory*. London: Routledge.
- Goodson, I., Moore, S. & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42, 42–61.
- Goodson, I. F., & Gill, S. (2011). *Narrative pedagogy*. New York: Peter Lang
- Goodson, I., Loveless, A. M. & Stephens, D. (Eds) (2012). *Explorations in Narrative Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodson, I., & Lindblad, S. (Eds.). (2008). *Cross-professional studies on nursing and teaching in Europe*. Report No 6 from the Profknow project. Consultado em Agosto de 2013 em: <http://www.profknow.net>.
- Goodson, I., & Lindblad, S. (Eds.). (2011). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions, *Educational Researcher*, 26 (1), 5–17.

- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-41). New York: MacMillian.
- Greenway, J. (2008). Desire, delight, regret: discovering Elizabeth Gibson. *Qualitative Research*, 8 (3), 317-324.
- Grek, S. (2009) 'Governing by Numbers: the PISA effect in Europe', *Journal of Education Policy*, 24, 1, 23-37.
- Grek, S. & Lawn, M. (2007). *Europeanizing Education. Fabricating a system of governing*. Consultado em Junho, 2010 em <http://www.ces.ed.ac.uk/research/FabQ/publications.htm>
- Griffiths, D. E., Hart, A. W., & Blair, B. G. (1991). Still another approach to administration: Chaos theory. *Educational Administration Quarterly*, 27(3), 430-451.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012.
- Gu, Q. e Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22-44.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117), Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (1988). Mastery learning and mastery teaching: How they complement each other. *Principal*, 68 (1), 6-8.
- Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 439-453.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development education. New paradigms and practices* (pp. 114-131). New York Teachers College Press.
- Guskey, T. (1999). Apply time with wisdom, *Journal of Staff Development*, 20 (2), 10-15.

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8, 381–391.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84 (10), 748-750.
- Guskey (2009) Guskey, T. R (2009). Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development. *Educational Horizons*, 87 (4), 224-233.
- Gutierrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits of repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32 (5), 19–25.
- Guttman, C. (2001) A hard sell for teaching, *The Courier UNESCO*, October.
- Habermas, J. (1987a). *Théorie de L'agir communicationnel*. Paris: Fayard vol.I.
- Habermas, J. (1987b). *Théorie de L'agir communicationnel*. Paris : Fayard vol.II.
- Habermas, J. (2010). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Texto Editores
- Hager, P. (2011). Theories of Workplace Learning, In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (Eds), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp.17-31). London: Sage.
- Hager P. & Halliday J. (2006). *Recovering informal learning: Wisdom, judgement and community* (Lifelong Learning Book Series, 7). Dordrecht: Springer.
- Hager, P. & Halliday, J. (2009), *Recovering Informal Learning: Wisdom, judgement and community*. Dordrecht: Springer.
- Hamerness et al (2005). How Teachers Learn and Develop. In Darling-Hammond & Bransford (Eds), *Preparing Teachers for a Changing World*. (pp.358-389). London: Jossey Bass
- Hammersley, M. & Treseder, P. (2007). Identity as an analytic problem : who's who in « pro-ana » websites ? *Qualitative Research*, 7 (3), 283-300.
- Hanushek, E. A. (2005). *Economic outcomes and school quality: Education policy series*. Paris: International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.
- Hanushek, E. & Raymond, M. (2004). The effect of school accountability systems on the level and distribution of student achievement. *Journal of the European Economic Association*, 2 (2), 406-441.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura e posmodernidad - (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Hargreaves, A. (1998a) The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-54.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotions of educational change. In: Hargreaves, A. (Ed). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: The Netherlands, Kluwer Press
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K. Seashore Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-196). Berkshire, England: Open University Press.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1991). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Teacher development and educational change. In: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1–9). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2001). *Porque é que vale a pena lutar – o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity, *Educational Administration Quarterly*, 42, 3–41.

- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.) (2010) *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Springer.
- Hargreaves, A. & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 491-505.
- Hatch, T., D., Ahmed, A., Lieberman, M., Faigenbaum, M.E. While, D.H. & Pointier-Mace, (Eds.) (2005). *Going Public with our teaching: An anthology of practice*. New York: Teachers College Press.
- Hatch, J. e Wisniewski, R, (1995). Life History and Narrative: introduction. In J. Hatch. Amos & R.Wisniewski, Life history and narrative. London: Routledge Falmer.
- Havelok, R. (1973). *Change Agents Guide to Innovation in Education*. Sage Publications.
- Heilbrun, C. (1988). *Writing a woman's life*. New York: Ballantine Books.
- Heisenberg, W. (2007). *Physics and Philosophy: the revolution in modern science*. London: Harper Perennial Classics.
- Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Hewitt, B. & Fitzsimons, C. (2001). I Quit. *Guardian Education*, 2-3.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Siegler, J. (2002). A Knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (5), 3-15.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning, *Vocations and Learning*, 1 (1), 27-47.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of communitie of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Work*, 17 (2), 167-182.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Paper in Education*, 20 (2), 109-131.
- Hodkinson, P., Hodkinson, H., Evans, K., Kersh, N., Fuller, A., Unwin, L. & Senker, P. (2004). The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in Education of Adults*, 36 (1), 6-24.

- Hodkinson, P. & Mcleod (2010) Contrasting concepts of learning and contrasting research methodologies: affinities and bias. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 173–189.
- Hodkinson, P. & Mcleod, F. (2010). Contrasting concepts of learning and research methodologies: affinities and bias. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 173–189.
- Hoeskstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 76-92.
- Hoekstra, A. Brekelmans, M. Beijaard, D. & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers'informal learning: learning activities and changes in behavior and cognition, *Journal of Workplace Learning*, 21 (4), 276-298.
- Holland, P. E. & Garman, N. (2001). Toward a resolution of the crisis of legitimacy in the field of supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16 (2), 95-111.
- Holden, G. (2002). Towards a learning community. *Professional Development Today*, Spring, 7-16.
- Holly, M. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org), *Vidas de professores* (pp79-111). Porto: Porto Editora.
- Honig, M. I. & Hatch, T. C. (2004). Crafting Coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *American Educational Research Association*, 33 (8), 16-30.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead: Open University Press/ McGraw Hill.
- Hopkins, D. Stringfield, S. Harris, A. Stoll, L. & T. Mackay (2014). School and System Improvement: A *State of the Art Review*, *School Effectiveness and School Improvement* 25 (2), 257-281.
- Hord, S. & Sommers, W. (2008). *Leading professional learning communities: voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 181-217.
- Hoyle, E. (1985). The Professionalization of Teachers: A Paradox. In P Gordon (Ed), *Is Teaching a Profession?* (pp. 44-54). London: Institute of Education, University of London
- Huberman, A. M. (1973). Como se realizam as mudanças em educação. *Subsídios para o estudo do problema da inovação*. S. Paulo: Editora Cultix.

- Huberman, A. M. (1980). *Recipes for busy kitchens: a situational analysis of routine knowledge use in schools*. Washington, D. C.: National Institute of Education.
- Huberman, A. M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), 119-132.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux e Niestlé.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1995). Working with life – history narratives. In H. Mc Ewan e K. Egan (Eds.), *Narratives in teaching, learning and research* (pp. 127-161), New York: Teachers College Press.
- Huberman, A. M. & Miles, M. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum.
- Huberman, A. M. & Miles, M. (1994). Huberman, M. A., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Huberman, M. & Vandenberghe, R. (1999). Introduction, burnout and the teaching profession. In R. Vandenberghe e A.M. Huberman (Orgs.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 1-13). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Humphrey, N. et al (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3), 305-319.
- Hustler, D., McNamara, O., Londra, J. & Campbell, A. (2003). *Teachers' perceptions of continuing Professional development*. London: DfEs.
- Illeris, K. (2002), *The Three Dimensions of Learning*. Roskilde University Press
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 715-732.
- Isaacson, W. (2007). *Einstein, sua vida seu universo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L., MacBeath, J., McCormick, R., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. & William, D. (2006). *Learning How to Learn: tools for schools*. London: Routledge.

- James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M-J., Fox, A., MacBeath, J., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S., Swann, J., & Wiliam, D. (2007). *Improving Learning How to Learn - classrooms, schools and networks*. Abingdon: Routledge.
- Jenlink, P. M. & Jenlink, K. E. (2008). Creating democratic learning communities: transformative work as spatial practice. *Theory into Practice*, 47 (4), 311-317.
- Jesus, S. N. Abreu, M. V. Esteve, J. M. & Lens W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (1), 51-64.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Josso, M. C. (1988). Da Formação do sujeito ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & Finger, M (Orgs), *O método (auto)biográfico e a formação*(80-86). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Josso, M. C. (1991). *Cheminer Vers Soi*. Lausanne: Éditions l'Age d'Homme.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M. C. (2004). As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. *Aprender ao longo da vida*, 2, 16-2.
- Josso, M. C. (2007). A Transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3 (63), 413-438.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story. Understanding the lives: From the Career Stories to teachers' Professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9 (5), 443-456.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical Methodes in the study of teachers' professional development. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp.93-108). London: Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (1996). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, 5-20.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. Em R.Vanderbergue & M. A. Huberman (Orgs.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research* (pp.176-191). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kelchmans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teacher and Teacher Education*, 18 (1), 15-27.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of curriculum studies*, 26 (1), 45-62.
- Kelley, C. & Finnigan, K. (2004). Teacher compensation and teacher workforce development. In M. Smylie, & D. Miretzky (Eds.), *Developing the teacher workforce*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J., and Hardy, I. (2012). Ecologies of practices. In P. Hager, A. Lee & A. Reich (Eds.), *Practice, learning and change* (pp. 33-49). London:Springer.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, N.J: Prentice Hal.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher. Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem ao longo da vida. In A. Flores & A. Veiga Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Pedagogo
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4), 407-423.
- Kricheski, G. J. & Murillo, F. J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una guía para impulsar y sustener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Eficácia, Calidad y Cambio en Educación*, 10 (1), 27-43. Retirado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>
- Kyriacou, C. (2000). *Stress busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kyriakides, L. Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.

- Labov, W. (1982). Speech actions and reactions in personal narrative. In D. Tannen (Ed), *Analysing discourse: text and talk*, (pp219-247). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lacey, C. (1985). Professional socialization of teachers. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 4073-4084). Oxford: Pergamon.
- Ladd, H. (2011). Teachers' Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Planned and Actual Teacher Movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33 (2), 235-261.
- Landsheere, G. (1978). *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa: Moraes Editores.
- Landsheere, G. (1993). History of educational research. In M. Hammersley (Ed), *Educational research-current issues* (pp.3-15), London: Open University.
- Landsheere, G. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos. In *A educação do futuro – o futuro da educação*. Curso de Verão. Porto: Edições Asa.
- Lantheaume, F. (2007). L'Activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés, Liège*. 19, 67-81.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 899-916.
- Lauridsen, K. & Whyte, C. B., (1980). An Integrated Counseling and Learning Assistance Center. *New Directions Sourcebook - Learning Assistance Centers*, Jossey-Bass, Inc
- Laval, Christian & Weber, Louis (2002). *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial*. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lawn, M. & Grek, S. (2009). A short story of Europeanizing Education: the new political work of calculating the future. *European Education- Issues and Studies*, 41(1), 32-54.
- Leadbetter, J. (2006). New Ways of Working and New Ways of Being: Multi-agency Working and Professional Identity. *Educational and Child Psychology*, 23 (4), 47-59.
- Leal da Costa (2000). *Viver é Construir a Mudança. A voz dos professores*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.

- Leal da Costa, M. C. & Biscaia, C. (2012). Um olhar em torno de possibilidades de conhecer a diferença de forma diferente – Notas de uma investigação com narrativas de vida. In L. Del Río Bermudez e P. Teva Álvarez (Coord). *FECIES 2012* (p. 1359-1365). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Lee, J. (1997). State activism in education reform: Applying the rasch model to measure trends and examine policy coherence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (1), 29- 43.
- Leeman, Y. (2006). Teaching in ethnically diverse schools: Teachers' professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3), 341-357.
- Lengrand, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 146–168). London: Falmer.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Porto: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Tese de Doutoramento.
- Leite, C. (1999). Pontes entre a Flexibilização Curricular e a Educação face à diversidade cultural. In: *Actas do Seminário "A integração e a flexibilização curriculares"* realizado em 3 de Março de 1999 na Universidade do Minho. Consultado em Setembro, 2010 em <http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public.htm>
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, 9 (1), 137-142.
- Leite, C. (2001a). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In A. Canen, & A. Moreira (Orgs.), *Ênfases e omissões no currículo*, (pp.45-64). Campinas: Papirus Editora.
- Leite, C. (2001b). *Reorganização Curricular do Ensino – Problemas, oportunidades e desafios*. Consultado em Setembro, 2010 em <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/asa.doc>
- Leite, C. (2004). *Discursos e práticas sobre o lugar da escola e dos professores, em Portugal, nesta transição de século*. Caxambu: ANPED. Texto policopiado.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 3 (57), 371-389.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)pos-sibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81.

- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In: ME/DEB. Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores (pp.41-62). Lisboa: DEB.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33 (3), 198-204.
- Leithwood, K., & Louis, S. K. (1998). *Organizational learning in schools*. Downing, PA: Swets e Zeitlinger
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences student learning: A review of research for the learning*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Leithwood, K. & Prestine, N. (2002). Unpacking the challenges of leadership at the school and district level. In J. Murphy (Ed.), *Challenges of school leadership (NSSE Yearbook)* (pp. 42-64). Chicago: University of Chicago Press.
- Leithwood, K., Day, C. et al. (2006). *Successful School Leadership: What it is and How it Influences Pupil Learning. Report n° 800*. Nottingham: NCSL/ Department for Education and Skills.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lesquela - Karki, M. (2008). Narrating life stories in between the fictional and the autobiographical. *Qualitative Research*, 8 (3), 325-332.
- Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 119-128. Consultado em Maio de 2010 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Levine (2011). Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change. *Improving Schools*, 14 (1), 30-47.
- Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação, In A. Santos (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade* (pp. 19-63). Campinas: Alínea.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A. & Friedrich (2010). How teachers become leaders: learning from practice and research. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project*. New York: Teachers College Press.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lima, L. (2011). Director de escola: subordinação e poder. In Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Ventura, A., *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. (47-63). Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509–536.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Little, J.W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105, 913–945.
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning centered school*. Washington, DC: National Education Association. Consultado em Agosto de 2012 em: http://www.nea.org/assets/docs/HE/mf_pdreport.pdf
- Lopes, A. (2002). Profissão e Profissionalidade Docente: O caso do 1º CEB, In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed), *O particular e o global no virar do milénio* (pp.71-77). Lisboa: Edições Colibri.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo. Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lopes da Silva, A. & Sá, I. (2003). Auto-regulação e aprendizagem. *Investigar em Educação*, 2, 71-90.

- Lopes, A. (2008). Marcos e Marcas das Políticas de Educação na (Re)construção da Identidade Profissional dos Professores Portugueses: Rumo a uma política pedagógica. In Jorge Ávila de Lima e Helder Pereira (Orgs.). *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a Educação e a Enfermagem em Reestruturação* (pp.69-110). Porto: Legis Editora.
- Lortie, M. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices – responding to challenges, demands and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 11-20.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Louis, K. S., Febey, K., Gordon, M., & Thomas, E. (2008). State leadership for school improvement: An analysis of three states. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 462-592.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luria, A. R. (1987). *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Macbeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self evaluation*. London: Routledge.
- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor, da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- McLaughlin, M. W., y Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.
- MacNamara, D. & Petitat (1991). Subject Knowledge and its Application: problems and possibilities for teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 17 (2), 13-128.
- Maia, I. M. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Almedina.
- Malen, B. (2003). Tightening the grip? The impact of state activism on local school systems. *Educational Policy*, 17 (2), 195-216.

- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47–62.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Marcelo, C. (2009a). La evaluación del desarrollo profesional docente. In C. V. Medrano & D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-127). Madrid: Fundación Santillana.
- Marcelo, C. (2009b). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Consultado em Julho de 2012 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Maroy, C. (Org.) (2006) *École, Régulation et Marché. Une comparaison de six espaces scolaires loacuax en Europe*. Paris: PUF.
- Martinez, F. J.M., & Bosi, M.L.M. (2004). Notas para um debate. In M. L. M. Bosi & F. M. Mercado (Org), *Pesquisa qualitativa de serviços de saúde* (pp.33-71). Petrópole: Vozes.
- Martins, E.C.M. (2003). Ideias e tendências educativas no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos? *Revista Lusófona de Educação*, 7, 71-90.
- Mationey, A. & Almeida, L. (2002). O ouvir activo: Um recurso de confiança. In: Almeida, L. & Placco, V. (org) *As relações interpessoais na formação de professores*. (pp. 65-77). S. Paulo: Loyola.
- Maturana, H. R. (1990). Science and daily life: The ontology of scientific explanation. In W. Krohn, G. Koppers, & H. Nowotny (Eds.), *Self-organization: Portrait of a scientific revolution* (pp. 12-35). Dodrecht: Kluwer Academic.
- Mayan, M. J. M (2001). *An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals*. Edmonton, Alberta: International for Qualitative Methodology.
- Mazzoni, T. (1993). The changing politics of state education policy making: A 20-year Minnesota perspective. *Educational Education and Policy Analysis*, 15 (4), 357-379.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Mead, M. (2001). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: Harper Collins.
- Meiriau, G. (1999). Dirigir e Gerir as escola: como obter a excelência?. In Azevedo, J., Carneiro, R. & Ambrósio, T. (1ª ed.), *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. (47-67). Porto: Edições ASA.

- Meirink, J.A. Meijer, P.C. & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145–164.
- Meirink, J.A. Meijer, P.C. Verloop, N. & Bergen, T.C.M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 15, 89–100.
- Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N. & Bergen, T. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 209–224.
- Messina, G. (2001). Educational Change and Innovation: notes for reflection. *Cadernos de Pesquisa* (online) nº 114, pp.225-233. (Reflexão preliminar apresentada em reunião da Unesco em Setembro de 2001 no Chile). ISSN 0100-1574 acesso em 19/02/2010.
- Mezirov, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Mialaret, G. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Almedina.
- Miles, M.B, Lieberman, A., & Saxl, E. (1988). What skills do educational “change agents” need? An empirical view. *Curriculum Inquiry*, 18(2), 157–193.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. (4ª ed.). Alfragide: Dom Quixote.
- Moita, M.C. (1995). Percursos de Formação e de Trans-formação. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*, (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Montero, L. M. (2000) La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidade. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4 (1) 1-20.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Monteiro, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13 (2-3), 11-37.
- Moreno, N. P. (1999). K-12 science education reform - a primer for scientists. *Bioscience*, 49 (7), 569-576.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Morris, K. & Hiebert, J. (2011). Creating Shared Instructional Products: An Alternative Approach to Improving Teaching. *Educational Researcher*, 40 (5), 5-14.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1998). Jünger Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: novas orientações para a educação comparada. *Educação, Sociedade e Culturas*, 10, 123-155.
- Mota Cardoso, R. (2002). *O stress nos professores portugueses*. Estudo IPSSO 2000. Porto: Porto Editora.
- Moser, S. (2008). *Freedom and Recognition in the Work of Simone de Beauvoir*. Frankfurt: Peter Lang
- Mullen, C. A. & Hutinger, J. L. (2008). The principal's role in foresting collaborative learning communities. *Theory into Practice*, 47 (4), 276-285.
- Munby, H., & Russell, T. (1992). Transforming chemistry research into teaching: The complexities of adopting T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Falmer Press.
- Munby, H., & Russell, T. (1993). Reflective teacher education: Technique or epistemology? *Teaching and Teacher Education*, 9, 431-438
- Munby, H., & Russell, T. (1994). The Authority of Experience in Learning to Teach: Messages from a Physics Methods Class. *Journal of Teacher Education*, 45 (2), 86-95. Consultado em Julho de 2014 em <http://post.queensu.ca/~russellt/howteach/1994a.htm>
- Munby, H., Russel, T., & Martin, A. K. (2002). Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 877-904). Washington, D. C.: American Educational Research
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Murillo, J. & Krichesky, G. (2012). El Proceso der cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 27-43.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2002). What counts? The predictive power of subject-matter knowledge, strategic processing, and interest in domain-specific performance. *Journal of Experimental Education*, 70, 197-214.
- Myburgh, C. Niehaus, L., & Poggenpoel, M. (2002). International learners' experiences and coping mechanisms within a culturally diverse context. *Education*, 123 (1), 107-130.

- Neto, A. (1998). Resolução de problemas em Física. Conceitos, processos e novas abordagens. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Newbury, J., & Huskins, M. (2010). Relational inquiry: Generating new knowledge with adolescent girls who use crystal meth. *Qualitative Inquiry*, 16, 642-650.
- Nias, J. (1991). Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: R. Burgess (Org.) *Educational research and evaluation*. London: Falmer Press.
- Nico, L. S. Bacchi, S. C. M. et al. (2007). A grounded theory como abordagem metodológica para pesquisas qualitativas em odontologia. *Ciência e Saúde Colectiva*, 12 (3), 789-797.
- Niewolny, K., & Wilson, A. (2009). What happened to the promise? A critical (re) orientation of two sociocultural learning traditions. *Adult Education Quarterly*, 60 (1): 26–45.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1988). *Um tempo de ser professor*. Palestra proferida no museu João de Deus. Lisboa: Texto policopiado.
- Nóvoa, A. (1988a). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.
- Nóvoa, A. (1989). *Profissão professor*. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, VII (1, 2, 3), 435-456.
- Nóvoa, A. (1990). *Análise da instituição escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa. Relatório da Disciplina para Concurso de Professor Associado.
- Nóvoa, A. (1991a). O Passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 9-31), Lisboa: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991b). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In *Ciências da educação em portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 521- 531), Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1991c). Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão? In S. Stoer (Org.), *Educação ciências sociais e realidade portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130), Porto: Edições Afrontamento.

- Nóvoa, A. (1991d). As ciências da educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa B. P. Campos, J. P. Ponte e M. E. B. Santos. In *Ciências da educação e mudança* (pp. 17-67), Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1991e). A formação contínua entre a pessoa – professor e a organização – escola. *Inovação*, 4 (1), 63-75.
- Nóvoa, A. (1992a). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43), Lisboa: D. Quixote/I.I.E.
- Nóvoa, A. (1992b). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Org.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57-69), Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1992c). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30), Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1993). Na viragem do século (1886-1906) – os professores e as reformas do ensino. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e as reformas de ensino – na viragem do século (1886-1906)* - (pp. 3-31), Porto: Editora Asa.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma Análise das Instituições Escolares. In Nóvoa, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire e Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). “Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation”. In M. Lawn & A. Nóvoa (Coords.), *L'Europe Réinventée. Regards Critiques sur l'Espace Européen de l'Éducation* (pp. 197-224). Paris: L'Harmattan.
- Nóvoa, A. (2009a). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.
- Nóvoa, A. (2009b). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.

- OCDE (2005). *Education at a glance*. Paris: OECD Publications
- OCDE (2005a). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications.
- OCDE (2005b). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classroom*. Paris: OECD Publications.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. Paris: OECD Publications.
- OCDE (2009a). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development. Consultado em Janeiro de 2011 em: http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publications.
- Ojeda, C. (2007). El Liderazgo Distribuido una apuesta de Dirección Escolar de Calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 144-148.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CDInE* 5, 17-22.
- Oliveira, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In J. Tavares (Ed.). *Para Intervir em Educação* (pp. 313-330). Aveiro: CIDInE,
- Oliveira, H. M. (1998). Vivências de duas professoras com as actividades de investigação. *Quadrante*, 7 (2), 71-98.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Opfer, D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407.
- Opfer, D. Pedder, D. & Lavicza (2011) The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-11.
- Ortega y Gasset, J. (2000). Sobre o estudar e o estudante. In Olga Pombo (Org.) *Quatro textos excêntricos* (pp. 87-103). Lisboa: Relógio d'Água.

- Osberg, D. & Biesta, G. (2007). Beyond presence: epistemological and pedagogical implications of 'strong' emergence. *Interchange*, 38 (1), 31-51.
- Pacheco, J. (1998). Sobre a formação de professores. Transformações. *O professor*, 59, 42-45.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajak, E. (2001). Clinical Supervision in a Standards-Based Environment. *Journal of Teacher Education*, 52 (3), 233-243.
- Paquay, L., Altet, M., Charlie, E. & Perrenoud, P. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora
- Patrício, M. (1989). A inovação no centro da reforma educativa. *Inovação*, 2 (1), 5-16.
- Patton, Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: SAGE.
- Pawlas, G. & Oliva, P. (2007). *Supervision for today's schools*. Indianapolis: Wiley & Sons Inc.
- Pedder (2006) Pedder, D. (2006). Organizational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in Education*, 21, 171-200.
- Pedder, D. James, M. & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practice professional learning. *Research Papers in Education*, 20, 209-243.
- Pedder, D. & MacBeath, J. (2008). Organisational learning approaches to school leadership and management: Teachers' values and perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 207-224.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. y Gallager, L. P., (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921-958.
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 529-544). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Perez, A. (1992). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (Ed), *Os professores e a sua formação*, (pp. 93-114), Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Education et Recherche*, (2), 155-167.
- Perrenoud, P. (1994). A organização, a eficácia e a mudança. Realidades construídas pelos actores, In Thurler, M. & Perrenoud, P. *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*. (133-159). Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002a). Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégia de inovação. Porto: Edições ASA.
- Pineau, G.& Jobert, G. (1989). *Histoires de Vie*. Paris : L'Harmattan.
- Pintrich, P. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In R. Houston, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 826-857), New York: Macmillan.
- Pinuel, W., Fishman, B., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. (2007). Wath Makes Professional Development Effective? Strategies that Foster Curriculum Implementation. *American Education Research Journal*, 44 (4), 921-958.
- Pitts, H. & Miller-Day, M. (2007). Upward turning points and positive rapport- development across time in researcher participant relationships. *Qualitative Research*, 7 (2), 177-201.
- Poirier, J. & Clapier-Valladon, S. (1980). Le concept d'etnobiographie et les recits de vie croisés. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX, 351-358.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: Suny Press.
- Polkinghorne, D. E. (1991). *Two conflicting calls for methodological reform*. *The Counselling Psychologist*, 19, 103-114.
- Polkinghorne, D. E. Hatch, (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative*. London, England: Falmer.
- Ponte, J. P. Matos, J. M. & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: IIE.

- Popper, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Prick, L. (1986). *Career development and satisfaction among secondary school teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Prigogine, I. (1997). *The End of Certainty*. New York: The Free Press
- Printy, S. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 187-226
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Rainbird, H., Fuller, A., & Munro, A. (2004). *Workplace Learning in Context*. London: Routledge
- Randi e Zeichner (2004) Randi, J. & Zeichner, K.M. (2004). New visions of teacher professional development. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103 (1), 180-227.
- Readings, B. (2003). *A universidade em ruínas*. Coimbra: Editora Angelus Novus.
- Reis, P. (2008). As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 15 (16), 17-34.
- Rennie, D. L. (1998). Grounded theory methodology: The pressing need for a coherent logic of justification. *Theory and Psychology*, 8, 101-119.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press
- Rex (2011) Rex, L. A. (2011). Narrative discourse analysis for teacher educators: Considering participation, difference, and ethics. In L. A. Rex & M. M. Juzwik (Eds.), *Narrative discourse analysis for teacher educators: Managing cultural differences in classrooms* (pp. 1-29). New York, NY: Hampton Press.
- Richardson, V. (2003). The Dilemmas of Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 84 (5), 401-.406.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Thousand Oaks: SAGE.
- Riessman, C. K. & Quinney, L. (2005). Narrative in social work: a critical review. *Qualitative Social Work*, 4 (4), 391-412.

- Rodrigues, A. & Esteves (1993). M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M., Pereira, A. & Ferreira, C. (2006). *Da aprendizagem construída ao desenvolvimento pessoal e profissional*. Coimbra: Formasau.
- Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday: The importance of informal for formal learning. *Investigar em Educação, 1*, 1-28.
- Rogoff, B. & Lave, J. (1984). *Everyday Cognition*: Harvard: University Press.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso e M. C. Roldão (Org.). *Ser professor de 1.º ciclo – Construindo a profissão*, (pp.13-26). Braga, CESC: Almedina.
- Roldão, M. C. (2005a). Profissionalidade docente em análise. Especificidades do Ensino Superior e não superior. *Revista Nuances, XI (13)*, 108-126.
- Roldão, M. C. (2006). A formação de profesoress como objecto de pesquisa: contribuíos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Electrónica de Educação*. Universidade Federal de São Carlos. Consultado em Julho de 2008 em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação, 34 (12)*, 94-103.
- Roldão, M. C. (2007a). Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis, 71*, pp. 24-29.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O Conhecimento Profissional dos Professores – Especificidade, Construção e Uso. Da Formação ao Reconhecimento Social. *Revista Brasileira de Formação de Professores, RBFP, 1 (2)*, 138-177.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian..
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*, Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional. Keynote Address presented to the ICSEI Conference, Slovenia, 3rd - 6th January. Consultado em Agosto de 2011 em: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>

- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 99-118). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Sacken, D. M., & Medina, M., Jr. (1990). Investigating the contexto f state-level policy formation: A case-study of Arizona's bilingual education legislation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (4), 389-402.
- Sacristan, G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 61-92). Lisboa: Porto Editora.
- Sacristan, G. (1998). *Poderes inestables en Educación*. Madrid: S.L. Ediciones Morats.
- Sacristan, G. (2004). *El sistema educativo: Una mirada crítica*. Barcelona: Sta. Libros S.L.
- Sacristan, G. (2006). *La reforma necesaria: Entre la Política Educativa y la Practica Escolar*. Madrid. S. L. Ediciones Morats.
- Sanches, M. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. In *Revista de Educação*, 5 (1), 41-63.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2002). Convite a uma reflexão sobre a profissionalidade docente. In Fernandes et al. (Orgs.) *O particular e o global no virar do Milénio: cruzar saberes em Educação*. Actas do 5º congresso da S.P.C.E. Porto: Colibri/SPCE.
- Sandlin, J. Wright, R.R. & Clark, C. (2011). Reexamining Theories of Adult learning and Adult Development Through the Lenses of Public Pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 20 (10) 1-21.
- Santiago, R. (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.25-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (1996). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento
- Santos, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. S. Paulo: Cortez.
- Santos, M. V. (2007). Um processo colaborativo de formação contínua em contexto escolar. *Comunicação apresentada no XV colóquio da AFIRSE sob a temática Formação de Professores*. Universidade de Lisboa.

- Sarmento, M.J. (1994). A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, M., Parente, C., Matos, P., Silva, O. (2000), A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta. In IIE (Ed) *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção "ecológica" da Acção educativa* (pp.105-108). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In Formosinho, J., *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* (303-327). Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. (2013). Aprender a profissão em diferentes espaços da vida. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18(3), 237-248.
- Savvidou, (2010). Storytelling as dialogue: how teachers construct professional knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16 (6), 649-664.
- Scheerens, J. (2004). Melhorar a Eficácia das Escolas. Porto: Edições ASA.
- Schleicher, A. (2011). Lessons from the World on Effective Teaching and Learning Environments. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 202-221.
- Scholes, R. (1981). Language, narrative and anti-narrative. In W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative* (pp. 200-208). Chicago: University Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Schultz, K. & Ravitch, S. M. (2012). Narratives of Learning to Teach: Taking on Professional Identities. *Journal of Teacher Education*, 64 (1), 35-46.
- Seale, C. (2000). *Introduction to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Seaton, E. E. (2008). Common Knowledge: reflections on narratives in community. *Qualitative Research*, 8 (3), 293-305.
- Seco, G. B. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday

- Seng, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2005). *Presence: exploring profound change in people, organizations and society*. New York: Doubleday
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidades nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2006). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serrazina, M. L. (1998). *Teachers' professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, Lisboa: APM.
- Serres, M. (1993). *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Shavelson, R. J., & Towne, L. (Eds). (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shulman, L. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. New York: Jossey Bass.
- Shulman, L. (2005). *Excellence: an immodest proposal*. Consultado em Agosto, 2010 em: <http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/excellence>
- Shulamn, L., Walker, G. at all. (2007). *The formation of scholars: rethinking doctoral education for the twenty-first century*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stengers, I. (2003). Et si un jour les sciences devenaient civilisées...*La Recherche*, 367, 67-70.
- Silva, A. M. C. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In A. F. B. Moreira & E. F. Macedo (Orgs.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp.119-137). Porto: Porto Editora.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE.

- Smith, B., & Sparks, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: an invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8 (1), 5-35.
- Smith, L. M., Klein, P. et al. (1992). School improvement and educator personality: stages, types, traits or processes? In I. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp. 153-166), London: Routledge.
- Smith, M. K. (2001). *Peter Senge and the Learning organization*. The Encyclopedia of Informal Education. Consultado em Setembro, 2009 em: <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>
- Schmidt, A.M., Beck, J.W., & Gillespie, J.Z. (2013). Work motivation. In I.B. Weiner, N. Schmitt, & S. Highhouse (Eds., 2nd edition), *Handbook of Psychology (Vol. 12): Industrial and Organizational Psychology* (pp. 311-340). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In Guskey, T. & Huberman, M. (Eds), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.
- Smylie, M. e Miretzky (Eds) (2004). *Developing the Teacher Workforce. The 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Illinois, Chicago: National Society for the Study of Education.
- Smyth, J. (1987). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Milton Keynes: Open University Press.
- Smyth, J. (1995a). *Critical discourses in teachers development*. London: Cassel.
- Smyth, J. (1995b). Teachers' work and the Labor Process of teaching. In *Professional Development in Education. New paradigms and practices*. In: Thomas Guskey & Michael Huberman (Eds) (pp. 69-91). London: Teachers College Press.
- Snoeck, M. (2008). O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores. Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In: *Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 68-81). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. (2004): Towards a theory of leadership practice: a distributed practice, *Journal of Curriculum Studies*, 36, (1), 3-34.

- Soni, S. (2012). Lifelong Learning — Education and Training. FIG Working Week 2012. Knowing to manage the territory, protect the environment, evaluate the cultural heritage, 1-14. Consultado em Julho de 2013 em www.fig.net/pub/fig2012/papers/tso5i/TS05I_soni_5945.pdf
- Soni-Sinha, U. (2008). Dynamics of the field: multiple standpoints, narrative and shifting positionality in multisited research. *Qualitative Research*, 8 (4), 515-537.
- Sorensen, P. (2004). Learning to teach collaboratively: The use of subject pairs in the school practicum. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32 (1), 1-24.
- Stanley, L. (1992). *The Auto/Biographical I: Theory and Practice of Feminist Auto/Biography*. Manchester: Manchester University Press.
- Stanley, L. (2008). Madness to the method? Using a narrative methodology to analyse large-scale complex social phenomena. *Qualitative Research*, 8 (3), 435-447.
- Stanley, L. & Temple, B. (2008). Narrative methodologies: subjects, silences, re-readings and analyses. *Qualitative Research*, 8 (3), 275-281.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stetsenko, A., & Arievidt, I. (2004). The self in cultural-historical activity theory: Reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory & Psychology*, 14 (4), 475-503.
- Stoer, S., Cortesão, L. & Correia, J. A. (2001). *A transnacionalização da educação: da crise da educação, á educação da crise*. Porto: Afrontamento
- Stoll, L. (2009). Connecting learning communities: capacity building for systemic change. In A. Hargreaves et al (Eds), *Second International Handbook of Educational Change* (pp.469-484). The Netherlands: Springer.
- Stoll, L., et al. (2003). *Preparing for change: evaluation of the keys stage 3 strategy pilot*. London: DfES.
- Stoll, L., Bolan, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2003). *It's About Learning (and It's About Time)*. London: Routledge Falmer.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depths and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

- Stoll, L. & Temperley, J. (2009). Creative leadership: a challenge of our times. *School Leadership and Management*, 29 (1), 63-76.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: SAGE Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). Pesquisa Qualitativa. Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada. Porto Alegre, Artmed.
- Street, H., & Temperley, J. (2005). *Improving schools through collaborative inquiry*. London: Continuum .
- Sugrue, C. (2009). Performativity and professionalism: Irish primary principals' experience of building leadership capacity. *European Educational Research Journal*, 8, 372-386.
- Sullivan, L. G. (2010). Through her eyes: Relational references in black women's narratives of Apartheid racism. *South African Journal of Psychology*, 40, 414-431.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of curriculum and supervision*, 15 (3), 212-235.
- Sutton, R. E. (2004). Teaching Under High-Stakes Testing Dilemmas and Decisions of a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 463-475.
- Sutton, R. E. & Harpper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp.389-401). Springer Science.
- Swanson, C. B. & Stevenson, D. L. (2002). Standards-based reform in practice: Evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 1-27.
- Sykes, G. (1996) Reform of and as Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 77 (7), 465-467.
- Sykes, G. (1999). Teacher and student learning: Strengthening their connection. In G. Sykes (Ed.), *Teaching as the learning profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 151-179). San Francisco: Jossey-Bass.
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In Lieberman, A. (Ed.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer. Consultado em Julho de 2011 em: <http://www.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/sites/default/files/PLC-chapter-Talbert-2010.pdf>
- Tamboukou, M. (2008). Re-imagining the narratable subject. *Qualitative Research*, 8 (3), 283-292.

- Tang, Y. S. & Choi, P. L. (2009). Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review*, 61 (1), 1-18.
- Tang, E. Lee J. and Chun, C. (2012). Development of teaching beliefs and the focus of change in the process of pre-service ESL teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (5), 90-107. Consultado em Julho de 2014 em: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss5/8/>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24..
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2009). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. In M. Tardif & C. Lessard, *Os fundamentos interativos da docência* (pp. 231-273). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, C. & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 307-347. Consultado em Abril de 2014 em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2994/2409>
- Taylor, Y. (2008). The tip of the iceberg: working on the Victoria Climbié Data Corpus Project. *Qualitative Research*, 8 (1), 115-135.
- Sharples, M. Taylor, J. & Vavoula G. (2007). A Theory of Learning for the Mobile Age. In R. Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.) *The Sage Handbook of Elearning Research* (pp. 221-47). London: Sage.
- Temple, B. (2008). Narrative analysis of written texts: reflexivity in cross language research. *Qualitative Research*, 8 (3), 355-365.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 395-420.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practical Series*, 18. UNESCO, International Bureau of Education.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369.

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Consultado em Agosto de 2013 em: <http://www.minedu.govt.nz/goto/bestevidencesynthesis>
- Teodoro, A. (2001). Organizações Internacionais e políticas educacionais nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. STOER (Org.). *A transnacionalização da educação: da crise da educação á educação da crise*, (pp.127-164). Porto: Afrontamento.
- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In *A escola e a mudança. contributos sociológicos. Cadernos de Inovação Educacional* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: ARTMED.
- Tilly, C. (2008). *Explaining social processes*. Boulder: Paradigm.
- Tolentino Mendonça, J. (2014). *A mística do instante. O tempo e a promessa*. Prior Velho: Paulinas Editora
- Tonkin, E. (1995). *Narrating our pasts: the social construction of oral history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 59-81.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (4), 473-487.
- Tsang, E.W. (1997). Organizational Learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50 (1), pp. 73-89.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting Our Collective Commitments. Consultado em Fevereiro de 2012 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240e.pdf>
- UNESCO (2004). EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All. The Quality Imperative. Consultado em Fevereiro de 2102 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>

- UNESCO (n/d). International Association of Universities, World Higher Education Database. Consultado em Janeiro de 2014 em: <http://www.unesco.org/iau/onlinedatabases/>
- Usher, R. & Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. Dordrecht: Springer.
- Van Veen, K. (2005). Analysing Teachers' working Conditions from the Perspective the Teachers as Professionals. In J. Ax & P. Ponte (Eds). *Critiquing Praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 91-112). Rotterdam: Sense publishers.
- Van Veen, K. (2008). Analyzing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. In J. Ax & P. Ponte (Eds.). *The profession of teacher in Dutch educational praxis*. Sense Publishers: Rotterdam.
- Van Veen, K. (2009). Which Characteristics of a Reciprocal Peer Coaching Context Affect Teacher Learning as Perceived by Teachers and Their Students? *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 243-257.
- Vasconcelos, T. (2005). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A.M. et al (2009). Formação de professores em contextos colaborativos: um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74. Consultado em Agosto de 2010 em: <http://www.sisifo.fpce.ul.pt>
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação*, 26, 173-188.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Almeida, M. T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74. Consultado em Abril de 2009 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Vescio, V. Ross, D. & Adams, A. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching & Teacher Education* 24 (1): 80–91.
- Vieira, F. (2001). Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, 14 (1 e 2), 169-190.

- Vieira, F. (2003). Para uma cultura de supervisão de orientação transformadora: o papel da formação especializada em Supervisão Pedagógica. In: A. Estrela e J. Ferreira (orgs.) *Formação de Professores à luz da investigação*. Actas do XII colóquio da AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 546-556.
- Vieira, F. et al. (2006). No caleidoscópio da supervisão: imagens da supervisão e da pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Villar Angulo, L. M. (1990). El professor como profesional: formación y desarrollo profesional. Granada: Universidade de Granada.
- Voltaire (2014). *Dicionário Filosófico*. Lisboa: Sistema Solar
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. London: Englewood.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40 (1), 18-29.
- Watson, L. (2003). Lifelong Learning in Australia. Canberra, Department of Education, Science and Training. Consultado em Agosto de 2013 http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/DBF92E32-99DA-4253-9C81-F52157022BF6/805/03_13.pdf
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C. L. & Odell, S. J. (2011). Quality Teaching and Teacher Education: A Kaleidoscope of Notions. *Journal of Teacher Education*, 62 (4), 331-338.
- Watzlawick, P. (1978). *The language of change*. New York: Basic Books.
- Weaver, N. (2001). *Mathematical Quantization*. U.K.: Chapman e Hall/CRC Press.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7 (2), 225-246.
- Wenger, E. (2007). *Communities of Practice. A brief introduction*. Communities of practice. Consultado em Outubro de 2010 em: <http://www.ewenger.com/theory/>

- Wenger, E. McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J.W. (1998) *Mind as Action*. Oxford & New York: Oxford University Press
- White, B. (1981). Process and environment in teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 95-101.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad and P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*, 24,173-209.
- Wilson, S. et al. (2007). Young people biographical narratives and the life gride: young people's accounts of parental substance use. *Qualitative Research*, 7 (1), 135-151.
- Wineburg, S., & Grossman, P. (1998). Creating a community of learners among high school teachers. *Phi Delta Kappan*, 79 (5), 350-353.
- Wyatt, M. (2009). Practical Knowledge Growth in Communicative Language Teaching. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (2), 1-23.
- Yinger, R. J. & Clark, C. M. (1988). El uso de los documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In L. M. V. Angulo, *Conocimiento, Creencias y teorías de los profesores* (pp. 175-195). Alcoy. Editorial Marfil, S. A.
- Youngs, P. (2001). District and state policy influences on profesional deveopment and school capacity. *Educational Policy*, 15 (2), 278-301.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA
- Zeichner, K. M. (1991). *A formação reflexiva de professores – ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M., y Conklin, H. G. (2005). Teacher Education Programs. In M. Cochran-Smith y K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zeichner, K. (2007). Professional development schools in a culture of evidenceand accountability. *School-University Partnerships*, 1(1), 9-17.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educational Policy*, 15 (2), 278-301.

