

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA ANÁLISE REFLEXIVA DOS PROFESSORES - UMA PRÁTICA DE APRENDIZAGEM PERMANENTE

Margarida Clara Frias da Costa Paz Barroso

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
margaridabarroso@iol.pt

Resumo

O objecto da investigação que aqui apresento consiste em procurar o sentido e significado que os professores dão às suas práticas, em contexto de aula com os seus alunos e na organização escola com os seus pares, na construção do seu desenvolvimento profissional.

Centra-se na problemática da construção do conhecimento pela análise reflexiva sobre as noções de globalidade, complexidade, mutação, contextualização, interactividade, flexibilidade, articulação sistémica enquadradora e estruturante, preparação para o incerto que são as bases das tendências actuais dos paradigmas de formação, investigação e desempenho da profissão de professor.

Desta análise reflexiva bem como da evolução que a supervisão e desenvolvimento profissional têm vindo a sofrer ao longo do tempo, pretendo encontrar as linhas de força de um novo paradigma que contemple a preocupação ecológica da formação permanente de professores, assente no princípio de que as suas necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional devem ser sincronizadas com as necessidades de evolução das escolas onde estão integrados.

Assim, penso que há um desafio de os professores se adaptarem às necessidades individuais dos alunos e da organização escola, procurando melhorar a qualidade do próprio ensino e das actividades profissionais a ele inerentes, o desafio do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Introdução

Martin Cole e Stephen Walker citados por Nóvoa (1992) num trabalho que já tem mais de quinze anos, demonstram que a actividade docente é uma fonte de potencial stress, problema que as recentes políticas reformadoras têm acentuado, por reforçarem o sentimento de que os professores não controlam a situação em que são chamados a intervir:

“A imposição de dispositivos centrais de controlo de currículo e dos exames, agravada pelo maior poder dos pais ao nível local, reduz as margens de decisão dos professores sobre o ensino. Esta política põe em causa as competências dos professores no desenvolvimento curricular, na escolha dos métodos pedagógicos e na definição das práticas de avaliação. O futuro do ensino parece representar o pior dos mundos possíveis. Doravante, os professores terão que prestar mais contas e o seu trabalho será avaliado mais rigorosamente e estará mais exposto aos olhos do público, mas possuirão um menor controlo sobre o seu próprio trabalho e sobre os meios para conseguir os resultados pelos quais serão julgados. A combinação de maiores exigências com o sentimento de uma diminuição do poder para as enfrentar tende a transformar o ensino numa profissão sujeita a níveis de stress ainda mais elevados” (*Idem*:64).

A situação para que estes autores alertaram na altura, com a atribuição de responsabilidades e poderes de decisão aos contextos locais, tem vindo a ser reforçada com novas exigências feitas aos professores no sentido de serem configuradores de um currículo que adequa às necessidades locais o que é prescrito a nível nacional (Leite 2002; 2005).

No contexto destas novas exigências, a formação de professores tem vindo a assumir um papel determinante na configuração das novas funções que lhes são devidas. Sendo a profissão docente de grande exigência e implicando um elevado conhecimento científico e competências de grande complexidade, é fundamental a existência de medidas que garantam a sua concretização. A este propósito, Nóvoa (1992) sustenta que a dignificação social da profissão passa por existirem processos de tutela mais controlados pelos próprios professores

“...a reivindicação de uma profissão científica e socialmente dignificada passa, também, por uma atitude de rigor e competência (...) mas os dispositivos de controlo e avaliação devem ser produzidos no interior da profissão docente, não sendo admissível que eles traduzam novas tutelas sobre o professorado (...) os modelos de avaliação dos professores devem contribuir para lhes dar mais controlo sobre as suas vidas e a sua profissão” (*idem:64*).

No contexto de incerteza e de instabilidade em que a escola se move, interessa-me compreender o seu crescimento e desenvolvimento e os modos como está a ocorrer a sua adaptação à mudança. Acredito como Bolívar (2007), que a mudança deve ser gerada no interior da própria escola e colectivamente, agregando todos aqueles que estão envolvidos no processo. Para tanto, torna-se necessário a fixação de objectivos de melhoria e de desenvolvimento, para que se promovam as capacidades de aprendizagem dos seus agentes, sem esquecer as escolas como organização, que precisam de crescer e de se desenvolverem bem como de se adaptarem à mudança de forma criativa, conduzindo elas mesmas essa mudança.

Bolívar (*Ibidem*) privilegia a emergência de dinâmicas de mudanças autónomas por contrapartida a estratégias de mudanças burocráticas, verticais ou racionais. Ainda segundo Fullan citado pelo mesmo autor (*Idem:116*), as organizações de aprendizagem adquirem relevância quando se produz o auto-desenvolvimento através de mudanças geradas colectiva e internamente, mobilizando dentro da própria escola todos os recursos, nomeadamente os conhecimentos e as competências.

Tal como já referi, esta adequação aos contextos locais, passa pela definição de um projecto educacional que tenha em conta os recursos, mas também as limitações locais, capaz de introduzir melhorias ao projecto estabelecido pelo currículo nacional.

A ideia de que a atribuição aos professores de funções que outrora competiam apenas à administração central, tem como intenção melhorar a qualidade do serviço prestado. Para uma

real melhoria há que verificar aumentos mensuráveis da mesma que se traduz na qualidade da prática lectiva e do desempenho dos alunos (Elmore, cit. Bolívar, 2007).

É no quadro destas ideias que procurei dar conta do modo como a organização escola tem evoluído ao longo do tempo perpassada por várias mudanças do sistema educativo, nomeadamente ao nível da rede escolar, da acção social escolar, da reforma curricular, da formação de professores. Como afirmou Albano Estrela (1992), a propósito da reforma educativa do final dos anos 80, para que ela se constituísse uma realidade, para que a reforma curricular tivesse êxito, seria fundamental a articulação entre todas estas vertentes. Ao mesmo tempo, as reformas educativas terão de ser secundadas pela acção dos professores, o que exige a melhoria das suas formações iniciais e contínuas.

Benavente já em 1992 afirmava que as mudanças do sistema educativo para serem assumidas como um processo social exigem uma evolução dos papéis dos professores dentro da própria escola. Por isso, uma reforma do sistema educativo, teria de consistir, antes de mais, num dispositivo alargado de participação activa, por parte do conjunto dos actores envolvidos na cena educativa e em que os professores teriam um papel fundamental.

Foi a minha participação em processos de formação contínua de professores, concretamente, na área da Supervisão Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional de Professores, como professora do ensino particular de especialização de professores, que me motivou para um aprofundamento de temas das Ciências da Educação relacionados com a formação contínua.

Uma maior aproximação aos professores em processo de formação contínua levou-me a uma certa inquietação e suscitou-me diversas interrogações quanto às posturas dos docentes em relação à preocupação de quererem desenvolver competências para um melhor desempenho das tarefas do dia-a-dia na sala de aula.

Centrando-se, pois, o objecto deste estudo nos processos de construção dos sentidos e significados de professores dos ensinos básico e secundário, a finalidade que o orienta assenta na procura da formulação de novos princípios de um novo paradigma na Formação Contínua e Especializada de professores do ensino básico e secundário.

Os objectivos, em ordem a esta finalidade, consistem na identificação de algumas mudanças conceptuais e de atitudes dos docentes relativamente à profissão, ao currículo, ao saber, às competências de estudo e de aprendizagem, ao desenvolvimento do eu face ao contexto.

Para os atingir desenvolvi um trabalho empírico exploratório na base da discussão focalizada de grupos de professores do ensino básico e secundário, sobre duas grandes classes de temas: *A Escola enquanto organização* e *Os Professores e os seus mandatos*.

Relativamente ao tema *A Escola enquanto organização*, pretendi colocar a discussão e ouvir a “voz” dos grupos à volta das seguintes questões: se a melhoria da escola assenta no professor,

na escola como organização ou no professor e na escola; como reage a escola às mudanças prescritas pela tutela; quais as características de uma escola eficaz; a importância do contexto onde a escola está inserida; a importância da participação da comunidade na escola; a importância do planeamento e da avaliação e ainda a importância das políticas nas práticas da escola.

Relativamente ao tema *Os Professores e os seus mandatos*, pretendi igualmente colocar a discussão e ouvir a “voz” dos grupos à volta deste outro conjunto de questões: a visão sobre a profissão docente (complexa/simple, abrangente/limitada, professor facilitador/transmissor de conhecimentos, relação afectiva com os alunos, qualidade da formação inicial); ênfase que deve ser dada aos conteúdos/diferenciação dos alunos; ensino actividade rotineira/criativa; os problemas da indisciplina na sala de aula.

Referências teóricas

Na elaboração do referencial teórico foi minha preocupação organizá-lo em duas grandes classes de temas: “A Escola enquanto organização” tema I e o tema II “Os Professores e os seus mandatos”. Dentro de cada um destes grandes temas inclui sub-temas que deram o mote para os tópicos de discussão dos grupos, que, permite analisar as categorias emergentes resultantes da escuta do grupo e do *topos* da retórica.

I -A escola enquanto organização

Como já enunciei, o exercício da profissão docente não pode ser desligado do contexto onde ocorre, neste caso a instituição escolar. Por isso, sendo intenção deste ponto de trabalho delinear uma grelha que apoie a análise da componente empírica, foco os seguintes pontos: Relevância da Escola como instituição educativa; A Escola Transborda de encargos e de expectativas; Tensão entre continuidade e mudança; Desenvolvimentos futuros.

Começo pela abordagem dos contributos que a conferência As Escolas Face A Novos Desafios trouxe para a compreensão das questões-chave emergentes no debate “As Escolas para o século XXI”, promovido pela Comissão Europeia. Segundo Barroso (2007) os debates centraram-se essencialmente sobre três aspectos fundamentais ao futuro da escola: “a relevância da escola como instituição educativa; o excesso de expectativas quanto às suas missões e a tensão entre continuidade e mudança” (*idem*: 161).

Relevância da escola como instituição educativa

A este propósito, e segundo Fullan & Hargreaves (2001:34), o repetido fracasso das reformas educativas deve-se ao facto das mesmas não terem sido centradas na globalidade da escola – escola enquanto organização -, no professor e na relação deste com a aprendizagem dos alunos. Os mesmos autores referem que a maioria das tentativas de reforma educativa não são bem sucedidas. As razões que apontam para esse fracasso são: a complexidade dos próprios problemas e a existência de poucos recursos na maior parte dos casos, para a resolução dos mesmos; o facto de os políticos pretenderem resultados imediatos tornando-se irrealista a sua obtenção; as alterações propostas baseadas em modas e, em muitos casos, soluções apresentadas sob a forma de receitas fáceis: a opção por abordagens estruturais (por exemplo a redefinição do currículo, a intensificação da avaliação ou uma maior realização de testes), mas sem tocar nas questões subjacentes relativas ao ensino e ao desenvolvimento dos professores”. Também apontam falhas nos sistemas de apoios que, ou não são concedidos, ou são insuficientes e deficientes estratégias de motivação dos docentes alienando-se, muitas vezes, a sua adesão.

Ainda segundo os mesmos autores “A mudança educativa que não envolve o professor e não é apoiada por ele, acaba, geralmente, por ser uma mudança para o pior ou não representar, sequer, qualquer transformação (...) é o educador, na sua sala de aula, que tem de interpretar e concretizar os melhoramentos” (*Ibidem*: 35).

Também Bolívar (2007) trata a importância da capacidade de mudança da escola enquanto organização dos indivíduos e dos grupos, afirmando que “as escolas precisam de crescer, de se desenvolver, de se adaptar à mudança de forma criativa e também conduzir essa mesma mudança” (*Idem*: 113). Citando Runkel e Schmuck, afirma Bolívar (*Idem*:123): “A abordagem do desenvolvimento organizacional caracteriza-se pela sua ênfase nas dinâmicas do grupo, não nas competências dos seus membros individuais”.

A mudança da escola enquanto organização, também implica a permanente renovação dos meios que lhe servem de suporte, nomeadamente, o sistema de gestão, os currículos e a avaliação. São estes meios que concretizam essa renovação no sistema educativo e no contexto de cada escola (estrutura de sujeitos, de relações e de acções colectivas e individuais).

Segundo Benavente (1982), a reforma do sistema educativo deve assumir-se como um processo social, mobilizando saberes e competências que permitam aos sujeitos assumir e mobilizar poderes que levem à reinterpretação e reinvestimento das decisões oficiais, da legislação e dos documentos produzidos, decidindo, em última instância, da qualidade das mudanças e da sua aplicação. Só deste modo é possível responsabilizar os professores pelo sucesso de medidas que, de alguma forma, foram por si assumidas, ao contrário de medidas que não contribuíram para a sua definição.

Barroso (2007: 162,163), no enquadramento que faz para evidenciar a relevância da instituição escolar, lembra-nos, citando, alguns escritos de Reimer e de Illich que anunciavam “o fim da escola, pela desescolarização da sociedade”, que este discurso foi suplantado actualmente pelo discurso “da escola para toda a vida” (Idem, 164). Embora esta continuidade seja feita de paradoxos, também presentes nesta conferência e conforme nos revela o mesmo autor, afirmando que “nunca tantos deixaram de acreditar na escola; nunca tantos a desejaram e procuraram; nunca tantos a criticaram; nunca foram tão grandes as expectativas para a sua mudança” (Ibidem). No entanto torna-se necessário mudar a escola para que se imponha como modelo de referência na educação das nossas crianças e dos nossos jovens.

Claude Lessard (2009) reforça a ideia de que as políticas educativas actuais centradas nas autonomias das organizações e sobre a profissionalização dos professores, visam encontrar a eficiência da escola. São os valores de performance e de eficiência que estão na base destas políticas, políticas que assentam em valores fortemente económicos globalizados e também dos serviços públicos que se pretendem reduzir a todo o custo. Os professores são responsabilizados e podem ser considerados culpados das falhas dos nossos sistemas educativos. Há uma dimensão política na articulação dos diversos contextos de funcionamento da organização escola.

A abordagem destes autores levou-me a considerar estas questões como estruturantes deste ponto do meu trabalho.

A escola transborda de encargos e de expectativas

Bolívar citando Fullan que “designou o seu tempo como década da capacidade de mudança”; Hargreaves “como a década da sustentabilidade”; Hopkins e Reynolds que falam da “Terceira Idade do desenvolvimento da escola” (2002: 116), referenciam várias abordagens reveladoras das expectativas quanto à mudança da organização escola. Bolívar (2007) defende a emergência das dinâmicas de mudanças autónomas, opondo-se em absoluto às estratégias de mudanças burocráticas. Aponta para a criação de contextos ecológicos como desenvolvimento de uma “profunda e sustentável melhoria da escola” (*idem*:117). A sobrecarga do trabalho dos professores aumentou desmesuradamente como resultado do aumento das expectativas que sobre eles recaem e das obrigações cada vez maiores e mais difusas. Entre essas obrigações e expectativas Fullan e Hargreaves (2001: 19) referem: a legislação relativa à educação especial e a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas turmas regulares, a mudança de composição das turmas; a sua composição étnica; as condições familiares e comunitárias instáveis das crianças de todas as classes sociais; a pobreza, a fome.

Tensão entre continuidade e mudança

Segundo Barroso (2007) difundiu-se a ideia que as escolas são instituições resistentes à mudança e que continuam a parecer-se com o que eram as escolas do século XIX. Contudo as escolas têm mudado bastante ao longo do tempo, tanto os alunos como os professores, os equipamentos, programas, métodos de ensino, ...mas muda adaptando-se, não se reformando. Segundo o mesmo autor, as pequenas mudanças que ocorrem nos diversos contextos organizacionais que cada uma assume, traduzem-se numa busca de adaptação contínua. Como refere este autor,

“Com o fim do mito da reforma (...) as mudanças uniformes, de cima para baixo, centradas na alteração das normas e das estruturas, vão dar lugar a mudanças de geometria variável orientadas para os processos (contratualização, prestação de contas, livre escolha, avaliação) ”
(*idem*: 168).

Segundo Bolívar (2003), a escola como “organização estratégica” terá de ter a capacidade de decidir sobre os projectos de mudança, respondendo às suas prioridades com os recursos adequados e num trabalho conjunto, factor de desenvolvimento profissional ou como refere este mesmo autor,

“As mudanças podem (...) ser prescritas e legisladas, mas só quando implicam as escolas e os professores afectarão o ponto-chave: o que os alunos aprendem e o modo como os professores ensinam”. (*idem*: 22).

Desenvolvimentos futuros

Ainda no âmbito dos contributos que a conferência As escolas face a novos desafios no debate As escolas para o Século XXI promovido pela Comissão Europeia, ficou claro quanto à necessidade de integrar os valores da qualidade e da equidade, fazendo da equidade uma qualidade da escola e promovendo uma qualidade equitativa para todo o serviço educativo. Barroso citando Nóvoa (2007:169) diz-nos que

“ o conceito de qualidade integra-se num processo mais vasto de redefinição das políticas educativas, no sentido de uma valorização das determinantes económicas e de padrões académicos, em detrimento das dimensões culturais e dos aspectos sociais (...).É preciso manter uma tensão entre a qualidade e a equidade, principalmente num período em que a situação económica tende a valorizar a qualidade total e a esquecer a qualidade para todos”.

O que mudou na escola, foi muito pouco, conforme nos diz Barroso (*idem*., 177). ”O núcleo duro da organização da classe permanece, nos horários, na constituição das turmas, na divisão das disciplinas, na transmissão do saber, no processo de classificação dos alunos, na relação pedagógica”.

É uma avaliação muito negativa do papel do professor nos contextos de aula. Não foram criadas estruturas adequadas ao alargamento e renovação da população escolar. Os meios continuam escassos “para gerir uma escola para todos, com todos e de todos” (Ibidem). É, no entanto, no contexto de aula que os professores podem exercer alguma autonomia na forma como contornam as determinações impostas nas novas e constantes mudanças.

Como conclusão do debate, Barroso(2007), refere que a ruptura com o modo de ensino em classe é geradora de novas mudanças, em particular, modernização da gestão das escolas e melhoria dos seus resultados. “Para isso é preciso contar com os professores. Não para eles executarem passivamente as grandes reformas do século XXI, mas para construírem, reflexivamente com os seus pares, as inovações do dia-a-dia, na relação com os seus alunos e nas suas práticas pedagógicas. Mas como é que o sistema de ensino pode contar com os professores, se os professores não contarem para o sistema de ensino?” (idem: 179).

II - Os Professores e os seus Mandatos

Este tema versa sobretudo sobre os mandatos dos professores e deste modo procurei delinear também uma grelha para apoio da análise da componente empírica focada nos seguintes aspectos: Docência, trabalho interactivo; Condições do trabalho dos professores; Individualismo e colaboração; A formação contínua.

Docência, trabalho interactivo

Tardif & Lessard (2005) referem-se à docência como um trabalho interactivo em que “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interactivo e o desafio primeiro das actividades dos trabalhadores” (idem: 20). O trabalho do professor assenta basicamente numa interacção entre o professor e os alunos e que são o fundamento das relações sociais existentes na escola. Trata-se de um trabalho sobre e com seres humanos pelo que se impõe a humanidade do seu objecto, uma interacção humana, uma relação com o outro. Não pode ser reduzido a uma transformação objectiva, técnica, instrumental, dadas todas as questões de poder, da afectividade, da ética que são inerentes à interacção humana. “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (idem:31).

Segundo Nóvoa (2002:33)

“ (...) a investigação científica esforçou-se por desenvolver os instrumentos necessários à redução progressiva dos desvios entre os objectivos educacionais e os resultados concretos (...). A pedagogia passou a ser ditada através de expressões importantes do universo da gestão e do

management (objectivos, eficácia, rentabilização...), conceitos que encerram novos modos de pensar a acção escolar e introduzem uma outra organização das práticas pedagógicas”.

Mas o que verdadeiramente marca a diferença é o “modo de produção” e não o “produto” que Nóvoa designa por “pedagogia do processo”, reforçando-se as dimensões reflexivas da profissão docente (idem:35).

Montero (2005), ao fazer a análise da evolução da investigação sobre o ensino ao conhecimento dos professores, refere “o ponto de partida fixado na investigação sobre o ensino eficaz, (...) associado a resultados positivos na aprendizagem dos alunos” - programa de investigação processo-produto, versão positivista da investigação sobre o ensino. Posteriormente e segundo a mesma autora “surge e desenvolve-se com bastante vigor o paradigma mediacional centrado no professor” (Idem: 153). Para a tradição interpretativa ele é um profissional reflexivo. “Como profissional reflexivo, as suas decisões têm a ver não só com ele mas também com o quê” (Idem 154).

Leite (2005), referindo-se às vivências dos anos 70 na área da educação e em Portugal, constata uma forte contradição: “por um lado o desejo de viver no exercício da cidadania e, por outro, a aplicação na educação escolar de um conjunto de teorias e de técnicas que tinham a sua origem na organização taylorista do trabalho” (Idem: 375).

Condições de trabalho dos professores

Os diferentes contextos políticos, as condições da sala de aula, as culturas escolares, as lideranças, são fundamentais na promoção ou inibição da predisposição da capacidade dos professores para o desenvolvimento das tarefas da escola e para o seu próprio desenvolvimento profissional (Day, 2001). As tarefas dos professores são diversificadas, passando pela organização social da classe, no assegurar o funcionamento colectivo dos alunos, à organização didáctica da aprendizagem, à avaliação dos alunos e por fim às tarefas relacionadas com o controlo da turma e das suas actividades. As interações que se estabelecem com os alunos são as mais variadas: físicas, verbais, emocionais, cognitivas, morais, etc.

Conforme afirmam Tardif & Lessard (2005), para além das relações que se estabelecem com os alunos, temos as relações com os pares, participação na organização escolar, bem como as actividades ligadas à formação e desenvolvimento profissional. No entanto e segundo estes autores, “podemos constatar que o trabalho docente é bastante diversificado” e que “apesar dessa diversidade, quando nos defrontamos com as grandes categorias de actividades e seus objectos, a docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos” (Idem: 141).

As grandes mudanças em curso envolvem a escola e os professores. Inicialmente existia um papel central desempenhado pelos conhecimentos, pela escola e pelos professores. Estão na base da definição da escola os saberes sociais que a mesma deve seleccionar e adaptar às formas concretas de transmissão e de aprendizagem. Todas as transformações “afectam a ordem do discurso” (Foucault citado por Tardif & Lessard, 2005: 150). As reformas, no entanto, vão - quer no sentido do aumento dos controlos e da burocratização da escola e do trabalho escolar, quer no sentido de uma visão aparentemente mais comunitária e humanista do ensino, investindo na comunidade local como pólo de decisão, o desenvolvimento de projectos próprios e alguma margem de manobra, mesmo no plano curricular.

Individualismo e colaboração

Segundo Day (2001) a cultura do individualismo é regra no trabalho docente como estratégia de adaptação a certo tipo de dificuldades, defendendo que o conhecimento, a sabedoria e o saber fazer profissional devem ser partilhados no sentido de contrariar esse isolamento e contribuir para o desenvolvimento profissional. O trabalhar de forma isolada é nefasto no sentido em que o professor actua sobre um grupo restrito e não com a escola toda como organização. O trabalho docente é realizado individualmente, numa dedicação à turma e os próprios docentes lamentam essa característica de individualistas de que são acusados. Carpentier-Roy & Pharand citados por Tardif & Lessard (2005:188), concluíram que

“...o individualismo não é uma característica pessoal dos professores, mas antes uma consequência da organização do trabalho que não permite a colaboração (...). Quando não é possível criar colectivamente mecanismos de defesa e de catarse com o sofrimento, o professor defende-se individualmente, quer dizer, o sofrimento faz parte da carga de cada sujeito-professor que precisa encontrar por seus próprios meios a capacidade de manter sua saúde mental, apesar das agressões do ambiente de trabalho”.

Ainda segundo os mesmos autores, citando Hargreaves (2005: 189), “o individualismo docente parece prudente e reservado, muitas vezes velado por uma retórica formal de cooperação, apregoando ausência de conflitos” e, citando Lortie (Ibidem), “ele mais parece hesitante, incómodo e duvidoso”. A verdade é que os docentes têm de assumir, sozinhos, o controlo da sala de aula e são inteiramente responsáveis pelo sucesso dos seus alunos; têm de participar na vida da escola envolvendo-se nas diversas actividades colectivas; têm de, com os seus pares e a direcção da escola, alcançar fins comuns e publicamente reconhecidos. Assim e segundo Tardif & Lessard (2005), há um conjunto de obrigações e exigências impostas aos docentes que torna o seu trabalho quotidiano complexo, dinâmico, fluido, em que o elemento humano predomina pelas interacções personalizadas com os alunos, interacções que acontecem num mundo de

vivências, onde os professores e os alunos partilham saberes comuns, uma cultura comum, bem como na relação com os outros professores e a vida da escola:

“...uma escola é um ambiente de vida no qual os actores dividem um mundo profissional comum que estrutura suas trocas e sua identidade. O trabalho dos professores é, ele próprio, acordado neste mundo vivencial donde extrai seu sentido para aqueles e aquelas que o realizam” (Idem: 193).

A formação contínua

Os dois grandes eixos estratégicos da formação contínua são, segundo Nóvoa (2002), a pessoa-professor e a organização-escola. Devem contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Não se trata da formação do professor isolado mas do professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Tardif & Lessard (2005:279) questionam: ”pode-se imaginar num futuro próximo uma escola em que os professores não consagrassem todo o seu tempo aos alunos, mas tivessem um tempo para si mesmos e para projectos colectivos, pesquisas, debates e práticas inovadoras?”.

Montero (2005) considera ser fundamental estudar as peculiaridades da aprendizagem do ensino dos professores durante as várias fases do seu percurso profissional; ou seja:

“...como é que os docentes aprendem a ensinar; que conhecimentos utilizam para o fazer; quais os conhecimentos que necessitam; como os adquirem; quais as relações entre a sua teoria e a sua prática, entre o conhecimento e a acção, durante as fases da sua vida profissional; qual o seu papel na aquisição desse conhecimento; qual o papel dos investigadores e as suas relações com os professores neste trabalho” (Idem: 144).

A mesma autora cita Shulman quando diz que “o ensino é um termo belamente ambíguo” (Idem: 14), e citando o mesmo autor, diz-nos que “ a compreensão a sós é insuficiente. A sua utilidade reside no valor que ela tem para o julgamento e a acção” (Idem: 148). “As actividades de planificar e avaliar são as potencialmente mais susceptíveis de ser consideradas como oportunidades para a elaboração de conhecimentos sobre o ensino pelos professores” (Idem: 149).

São precisamente estas actividades que me parece termos, nas nossas escolas, dificuldade em levar à prática, e que, nos tópicos de discussão, tomei a decisão de incluir para o aprofundamento do seu estudo.

Fullan e Hargreaves (2001) criticam as estratégias de formação contínua de professores, considerando-as fragmentadas, não envolventes abstraídas das reais necessidades e preocupações dos mesmos. Referem também que a “formação em técnicas eficazes de ensino é abordada separadamente do desenvolvimento dos sistemas de mentorado, os quais, por sua vez,

são considerados separadamente do treino pelos pares, sendo este último, também, trabalhado sem ligação com a formação nas questões de liderança” (Idem: 40).

A integração das iniciativas de formação contínua com o desenvolvimento da escola, escola como instituição complexa e em mutação, deve ser uma preocupação estratégica. “Muitas das iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles” (Ibidem). Na formação contínua dos professores têm sido ignoradas as diferentes necessidades dos diferentes docentes não tendo em conta a experiência de cada um, estágio em que se encontra na carreira e na vida. Foram ainda esquecidos aspectos como: “o propósito do professor; o professor enquanto pessoa; o contexto do ensino (ou o contexto real em que os professores trabalham; a cultura do ensino: as relações de trabalho que os professores estabelecem com os seus colegas” (Idem, 42); referem, como causa de “ansiedade” entre os educadores, o facto de estarem expostos a constantes inovações no ensino como resultado das sucessivas intervenções de formação contínua, com as propostas de inovações desenvolvidas a partir do exterior. Neste contexto surgem frequentes dúvidas quanto ao modo como o novo modelo “se relaciona com o sentido de propósito global de um professor na situação concreta em que trabalha” (Idem: 46). A validade desse novo modelo pode também ser questionada. A variedade de escolhas na formação contínua de professores “deve ser relacionada e integrada no seu próprio sentido de propósito e de contexto” (Idem: 47).

O papel da experiência, da vivência e da personalidade do docente é multidimensional, e cobre aspectos de domínio, identidade, personalidade, conhecimento e crítica (Tardil & Lessard, 2005).

Segundo Nóvoa (2002:38), “A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”. A experiência e a identidade do docente é o saber de referência que ele transporta, mas a organização da escola desencoraja a partilha dessa mesma experiência.

No sector do ensino a formação deve ser encarada como uma componente essencial do desenvolvimento da organização da escola.

“A formação contínua não pode ser entendida como uma função que intervém à margem dos projectos da escola, mas bem pelo contrário deve estar intimamente articulada com eles, apoiando o seu desenvolvimento e implementação” (McBride citado por Nóvoa, (2002: 40).

Apresentação do estudo nesta fase exploratória

Nesta fase do desenvolvimento do trabalho, recorri a dois grupos de discussão focalizada, formados por, respectivamente, seis e oito professores do ensino básico e secundário, situados, sensivelmente, a meios das suas carreiras e a frequentarem um curso de pós graduação em Ciências da Educação.

O uso desta metodologia foi entendido como a mais apropriada para uma abordagem aprofundada do tema em estudo, dadas as suas características: abordagem qualitativa onde prevalece a escuta, ouvindo a voz dos elementos do grupo; a produção discursiva e a interpretação da análise dos dados.

Trata-se de um método contextual de investigação, juntando pares com relações entre si que pré-existem ao cenário da investigação; evita o enfoque do indivíduo em isolamento como acontece nas entrevistas; valoriza a tomada de consciência; assenta na produção discursiva do grupo; e o poder é todo dos seus participantes, constituindo-se um sentido colectivo, negociado, que contribui para a reelaboração das identidades.

Esta vertente metodológica coloca o sujeito/objecto da investigação numa transformação das suas estruturas cognitivas. Através das relações recíprocas estabelecidas no decorrer da discussão, os elementos do grupo auto descobrem-se, ou seja, emancipam-se construindo e reconstruindo os seus posicionamentos em termos de representação e de acção futura. Conforme Habermas citado por Gonçalves (1999:132) “As comunicações que os sujeitos estabelecem entre si (...) dizem respeito sempre a três mundos: o mundo objectivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjectivo das vivências e dos sentimentos (...) presentes (...) em todas as interacções sociais”.

Considerações finais

Conforme referi na introdução, tentei identificar as posições conceptuais e de atitudes dos grupos perante os temas: *A escola enquanto organização* e *Os professores e os seus mandatos*.

Relativamente ao primeiro tema - *A escola enquanto organização* -, os grupos veiculam a importância das lideranças de topo e intermédias na melhoria da organização escola, a importância dos professores como agentes de mudança, participando na construção dos objectivos da organização, embora enquadrados pelos objectivos gerais do sistema educativo; evidenciam um certo desconforto pelas contínuas mudanças emanadas do topo para a base, a não inclusão dos contributos de conhecimentos e experiências (contextualizadas) dos professores nessas mesmas mudanças; defendem a partilha de trabalho colaborativo entre pares para a construção da mudança; consideram a escola eficaz, aquela que vive um bom clima,

aberta à comunidade e que desenvolve integralmente os seus alunos. Voltam a referir a importância das lideranças fortes e esclarecidas, revelando a necessidade do conhecimento do contexto sócio-económico em que a escola se encontra inserida, fundamental para ajustar às necessidades da escola a oferta educativa em termos, por exemplo, de cursos profissionais, bem como o conhecimento da escola real, dos alunos reais e dos problemas reais de que o Projecto Educativo deve ser o espelho. Quanto à importância do planeamento no funcionamento da organização escola, dão uma importância fundamental às lideranças que, com a colaboração dos docentes devem saber para onde vão e como vão e avaliar os desvios no sentido de novos ajustamentos. Quando se colocou a questão da importância da avaliação escola, a opinião dos grupos de discussão vai no sentido de a considerar como fundamental para a mudança da escola. Manifestam o sentimento de que não temos uma cultura de avaliação defendendo que tudo deve ser avaliado com finalidade formativa e nunca com finalidade punitiva. Defendem que não se deve mudar só por “moda”; sentem que as políticas condicionam as práticas e raramente as boas práticas influenciam as decisões políticas e referem-se a um eterno recomeço sem que antes seja feita uma avaliação séria.

Relativamente ao segundo tema - *Os professores e os seus mandatos* -, as posições oscilam entre a figura do professor como moderador que mantém uma relação afectiva grande com os seus alunos e o professor transmissor de conhecimentos, defendendo que a preparação para exames, como no secundário, obriga a esta duplicidade. Manifestam-se contra a abrangência das novas funções, tarefa complexa, profissão demasiado exigente e desconsiderada. Quanto à ênfase que deve ser dada pelo professor aos conteúdos definidos pelos currículos ou à diferenciação dos alunos, defendem que se deve optar por estratégias diferenciadas para grupos diferenciados em contexto sala de aula. Consideram a actividade de ensino rotineira relativamente às exigências das aprendizagens básicas, mas ao mesmo tempo criativa, na medida em que a lógica de cada aula depende de um conjunto de elementos que o grupo turma transporta consigo. Quanto aos problemas de indisciplina, os grupos consideram que a maior parte desses problemas são resolvidos no momento, passando para outro nível hierárquico em situações mais graves e referindo que, de modo geral, o apoio que lhes é fornecido não é satisfatório. Relativamente à necessidade de um ensino reflexivo, a posição dos grupos é de que só os professores capazes de se interrogarem e de se porem em causa, têm condições para pôr em prática um ensino reflexivo.

Referências citadas

Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta;

- Barroso, João (Org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: EDUCA;
- Barroso, João (2007) in *As Escolas Face a Novos Desafios*. Lisboa : IGE ;
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores, SA;
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *Ecology of Human Development*.U.S.A. : Harvard College ;
- Bolívar, António (2007) in *AS ESCOLAS FACE A NOVOS DESAFIOS*. Lisboa : IGE ;
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora;
- Estrela, Maria Teresa in Teixeira, Manuela, (org) (2001) *Ser Professor no Limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET;
- Fonseca, Laura (2006). *Vozes, Silêncios e Ruídos na Educação Escolar das Raparigas*.FPCE.Tese de Doutoramento policopiada;
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora;
- Gonçalves, Maria Augusta Salin (1999). *Teoria da acção comunicativa de Habermas; possibilidades de uma acção comunicativa de cunho interdisciplinar na escola* in *rEducação e Sociedade*, anoXX, n.º66, Abril/99, p. 132;
- Leite, Carlinda in *Educação, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n.º3 (57), p. 371-389, Set./Dez (2005)*;
- Leite, Carlinda (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal transição para o séculoXXI*. Porto: Porto Editora;
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *Olhar a Formação Contínua de professores à luz das actuais Mudanças Curriculares* In *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche XII Colloque*. Lisboa: Universidade de Lisboa;
- Montero, Lourdes (2001). *A Construção do conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Nóvoa, António & Popkewitz, Thomas (org) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA;
- Nóvoa, António (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA;
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O Trabalho Docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interacções humanas*. Petropolis: Editora Vozes;
- Perrenoud, Philippe (2002). *A Prática Reflexiva no ofício do Professor*. Porto Alegre: ARTMED;
- Zeichner,K. (1993). *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: educa.