

LILIANA MARIA MARTINS DO VALE

**CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
DAS EQUIPAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO ATRAVÉS DA SUA TRANSFORMAÇÃO EM
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2013**

LILIANA MARIA MARTINS DO VALE

**CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
DAS EQUIPAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO ATRAVÉS DA SUA TRANSFORMAÇÃO EM
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação, na
área da Supervisão Pedagógica e Formação de
Formadores, conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Freire (2003, p. 43)

AGRADECIMENTOS

Ao professor Roque Antunes, pela pronta disponibilidade, pelo incentivo sistemático, pela imensa sabedoria e pelo permanente cuidado demonstrados ao longo de todo o percurso de orientação deste projeto.

Aos professores do curso do mestrado, pelos momentos de reflexão, de motivação e de desenvolvimento proporcionados.

Aos meus companheiros do curso, pela riqueza das experiências partilhadas, pela amizade e pelo companheirismo vivenciado neste percurso de crescimento.

Ao meu amigo Luís, pelas preciosas possibilidades concedidas para empreender esta demanda pessoal.

Aos meus pais, minhas referências, pelo caminho que me mostraram e me ajudaram a trilhar e por me terem ensinado a amar.

À minha irmã, pela transformação da distância em presença constante e apoio infinito.

Ao Quitó, personificação do humanismo, meu pilar, meu companheiro de vida, meu complemento, a quem devo a realização de muitos sonhos e aos meus filhos cujo amor e admiração foram uma força ímpar.

A todos, o meu profundo obrigado.

RESUMO

O sistema educativo e formativo português tem vindo a mudar significativamente, devido ao fenómeno da globalização e às exigências da sociedade do conhecimento. Com efeito, os desafios de uma economia mais dinâmica e competitiva, baseada no conhecimento requerem a definição de novas políticas educativas.

Os objetivos de aumentar a equidade e a oportunidade de educação para todos os alunos e de combater o abandono e o insucesso escolar conduziram à implementação, em Portugal, de algumas medidas que envolvam os jovens em programas de formação, tais como os cursos de educação e formação (CEF).

É no seio deste novo e complexo contexto educativo que colocamos a relevante questão: **como podem as equipas pedagógicas dos cursos de educação e formação responder, adequadamente, às exigências de atuação neste tipo de percurso diversificado de formação?**

A natureza dos constantes constrangimentos que os professores enfrentam permitiu-nos concluir que estes têm de trabalhar sobre a sua própria capacidade de mudança, de forma a responderem a todas estas crescentes demandas, pelo que, neste sentido, a mudança assume-se como uma extraordinária oportunidade de desenvolvimento profissional. Esta construção de capacidade ou *reculturing* (Fullan, 2007) é o resultado de várias adaptações e decisões, tomadas pelos professores, colaborativamente como comunidades de aprendizagem profissional (CAP).

Na verdade, nas CAP os docentes estão moral e intelectualmente comprometidos com a melhoria, a inovação e a sustentabilidade da educação, por conseguinte elas não são apenas um meio de melhorar os resultados dos alunos e de aumentar as suas aprendizagens, como são, também, o processo mais eficaz de implicar os docentes no desenvolvimento profissional contínuo, profundamente ligado à ação.

Consequentemente, no sentido de transformar as equipas pedagógicas em comunidades de aprendizagem profissional apresentamos um projeto de formação que se concretizará através da implementação de um círculo de estudos, no contexto escolar, que pretende assegurar o desenvolvimento e a atualização dos conhecimentos e competências dos professores dos CEF e melhorar a qualidade e eficácia da aprendizagem e da prática docente.

As expectativas em relação aos resultados desta formação são bastante elevadas e alicerçam-se na receptividade e disponibilidade demonstradas, por todos os professores dos CEF, para participarem neste projeto de formação.

Palavras-chave: CEF, equipas pedagógicas e comunidades de aprendizagem profissional.

ABSTRACT

The Portuguese education and training system has been changing significantly due to the phenomenon of globalisation and the demands of the knowledge society. Indeed, the challenges of a competitive, dynamic and new knowledge-based economy require the definition of new educational policies.

The purposes of increasing educational equity and opportunity for all students and fighting school dropout and school failure led to the implementation in Portugal of some measures that engage young people in training programmes, such as Education and Training Courses (CEF).

It is within this new and complex educational context that we posed this relevant question: **how can pedagogical teams of Education and Training Courses (ETC) respond adequately to the demands of performance in this type of diversified training pathway?**

The nature of the constant problems that teachers face, allowed us to conclude that teachers must work on their own capacity change to reply to all these rising demands, thus, in this sense, change is a remarkable opportunity of professional development. This capacity building or reculturing (Fullan, 2007) is a result of several adaptations and decisions made by teachers collaborately as professional learning communities (PLC).

In fact, PLC are morally and intellectually committed to educational improvement innovation and sustainability; therefore, they are not only a means to improve student achievement and increase student learning, but they are also the most effective process to engage teachers in ongoing professional development, deeply grounded in action.

Consequently, in order to transform the pedagogical teams into professional learning communities we present a training project that will be accomplished through the implementation of a study circle, in the school context whose main goals are to ensure the development and updating of teachers knowledge and skills and to improve the quality and effectiveness of learning and teaching practice.

The expectations regarding the results of this training are quite high and they are founded on the receptivity and availability demonstrated by teachers of ETC, to participate in this training project.

Keywords: CEF, pedagogical teams and professional learning communities (PLC)

ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Avaliação do Desempenho Docente
APA – American Psychological Association
Art.º – Artigo
CAP. – Capítulo
CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEF – Cursos de Educação e Formação
CFAE – Centro de Formação de Associações de Escolas
CFAE AVCOA – Centro de Formação de Agrupamentos de Escolas de Arouca, Vale de
Cambra e Oliveira de Azeméis
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
ESEP – Escola Superior de Educação do Porto
IGE – Inspeção Geral da Educação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
n.º – número
OAL – Organização do Ano Letivo
OCDE – Organização para a cooperação e Desenvolvimento Económico
p. – página(s)
PCA – Percorso Curricular Alternativo
PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação
PISA – Programme for International Student Assessment
PNPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
SIADAP – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração
Pública
UE – União Europeia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	6
AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	6
1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL	7
1.1. Introdução	7
1.2. Da infância à juventude – a descoberta do meu eu	8
1.3. A formação inicial – o primeiro passo para a construção do meu eu profissional	11
1.4. A emancipação e a construção da minha profissionalidade docente	15
1.4.1. O início da carreira e a multiplicidade do meu eu	15
1.4.2. A procura de um lugar na profissão	21
1.4.3. A estabilização como projeção de um eu em construção	25
1.4.4. Os contextos ecológicos e suas implicações no meu processo identitário	27
1.5. Conclusão	38
2. SITUAÇÃO PROBLEMA	38
2.1. Identificação e definição do problema	38
2.2. Justificação da escolha	39
3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	40
3.1. Questão de partida	40
3.2. Subquestões	41
3.3. Objetivo geral	41
PARTE II	42
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	42
AS EQUIPAS PEDAGÓGICAS DOS CEF – UMA COMUNIDADE PROFISSIONAL EM MUDANÇA	42
1. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	43
1.1. O ensino profissional em Portugal - breves apontamentos	43
1.1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo – o ponto de viragem	45
1.1.2. A educação como sustentáculo de um mundo melhor	46
1.1.3. A educação e formação: forças motrizes de uma Europa progressista	48
1.2. Os cursos de educação e formação – um novo paradigma formativo	52
1.3. Os cursos de educação e formação - a emergência de uma nova profissionalidade docente	57
2. EQUIPAS PEDAGÓGICAS	62
2.1. As equipas pedagógicas dos CEF - ensinar na e para a sociedade do conhecimento	62
2.2. A vertente axiológica - requisito das equipas pedagógicas dos CEF	67
2.3. A (re)construção da identidade profissional	71
3. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	73
3.1. Sobrevivência, adaptação ou reflexos de uma profissão em mudança?	73
3.2. Comunidades de Aprendizagem Profissional - génese do conceito	77
3.3. As Comunidades de Aprendizagem Profissional - definição	78

3.4. Constituição e desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem Profissional	82
3.5. O papel da(s) liderança(s) nas Comunidades de Aprendizagem Profissional.....	85
3.6. Desenvolvimento profissional dos professores e CAP.....	88
PARTE III.....	92
PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	92
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA IDENTIFICADO	93
2. METODOLOGIA.....	94
2.1. Recolha e análise dos dados	97
2.2. Caracterização do contexto.....	101
2.3. Plano de resolução.....	102
2.3.1. Áreas	103
2.3.2. Objetivos específicos	104
2.3.3. Ações a desenvolver.....	104
2.3.4. Espaços.....	114
2.3.5. Recursos	114
2.3.6. Calendarização	115
2.3.7. Avaliação.....	116
SÍNTESE REFLEXIVA	118
FONTES DE CONSULTA	122
1. BIBLIOGRAFIA	122
2. ELETRÓNICAS	127
3. LEGISLAÇÃO.....	130
APÊNDICES.....	132
ANEXO	154

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Marcos da Evolução do Sistema Educativo – Formativo Português – Medidas Implementadas</i>	44
Quadro 2. <i>Progressos em Certas Metas de Lisboa e Indicadores de Melhores Desempenhos</i>	50
Quadro 3. <i>Tipologia dos Percursos – Condições de Acesso e Certificação</i>	53
Quadro 4. <i>Abandono Escolar Precoce</i>	57
Quadro 5. <i>Apresentação da Modalidade de Formação/Conceção dos Professores sobre Desenvolvimento Profissional</i>	105
Quadro 6. <i>Desenvolvimento Profissional/O Ensino na Sociedade do Conhecimento</i>	106
Quadro 7. <i>Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP)</i>	107
Quadro 8. <i>CAP/Trabalho Colaborativo</i>	108
Quadro 9. <i>Trabalho Colaborativo/Gestão do Currículo</i>	109
Quadro 10. <i>Reflexão na e sobre a Ação</i>	110
Quadro 11. <i>Investigação-Ação</i>	111
Quadro 12. <i>Estabelecimento de Redes/Parcerias Externas – Comunidades de Aprendizagem Amplificadas</i>	112
Quadro 13. <i>Avaliação/Profissionalidade Docente</i>	113

INTRODUÇÃO

O discurso educacional está repleto de lugares-comuns, dos quais podemos destacar a reflexão e a colaboração. Com efeito, se atentarmos nos documentos produzidos quer externamente, por quem detém responsabilidades ao nível da definição das políticas educativas e ao nível da avaliação da sua implementação, quer internamente, nas escolas, no discurso das lideranças e no dos próprios docentes, verificamos que os conceitos de reflexão e colaboração são recorrentemente utilizados como procedimentos indissociáveis da prática docente. As convocatórias das reuniões dos conselhos de turma e dos departamentos curriculares e as respetivas atas refletem estas ancestrais preocupações, todavia “é preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos” (Perrenoud, 2010, p. 13).

O objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser do professor e os papéis que se assumem. (Alarcão, 1996, p. 98)

Urge, pois contrariar esta tendência de superficialidade, esta colaboração aparente que sustenta o ato reflexivo sobre tudo o que corporiza a ação docente, que conforme preconizado por Fullan e Hargreaves (2001) apenas se focaliza nas questões imediatas, práticas e de curto prazo e, por conseguinte, não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática, otimizando o trabalho desenvolvido, designadamente pelas equipas pedagógicas dos Cursos de Educação e Formação (CEF), tirando partido da possibilidade que lhes é facultada de dialogarem regularmente e de refletirem nos termos definidos por Perrenoud (2010), Alarcão (1996) e Fullan e Hargreaves (2001), transformando os problemas em soluções, as fragilidades em forças e o individualismo em partilha, ou seja, transformando esses encontros frequentes de trabalho em processos de aprendizagem, centrados na ação e baseados na sala de aula.

Importa, conforme advogado por Fullan e Hargreaves (2001), envolver estes docentes no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho e na investigação-ação.

Na verdade, apesar de os professores dos supracitados cursos, nas reuniões semanais, trabalharem conjuntamente na preparação, planificação e descrição de atividades, o espaço da sala de aula e o que nele se desenrola permanecem invioláveis.

A colaboração eficaz é aquela que, em grupo, analisa as práticas existentes, que procura alternativas e por inerência, conduz à introdução de alterações e as avalia.

Este é um dos objetivos subjacentes ao projeto de formação que se desenhará, na terceira parte deste trabalho, no qual se preconiza aliar a experiência que os docentes dos

CEF da Escola Bento Carqueja possuem, a todo um conjunto de procedimentos que conduzam ao seu desenvolvimento individual e coletivo.

Sendo certo que a experiência é um riquíssimo fator de desenvolvimento, ou seja, a epistemologia da prática (Schön, 1997) é fulcral no desenvolvimento do saber profissional, uma vez que se aprende a fazer fazendo, importa relevar que também se aprende a fazer refletindo, numa lógica de construção permanente do saber, opositora à reflexão casuística, sob pena da docência se pautar, perigosamente, pela obsolescência das suas práticas. Porém, a aprendizagem experiencial, como processo gerador do saber, carece irremediavelmente de um outro processo, a reflexão.

A investigação levada a cabo neste trabalho de projeto surge, assim, como um vetor de mudança e de desenvolvimento, ancorado nas experiências profissionais e contextuais, ideia que remete para a investigação-ação que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Porém circunscrevemos a investigação-ação ao âmbito da proposta de resolução que se pretende apresentar ao problema identificado, uma vez que

se pretende estudar a escola como organização no contexto ecológico onde está inserida e o objectivo é implicar a equipa docente em processos de mudança ou em projectos de inovação ou na criação de um plano de investigação mais holístico para resolver um problema detectado e identificado pelos próprios docentes em particular, ou pela comunidade educativa, em geral. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 42)

É com este desiderato que nos centramos nas equipas pedagógicas dos CEF, como unidade inserida numa escola que, conforme se comprovou nos relatórios da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), procura fazer face à volatilidade da sociedade do conhecimento, procurando trilhar um caminho convergente com os postulados de supervisão, formação, liderança e avaliação sobre os quais nos debruçamos no curso pós-graduado que antecedeu este trabalho final. Porém, estas equipas manifestam claramente vertentes que carecem de melhoria que podem, em simultâneo, concorrer para o aperfeiçoamento das áreas nas quais o Agrupamento deve incidir os seus esforços, de acordo com o salientado no relatório da Avaliação Externa das Escolas, de 2012, designadamente “Os resultados dos alunos no que respeita à qualidade do sucesso escolar” e “A articulação de conteúdos e a construção de processos interdisciplinares” (p. 9).

Foram estas as premissas que nos imbricam na procura de respostas ao questionamento que nos tem apoquentado ao longo dos tempos, a saber: **como podem as equipas pedagógicas dos CEF responder adequadamente às exigências de atuação neste tipo de percurso diversificado de formação?**

A frequência deste mestrado e as aprendizagens que o mesmo nos permitiu efetuar fizeram emergir do nosso íntimo a vontade de intervir, como desafio ao impulso de fazer

sempre cada vez mais e melhor, lutando contra o imobilismo (Hargreaves,1998) e a burocracia em que os professores parecem estar mergulhados, investindo na formação como processo de resolução dos constrangimentos que enformam as práticas docentes destes professores e, em concomitância, como um processo de desenvolvimento profissional que conduza à mudança dessas práticas. Trata-se, em suma, de construir uma cultura de aprendizagem profissional.

Com efeito, este mestrado fez eclodir a consciência de que a construção da nova profissionalidade que o ensino nos CEF reclama é indissociável da formação, cujo espaço privilegiado é, agora, o corpo profissional no qual o professor se encontra inserido, ao invés do professor isolado (Nóvoa, 2007), do qual as equipas pedagógicas são exemplo.

Ross e Regan (1993, citados em Lima, 2002) sublinham que a partilha das experiências profissionais em grupos colegiais é um fator de progressão dos professores. Por seu turno, Rosenholtz (1991) argumenta que os alunos dos professores que, em conjunto, planeiam a sua prática profissional e trabalham em torno de problemas comuns, aprendem mais e melhor.

Consequentemente, releva empreender um trabalho que permita munir os docentes e as escolas de todos os instrumentos que dignifiquem a profissão, credibilizem as organizações escolares e promovam o desenvolvimento institucional e o desenvolvimento profissional dos docentes, de forma a que estes não só elevem os seus níveis de eficácia e eficiência, como também os tornem sustentáveis, o que implica uma multiplicidade de papéis a desempenhar pelo docente, numa relação dialética: o de investigador e o de formador, na linha de pensamento de Alarcão (1996), que nos remetem para o conceito de professor-investigador. Segundo esta autora, ser professor investigador implica assumir uma postura permanentemente crítica e indagatória face a um problema com vista à sua compreensão e posterior solução.

Torna-se claro que é premente formar professores-investigadores e que é neste sentido que a formação deve, também, convergir, pois as práticas reflexivas estão intrincadas na investigação e ambas elencam o perfil para a docência, bem patente nas competências dos professores, como investigadores, enunciadas por Alarcão (1996), a saber: atitudes, competências de ação, competências metodológicas e competências de comunicação.

No intuito de encontrar respostas para a questão de investigação colocada e de identificar um modelo de formação que capacite as equipas pedagógicas dos CEF da colegialidade necessária e convergente com a mudança educativa que se almeja imprimir no universo visado, apresenta-se este trabalho de projeto que se assume como um aturado processo analítico-reflexivo, sustentado na investigação, do qual desembocará a proposta

de resolução do problema identificado, porquanto “um processo de supervisão orientado para o questionamento resultará em práticos autodirigidos que se envolvem na colocação de problemas e na resolução dos mesmos, nas suas práticas pedagógicas” (Alarcão, 2002, p. 25).

Este projeto constitui-se em três partes, sendo a primeira dedicada à narrativa autobiográfica, na qual se procede à descrição reflexiva do nosso percurso académico e profissional, bem como se estabelece a ligação entre este e a problemática investigada e a relação afetiva que lhe subjaz, emergindo daqui a identificação do problema a investigar e a respetiva justificação.

Na segunda parte faz-se o enquadramento teórico, clarificando-se o conceito de cursos de educação e formação, contextualizando-o nos processos históricos e políticos que lhe deram origem e abordam-se, também, os fenómenos que lhe estão associados, nomeadamente a evolução do sistema educativo-formativo português e a conceção de educação e formação nos contextos europeu e nacional. Identificam-se as características do ensino do século XXI, bem como as necessidades da sociedade de conhecimento, da qual a problemática em estudo emerge e, ainda neste âmbito, alude-se, inevitavelmente ao conceito de profissionalidade docente.

Seguidamente faz-se referência às equipas pedagógicas dos CEF e explicitam-se os requisitos do ensino na e para a sociedade do conhecimento, como sustentadores da práxis destas equipas. As comunidades de aprendizagem profissional são amplamente explanadas, como epicentro deste trabalho de projeto. Apresenta-se a sua génese, à qual se segue a sua definição e elencam-se as suas características. Dada a sua pertinência no quadro da problemática em estudo, procede-se à abordagem minuciosa da sua constituição e desenvolvimento, estabelecendo-se a ligação entre estas comunidades de aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores.

Por último, na terceira parte apresenta-se a proposta de resolução do problema e a sua contextualização, seguida da explicação da metodologia adotada em função do contexto e dos intervenientes sobre os quais este projeto visa intervir. Este será desenhado em função dos constrangimentos e necessidades identificados pelos professores, em estreita articulação com o enquadramento teórico realizado.

Em jeito de conclusão, teoriza-se a emergência de um novo professor, um professor que deixa de trabalhar isoladamente numa sala de aula e que passa a trabalhar, colaborativamente em comunidades de aprendizagem com outros profissionais, dentro de uma organização complexa, para formar indivíduos em crescimento, numa sociedade caracterizada por mudanças constantes. A conceção de formação é assim renovada, centrando-se esta na escola, na sala de aula, na práxis, o que implica a assunção do papel

de professor na dicotomia reflexivo/investigativo, que na e para a ação, reclama soluções para os problemas que enfrenta no seu contexto de trabalho, se envolve na sua descoberta, se questiona, se atualiza, e daí, necessitar de suportes contextualizados, de conhecimentos teóricos e de aprendizagens experienciais e contextuais, num processo auto(formativo) holístico e continuado. O seu desiderato é o desenvolvimento pessoal e organizacional, convicto de que é possível, em uníssono com os seus pares, dar sentido às perplexidades e incertezas que acompanham a reconstrução permanente da profissionalidade docente e da reestruturação de uma profissão em mutação.

Para a elaboração do presente trabalho, foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação - Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas APA (American Psychological Association).

PARTE I

AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

1.1. Introdução

As memórias profissionais podem considerar-se como uma componente central da consciência dos professores.
(Miriam Bem-Peretz, 1991, p. 203)

Volidos quase dezoito anos desde o início da minha carreira docente, ser chamada a refletir sobre o caminho profissional que trilhei até ao momento, afigura-se um verdadeiro desafio. Como é difícil, afinal, parar para pensar e procurar nos recônditos da memória uma forma de fazer desta incursão um processo de conscientização, numa perspetiva analítico-reflexiva, que espelhe o crescimento que se tem vindo a operar em mim, como pessoa e profissional e que enforma a construção permanente da minha profissionalidade docente, constituindo-se assim, como um vetor estruturante das atividades de desenvolvimento profissional que os docentes concebem e implementam, ao longo da sua carreira, conforme é advogado por Whitaker (2000).

Sendo o meu eu ¹, simultaneamente, o sujeito e o objeto desta narrativa autobiográfica, é imperativo relatar factos da minha vida, acontecimentos passados, tendo como ponto de partida a minha infância, feliz, devo referir, à luz do princípio de que a educação que um indivíduo recebe condiciona indelevelmente a sua conduta ulterior. Trata-se da história da minha vida, do que sou hoje, resultado do que fui, da educação que recebi e do que experienciei nas diferentes fases do meu devir humano, porquanto, como refere Freire (2003) “ todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos” (p. 23).

Esta perspetiva freireana assenta no pressuposto, hoje consensual na comunidade científica, de que as narrativas autobiográficas são instrumentos primordiais de formação e de autorreflexão, na medida em que o narrador procura nas suas experiências, na sua historicidade, encontrar novos significados, interpretá-los, contextualizando-os na sua ação quotidiana, na construção metamórfica e incessante de si mesmo e na (re)definição das suas práticas profissionais decorrente do conhecimento que essa reflexão permitiu produzir. Este carácter epistemológico das histórias de vida, desprovidas do pendor idiossincrático que a ciência, durante algum tempo lhes imputou, revelam-se instrumentos cruciais de desenvolvimento profissional, principal mote deste trabalho de projeto.

¹ Este enunciado será efetuado na primeira pessoa do singular, dado tratar-se de uma narrativa biográfica.

1.2. Da infância à juventude – a descoberta do meu eu

O fascínio que sentia pelas minhas professoras primárias, pois liam como se estivessem a entoar uma bela melodia, faziam contas e resolviam problemas como se fossem génios e empunhavam a régua, com toda a força e firmeza, numa inequívoca demonstração de supremacia perante os que obedeciam, sem nunca ousar questionar, e a idolatria manifestada pelos pais, por estes seres maravilhosos, a quem tratavam com uma deferência estonteante, tiveram em mim um efeito encantatório. Eu também queria ser assim poderosa, respeitada e admirada, concluí eu, sobretudo quando as professoras me investiam do seu papel, ao atribuírem-me tarefas da sua responsabilidade, como por exemplo, verificar quem fez os trabalhos de casa e corrigi-los ou supervisionar o comportamento da turma durante as suas curtas ausências da sala de aula, ou ao selecionarem-me para participar em todas as festas ou comemorações da escola, desempenhando os papéis de relevo.

A escola representava para mim um momento de conquista da autonomia, até aí espartilhada, por ser, nessa altura e até aos nove anos, filha única, de afirmação pessoal, de descoberta de mim mesma e de perspetivação do futuro. Por isso, desde que me sentei nos bancos de uma escola, quando me dirigiam a pergunta banal “que queres ser quando fores grande?”, que perentoriamente respondia: professora.

Porém, a consciência de que ser professor é uma profissão de elevada exigência e responsabilidade, que não se compadece com frívolas demonstrações de poder nem reclama admirações fortuitas de qualquer espécie, foi sendo desenvolvida ao longo do meu percurso escolar, de sucesso, consolidando-se, enquanto aluna do ensino secundário, através dos meus próprios professores, com posturas e desempenhos antagónicos.

Nesta fase, mantinha ainda as pretensões profissionais da infância, embora a natureza das suas motivações fosse, obviamente, diferente, mais amadurecida e com um enfoque na vontade de ensinar e, sobretudo, de contribuir para o crescimento de alguém, ao invés dos imberbes laivos de autoridade e protagonismo que outrora me haviam seduzido.

Tal como muitos de nós, ao longo de toda a minha escolaridade, tive professores que se distinguiram negativamente, pois além de evidenciarem não possuírem perfil para a docência, revelavam falhas ao nível humano, inconcebíveis para quem exerce tão nobre missão. A turma de elite que integrei grande parte do ensino secundário, pelo facto de ser sobrinha de uma prestigiada e influente docente da escola, permitiu-me conhecer uma realidade que veio abalar as minhas aspirações profissionais: a dualidade de critérios e o tratamento diferenciado exercido pelos docentes, consoante o estrato socioeconómico dos seus alunos. Foram estes os professores que fizeram eclodir no meu interior as tensões que

me levaram a vacilar sobre o futuro que desde a infância erigia na minha mente, ao interiorizar “eu não posso ser professora”, pois receava reproduzir os modelos que contestava e não ser suficientemente forte para lutar contra o sistema instituído, fazendo valer os ideais de equidade e retidão em que acreditava e com os quais, desde tenra idade, havia sido educada.

Concomitantemente, tive professores excepcionais, daqueles que a memória mantém vivos, como referência, curiosamente, os que não gozavam de um estatuto de reconhecimento na escola, dado que não eram professores efetivos, assim denominado na época, dos quais destaco um, por se ter revelado determinante no meu prosseguimento de estudos na área das línguas.

Numa análise diacrónica, considero agora que o confronto com estes modelos marcou o início da criação da minha identidade profissional (Day, 2001), na medida em que ela passou a ser perspectivada em função dos padrões educativos que regiam a minha formação, quer formal quer informal.

Acabei por enveredar por um curso, cuja conclusão me garantiria ingressar, de imediato, no mundo do trabalho, na minha área de residência e com uma remuneração bastante aliciante. Na verdade, já tudo havia sido assegurado, nesse sentido, pelo meu pai, imbuído do espírito de ajuda incondicional à filha, amigo do dono de um grande grupo empresarial de sucesso de Oliveira de Azeméis, localidade onde residia e ainda resido, com necessidades de recrutamento de pessoal qualificado, em especial na área das línguas inglesa e alemã.

Todavia, o entusiasmo que deveria nascer em mim pelo curso que frequentava tardava a despontar e, à medida que o tempo ia passando, os dilemas iam-se intensificando, pois apesar de ter optado por um curso superior, na minha área de eleição, é certo, línguas, e de estar garantido o ingresso no mundo do trabalho, a saída profissional não era o ensino.

O trabalho que, paralelamente, desenvolvia noutro quadrante da minha vida, como catequista de adolescentes e jovens, desempenhou também um papel preponderante neste quadro de incertezas em que se havia transformado a preparação do meu futuro profissional. A excelente relação que mantinha com o grupo, constituído por cerca de cinquenta membros, as capacidades de liderança que por força deste serviço emergiram em mim e o prazer que sentia ao preparar e implementar as sessões de trabalho e as atividades em geral, acossavam-me cada vez mais, na medida em que permitiam revelar uma faceta da minha pessoa que colidia com os medos e inquietações que sentia, face à escolha da minha profissão, fazendo-os parecer infundados.

Considero estar perante mais um nível de influência pessoal, defendido por Jordell, (citado em García, 1999), no meu processo de socialização profissional, a par da minha

experiência como aluna, circunscrevendo-se estes no *campus* da pré-formação (García, 1999). Os três anos de frequência do curso foram marcados pela ambivalência, visto que, por rezear não ter perfil para a docência, estava a contrariar um sonho acalentado desde criança, abdicando, de forma grosseira, da minha felicidade.

Foi, na sequência da partilha deste sentimento de hesitação com o meu namorado de então, atual marido, que assumi que pretendia, efetivamente, passar grande parte da minha vida a ensinar. Decidi então abandonar o referido curso e, com o apoio dos meus pais, iniciei, na Escola Superior de Educação do Porto (ESEP), o curso “Licenciatura em Ensino de Português e Inglês”, decisão que teve implicações pessoais, nomeadamente, o casamento adiado e o consequente início tardio da minha emancipação (Huberman, 2007), movida, desta feita, pela profunda convicção de que é preferível retroceder três anos na vida, do que passar décadas a exercer uma profissão sem paixão. Recordo a estupefação que tal mudança na minha vida causou a alguns dos meus amigos e familiares, já que estava a abdicar de uma carreira empresarial estável e bem remunerada, por uma profissão que se desenhava, já na altura, instável.

Depreende-se que a opção de ser professora não foi fácil de tomar, visto que resultou de um longo processo de reflexão, do entrecruzar dimensional da subjetividade e da objetividade, de uma forte luta travada entre o meu eu pessoal e o meu eu profissional em projeção e sendo estes indissociáveis, segundo o preconizado por Nóvoa (2007), racional e responsavelmente, considerava, já na ocasião, que a decisão de ser professor carece de uma análise consciente da capacidade do seu exercício, nos moldes em que eu o concebia, com vocação (Goodson, 2008), rigor e espírito de compromisso, dado o seu objeto de trabalho ser, também, a pessoa. “É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 2007, p. 17), assunção plasmada em toda a minha ação docente.

Toda a hesitação que revestiu esta tomada de decisão, não se deveu à insegurança que poderá indiciar sobre a minha maneira de ser, mas sim, a outro fator que me caracteriza: a exigência, herança paternal, que marcará a minha trajetória e o meu desempenho profissionais, daí não ter, numa primeira instância, ingressado num curso vocacionado para o ensino. Eu não podia conceber que, na base da opção de ser professora, estivessem outros fatores de ponderação que não os que se prendem com as competências científicas, humanas e relacionais do docente, como os que foram adotados por algumas das minhas amigas, nomeadamente, a possibilidade que esta profissão permitia de conciliar a vida profissional com a vida familiar.

1.3. A formação inicial – o primeiro passo para a construção do meu eu profissional

A construção da minha identidade sofreu um ponto de viragem. Conhecia agora um novo contexto formativo, com interações diversas, num campo de influências novo, desafiador e promissor. Os quatro anos subsequentes, ou seja, os correspondentes à minha formação inicial, foram empolgantes, pelas aprendizagens que ia efetuando, pelo conhecimento que ia recebendo e construindo, cuja adequação ao meu futuro contexto real de trabalho procurava, paulatinamente, perspetivar, ao transformar as práticas de ensino de que estava a ser alvo em modelos de aprendizagem. As minhas expectativas eram elevadíssimas! Sorvia tudo quanto nas aulas ouvia, lia todos os livros recomendados na ânsia de me munir de tudo o que pudesse fazer de mim, não uma ótima aluna, mas sim uma excelsa professora, ao considerar, empiricamente, que a “formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (Formosinho, 2009, p. 125).

Apesar de ter tido equivalências a algumas disciplinas, frequentei os quatro anos do curso, cujo plano de formação, regulamentado pelo decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro, combinava a componente de formação teórica com a prática pedagógica, consagrando que “a formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente” (alínea e) do artigo 3.º). Esta concretizou-se, gradativamente, através da realização de atividades de observação de aulas, análise das mesmas, cooperação com a educadora/professor(a) titular de turma e lecionação de aulas, em contexto real de ensino, durante períodos de duração crescente ao longo do curso, culminando, no último ano, no estágio.

Confesso que foi esta última fase a que suscitou em mim maior interesse, pela responsabilidade que a revestiu, bem como pela “transição estatutária” (Formosinho, 2009) que representou.

Com efeito, tinha tido início mais uma alteração na trajetória da minha vida, a passagem da condição de aluna a professora estava, finalmente, a consumir-se, visto que, na minha ótica, tinha iniciado a verdadeira inserção no mundo da prática profissional docente, através da lecionação das disciplinas nucleares do meu curso: Português e Inglês. Tratou-se de um período vivenciado com alguma tensão, pela necessidade de mobilizar todos os meus saberes que permitissem transformar, correta e adequadamente, os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais, contextualizando-os à unidade

organizacional onde exercia a prática pedagógica e à singularidade das turmas com as quais ia trabalhar.

Uma torrente de emoções jorrava dentro de mim. Por um lado, a ânsia de um sonho prestes a tornar-se realidade, que me impregnava da confiança e do alento necessários ao empreendimento de um trabalho que se pretendia de excelência, por outro a apreensão por ter sido destacada, como orientadora de Língua Portuguesa, para a Escola onde iria realizar a prática pedagógica, a docente mais exigente e de trato difícil da ESEP, dada a pouca diplomacia que lhe era reconhecida. Os relatos dos alunos dos anos transatos não eram entusiasmadores e o resultado da avaliação de desempenho dos formandos era, regra geral, baixo.

Todavia, procurei recorrer à força anímica que me havia fortalecido aquando da tomada de decisão de mudar de curso e abstrai-me desses ruídos, investindo ao máximo nessa fase conclusiva da minha formação inicial. A euforia que sentia suplantava todas as inseguranças que afloravam no meu interior.

Foi um privilégio ter como professoras cooperantes, professoras titulares das turmas onde exerci a prática pedagógica, duas fantásticas docentes, com uma vastíssima experiência profissional e com um capital humano inesgotável. Foram elas as verdadeiras formadoras das práticas de desenvolvimento curriculares e relacionais, colmatando uma lacuna criada pela própria instituição formadora. Ambas estimularam a criação de hábitos de reflexão sobre a atividade docente e promoveram atitudes colaborativas entre pares.

O meu grupo, constituído por quatro elementos, devido à ótima relação interpessoal que mantivemos sempre desde o início do curso, funcionou como uma verdadeira equipa, como fator de enriquecimento da formação, na resolução dos problemas que emergiam da própria prática pedagógica docente, na partilha de opiniões, saberes e experiências e na definição de estratégias fundamentadoras e orientadoras da nossa ação docente.

A lecionação das aulas era sempre precedida de uma reflexão criteriosa, na qual se escrutinavam, com minúcia, a planificação da aula e a sua operacionalização através da organização e gestão das atividades de ensino e da adaptação dos conteúdos às características dos alunos, desempenhando as professoras cooperantes o papel de supervisoras pedagógicas, numa perspetiva profissionalizante, que advém do estatuto pedagógico que reveste esta prática, embora reconheça, hoje, que enfermou pela exclusiva centralidade à sala de aula. Se considerarmos que presidia à atuação destas docentes o interesse em levar os formandos a

criar atitudes que desenvolvam (...) um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas. (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 55)

posso concluir que fui durante esta prática pedagógica confrontada com processos formais de prática reflexiva, que se aproximam da conceção de pensamento reflexivo desenvolvido por Dewey (citado em Lalanda & Abrantes, 1996). As competências de didática do ensino, quer de Português quer de Inglês, foram desenvolvidas nesta fase da minha formação, tendo-se revelado imprescindíveis no meu desenvolvimento profissional, em especial no início da minha carreira.

Porém, numa análise retrospectiva, tenho a noção de que as professoras cooperantes não estavam conscientes deste carácter supervisivo do papel que desempenhavam, numa clara conceção do conceito de supervisão associado ao cariz hierárquico, controlador do trabalho docente, tecnicista e centrado na pessoa do formando, patente na forma como concebiam a função exercida pelas professoras orientadoras da ESEP. Na verdade, Formosinho (2009) refere-se a estes docentes não como professores mas como supervisores cooperantes, defendendo a ideia de que estes devem também ser formados para o “desempenho de uma missão tão importante quanto difícil” (p. 138).

O espírito de abertura que ambas demonstraram revelou-se um fator estimulante à nossa prática, traduzido na sensibilidade manifestada face às nossas necessidades e ansiedades, na confiança depositada, na cordialidade com que nos tratavam e na manifesta receptividade à mudança emergente das nossas próprias práticas docentes, numa perspetiva dialógica e ecológica da formação, com vista ao desenvolvimento não só profissional, como humano.

Este tipo de postura aduz a conceção mais simplista de supervisão advogada por Alarcão e Tavares (1987), a qual foi alvo de evolução, pois tinha subjacente o princípio-base de que a formação do futuro professor é um processo através do qual o seu desenvolvimento pessoal e profissional se efetua sob a orientação de um docente mais experiente e mais informado.

Nesta linha de pensamento, pretende-se com a prática pedagógica que a análise e a reflexão sobre a ação dos estagiários conduzam “à construção ativa de conhecimento-na-ação, apoiada pela construção prévia dos conhecimentos-para-a-ação” (Oliveira - Formosinho, p. 102).

Recebi a nota máxima atribuída pela instituição de formação, nesse ano letivo, o que me deixou bastante orgulhosa, confesso. Contudo, devo referir, que o mais marcante nesta que pode ser considerada, a minha primeira avaliação de desempenho docente, conforme defendido por García (1999), foram as considerações tecidas a meu respeito, cujo efeito foi de responsabilização pela missão que me aguardava, o que, paradoxalmente, gerou alguma inquietação.

Goodson (1995) refere que, para fazer face à preparação para enfrentar os problemas sociais e educativos que se colocam à escola, o professor tem de ser detentor de um perfil muito especial, um talento, uma série de características da personalidade talhadas para um desempenho multifacetado e em contínua mudança.

As observações de que fui alvo, no âmbito da avaliação da prática pedagógica, espelhavam estes atributos. Afinal, parecia ter perfil para ser professora! Todavia estaria eu à altura do próximo desafio? Sentia que não podia gorar as expectativas criadas e que apenas tinha dado um pequeno passo na construção da minha identidade profissional.

Considero que todo o meu processo de formação inicial assentou no modelo colegial teorizado por Sergiovanni e Starratt (1986), não obstante o papel desempenhado pelos professores cooperantes tenha, também, assumido contornos adstritos ao modelo clínico de supervisão, pela focalização no processo ensino-aprendizagem e pelo papel que estes supervisores desempenharam enquanto facilitadores da aprendizagem dos formandos, da reflexão, consciencializando-os da sua atuação e incitando-os a identificar os problemas diagnosticados e a delinear estratégias conducentes à sua superação, numa lógica de responsabilidade partilhada.

Todo este processo de interação entre os formandos e o contexto de aprendizagem, dinâmico por natureza, entre os formandos entre si, as interinfluências exercidas por fatores contextuais extrínsecos, tais como culturais, políticos, sociais e económicos trouxeram para a esfera desta formação inicial a conceção de que esta era apenas o início da formação contínua que está subjacente ao exercício da nossa profissionalidade, encarando-a como um processo a implementar ao longo de toda a carreira, numa lógica de *"life-long-learning process"* (Oliveira-Formosinho, 2009), pese embora tenha surgido ligada à ideia de progressão administrativa, ou seja, como condição essencial para se atingir o topo da carreira.

Nesta perspetiva, a sucessão de pequenas transições ecológicas que se concretizaram em nós e o próprio processo de formação efetuado etapa a etapa, até ao ingresso formal no contexto profissional, configuram que a prática pedagógica assentou, também, nos pressupostos do modelo ecológico de supervisão, advogados por Oliveira-Formosinho (2002).

A formação inicial tratou-se, assim, do primeiro passo para a construção do meu "eu profissional" (Marcelo, 2009).

1.4. A emancipação e a construção da minha profissionalidade docente

1.4.1. O início da carreira e a multiplicidade do meu eu

O ano de 1995 foi uma espécie de apoteose na minha vida, pela sucessão de acontecimentos importantes que nele se registaram: a conclusão do curso, o casamento e o ingresso no mundo do trabalho.

O início formal da minha carreira docente, como professora contratada, verificou-se na então denominada C+S de Aguada de Cima, Águeda, a cerca de quarenta quilómetros da minha residência, com horário completo, integrando este a docência de Inglês e Língua Portuguesa. A diferença das classes com as quais trabalhava, em comparação com as que haviam constituído o meu objeto da ação docente na prática pedagógica era abissal. Tinha agora alunos oriundos de um contexto socioeconómico mais desfavorecido, no entanto eram, na sua maioria, dóceis, educados e empenhados, sendo o clima organizacional também um elemento diferenciador. Tratava-se de uma escola um pouco amorfa, sem atividades marcantes para os alunos, sem projetos, em suma, pouco dinamizadora.

Os meus sentimentos oscilavam entre a euforia por uma autonomia pedagógica recém-conquistada, reforçada pelo sentido de pertença a uma classe profissional (Huberman, 2007) e a solidão, pela rutura com as práticas de acompanhamento que havia experienciado no ano anterior. A supervisão que deveria dar continuidade ao meu desenvolvimento profissional, conduzida pelas lideranças intermédias, não se concretizou da forma que eu, naturalmente, esperava, o que foi fator quer de surpresa, quer de desilusão.

Wilson e Darcy (citados em García, 1999) salientam a preponderância da Escola na iniciação ao ensino dos professores, definindo-a como

o processo através do qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo. (p.113)

A construção da minha própria identidade pessoal e profissional enfrentou, consequentemente, deceções. As minhas experiências enquanto aluna e professora estagiária foram, rapidamente, convocadas para a análise crítica de tudo quanto me era dado observar e experienciar, fruto desta faceta da minha personalidade. As delegadas de disciplina dos grupos disciplinares aos quais pertencia, profissionais com responsabilidades acrescidas ao nível da supervisão, eram meras transmissoras das informações e deliberações do Conselho Pedagógico. Não estavam implementados hábitos formais de reflexão, de partilha de experiências nem discussões sobre processos de aprendizagem e

estratégias de ensino. As reuniões eram formalidades impostas, daí terem um tempo de duração curto, pois, além do mais, os professores tinham sempre imperativos familiares inadiáveis.

Recordo a incredulidade com que reagi a toda esta falta de profissionalismo, a todo este desapego pela profissão evidenciado na ausência de compromisso face aos alunos, aos pares e à Escola. A minha primeira “transição ecológica”, conforme sublinhado por Formosinho (2009), foi assim, marcada pela angústia e frustração. Claro que não me conformei com este cenário e protagonizei pequenas investidas, no sentido de inverter a situação ao colocar na mesa da discussão, nas reuniões de grupo, por exemplo, a preocupação que sentia quando os meus alunos não atingiam os resultados que eu pretendia e para os quais tínhamos trabalhado.

Esta vertente do meu processo de socialização e a tentativa de demarcar a minha posição perante a forma como concebia o ato de estar no palco da educação, foi geradora de alguns constrangimentos no grupo disciplinar, pois os olhares de alguns transmitiam os que os mais ousados não se coíbiavam de dizer, tendo sido alvo de algumas observações pejorativas, tais como “vê-se logo que és nova!”, “deixa teres mais uns anitos em cima que isso passa!”, e em simultâneo, encarando-me como se eu fosse uma ameaça às práticas instaladas.

Isto constituiu um choque para mim, pois além de considerar uma postura humana e deontologicamente inqualificável, não havia sido preparada para esta fase que Fuller, 1969; Field, 1979 e Watts, 1980 (citados em Huberman, 2007), de forma pertinente, classificam de “sobrevivência”, até porque os modelos que tinha encontrado no meu estágio revelaram-se verdadeiros exemplos a seguir. Recordo-me também de pensar, com uma convicção inabalável, que nunca iria mudar! Felizmente esta experiência, de forma tão vinculada e generalizada, registou-se apenas nos primeiros anos da minha carreira.

Na linha de pensamento de Fullan e Hargreaves (2001), os professores novos são subvalorizados e as tendências mais conservadoras dos professores veteranos acabam por enformar as suas carreiras, limitando-as a níveis inferiores. Sentia que era precisamente o que estavam a tentar fazer comigo, neste meu primeiro ano de carreira.

Uma vez que no meu grupo disciplinar havia também sido colocada uma docente que, tal como eu, se encontrava na fase inicial da sua carreira, pois era o seu segundo ano de lecionação, e por perfilharmos os mesmos ideais educativos de atuação, passámos a trabalhar em estreita colaboração.

Centrei a minha atenção na sala de aula, nos alunos, inspirada na minha experiência como aluna e catequista e recorrendo a todas as aprendizagens que tinha efetuado ao longo do curso, com especial incidência na prática pedagógica. O meu

empenho e entusiasmo eram inabaláveis e com eles pretendia contagiar os alunos, tendo como desiderato que não só tivessem bons resultados, como, também, se ligassem afetivamente às disciplinas, rompendo estereótipos de incapacidade, corrigindo posturas pontuais de indisciplina, incentivando-os a investir em si próprios e, conseqüentemente, no seu futuro e para isso tinha de os cativar.

Estabeleci uma relação exigente, mas de proximidade, com os alunos e utilizei metodologias baseadas na dedução, uma vez que os conteúdos não eram expostos diretamente, eram contextualizados com situações do quotidiano e apresentados de forma a que os alunos concluíssem por si. O recurso a jogos pedagógicos com uma componente de descoberta/adivinha revelou-se uma estratégia empolgante e de sucesso. Adorava ver o quanto os alunos vibravam na aula, o que se revelava um imprescindível *feedback*, como estratégia autossupervisiva do meu trabalho. Para mim, isto era o mais importante e tenho bem presente que chegava a casa extenuada, mas feliz.

Assim, o estágio ou a fase da “entrada na carreira” preconizada por Huberman (2007), ou o seu “início”, conforme designado por Gonçalves (1990) caracterizou-se pelo tatear constante, por um certo desapontamento, pela conflitualidade entre a realidade e o desejável, pela fidelidade aos princípios que defendia e com os quais norteava a minha postura, empenhada em fazer um bom trabalho. Quebrou-se, desta forma, o ciclo que deveria dar continuidade à minha formação enquanto “profissional reflexivo” (Alarcão, 1996).

No ano letivo subsequente fui confrontada com o desgosto de não ter sido colocada. Foi um momento bastante doloroso, por ter constituído uma verdadeira surpresa, com o qual lidei muito mal, em parte por estar mais sensível devido ao facto de estar grávida. Sentia-me excluída e injustiçada, pois como poderia alguém apaixonado pelo ensino e pelos alunos ser preterido quando nele existiam pessoas que apenas encaravam o exercício da profissão como meio de subsistência? Estes questionamentos acossavam-me a cada instante.

Fui, algum tempo depois, colocada num horário de onze horas, do ensino recorrente, noturno, em Espinho e tive a sorte de o ver ser completado com turmas do ensino regular.

A conquista por um lugar na profissão e a construção da minha profissionalidade docente haviam conhecido este lado mais amargo e cruel da profissão e levaram-me a contactar com um setor da educação que me era totalmente desconhecido: o ensino recorrente. Enfrentava assim um novo desafio, ensinar Inglês a adultos que mal sabiam falar e escrever Português. Rapidamente identifiquei como deficiência na minha formação inicial a não preparação dos formandos para trabalhar com este tipo de público, dedicado, todavia com motivações e necessidades diversas e específicas.

Iniciei, como consequência, um processo individual de regulação da minha ação em função dos sujeitos sobre os quais incidiria essa ação, uma vez que era a única docente de Inglês da escola, a lecionar neste tipo de percurso formativo. Esta atividade de autossupervisão, enquanto “espaço de transformação pessoal e profissional” (Moreira, 2010), conduziu à aquisição de novas competências para a docência da Língua Inglesa, ao alargamento do meu repertório de estratégias de ensino, à tomada de decisões pedagógicas, à indagação permanente sobre o efeito e a qualidade dessas decisões e contribuiu para o desenvolvimento do meu processo de autonomização e de emancipação.

Retrospectivamente, destaco o papel que desempenhei enquanto investigadora neste processo de descoberta, visto que ao revisitar a literatura com o intuito de encontrar os conhecimentos de que devia ser provida, de forma a adequar as minhas práticas à singularidade do meu novo contexto de trabalho, de encontrar teorias que as sustentassem e conferissem sentido à minha ação, empiricamente implementava estratégias da investigação-ação teorizada por muitos estudiosos da educação, através da reconstrução dos meus saberes anteriores.

Tratou-se de uma experiência de descoberta e aprendizagem bastante enriquecedora, que não foi isenta de dilemas e tensões, pelo seu carácter solitário. Na verdade, as reuniões esporádicas entre todos os docentes da turma serviam o único propósito de verificar a assiduidade e a integração dos formandos, condições *sine qua non* para legitimarem o benefício dos apoios concedidos pelo estado. O desejo de impulsionar mudanças crescia em mim de ano para ano.

A complexidade holística do ato educativo levou-me, então, a ser responsável pelo meu próprio desenvolvimento profissional, na aceção advogada por Day (2001), pelo pendor formativo que a encerra, num *continuum*, ao longo de toda a carreira e, em simultâneo, a cimentar a minha formação como professor reflexivo, porquanto estes “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam” (Amaral, Moreira & Ribeiro, p. 100).

O nascimento da minha filha, no terceiro período letivo, teve consequências profundas no meu plano pessoal que, rapidamente, se intrincaram no plano profissional. Amava tão profundamente a minha filha que ultrapassava o limite da minha compreensão um filho, muitos dos que se sentam à nossa frente, nas inúmeras salas de aula por onde vamos passando, não ser amado com tanta intensidade pelos seus progenitores.

Passei então a colocar a minha filha no lugar de muitos dos meus alunos, em especial, alguns dos que tive a partir de setembro, no meu terceiro ano de docência, na Escola EB2,3 Bento Carqueja, em Oliveira de Azeméis, localidade onde residia.

Esse ano não contrariou a espiral de descoberta, desenvolvimento e aprendizagem que caracterizava a minha trajetória profissional, a construção da minha profissionalidade docente, visto que me aguardava um outro novo desafio a enfrentar: era diretora de turma.

Nunca tinha exercido esse cargo nem havia, ao longo da minha formação inicial, experienciado qualquer atividade a ela acometida, apenas tinha frequentado, por iniciativa própria e por reconhecer que me seria útil num futuro próximo, no primeiro ano da minha carreira, uma sessão de formação, com a duração de seis horas, no âmbito da multiplicidade dos papéis representados pelo diretor de turma.

Com efeito, algumas das orientações transmitidas nessa sessão de trabalho, alicerçadas na figura deste docente como *pivot* da organização pedagógica da escola, a par do trabalho de apoio que me foi prestado pela coordenadora dos diretores de turma, permitiram mitigar a apreensão que, numa fase inicial, sentia.

Assumo que manifestei, logo nesta primeira experiência, uma certa intolerância face ao cariz tecnocrata subjacente ao desempenho deste cargo, que conduz à dispersão em relação ao que, no meu ponto de vista, constitui o seu âmago: os alunos.

Considereei, e continuo a considerar, que existe em torno do exercício desta função, imensa burocracia desviante da atenção e da disponibilidade do docente em relação a um acompanhamento mais individualizado, permanente e vigilante que alguns alunos nos merecem. Por vezes, é no decurso da assunção desta postura que se descobrem verdadeiros dramas e que emerge a supracitada multiplicidade de papéis a desempenhar pelo diretor de turma, dos quais ressaltam o pendor social da educação.

A minha direção de turma era oriunda da freguesia mais pobre do concelho de Oliveira de Azeméis, sendo o alcoolismo e o desemprego as realidades dominantes, pelo que faziam parte da turma, vários alunos que viviam neste contexto, o que tinha tido consequências no seu percurso escolar, evidenciadas no número de retenções que apresentavam, nas dificuldades de aprendizagem que revelavam e na visível ausência de acompanhamento parental.

O meu eu pessoal conflituava com o meu eu profissional, pela revolta e impotência que sentia perante esta situação. Tinha perante mim crianças infelizes, vítimas dos erros dos pais. A sensibilidade acrescida que a maternidade fizera crescer em mim e o meu espírito inconformado e solidário impeliram-me a agir, envolvendo-me pessoalmente, recorrendo à afetividade como estratégia pedagógica de motivação e compensação e implicando o conselho executivo na resolução dos problemas sociais mais graves. O conselho de turma, composto por docentes efetivos da escola, era extraordinário e adotou sempre uma postura de colaboração, o que constituiu um estímulo para mim. O investimento em empreender um trabalho de qualidade, o meu compromisso com a escola e

o meu carácter interventivo ficaram na memória daqueles com quem trabalhei mais de perto, facto que, mais tarde, se revelou determinante na minha historicidade profissional.

No final do ano letivo, alguns dias depois de as aulas terem terminado, fui confrontada com um facto que abalou profundamente a escola e a mim em particular, o suicídio de um aluno, por enforcamento. Fui interrogada pela polícia, na qualidade de diretora de turma do aluno, e foi-me comunicado que havia fortes indícios de se tratar de homicídio. Nada foi provado. Foi desta forma que conheci a morosidade e a inoperância das entidades sociais com responsabilidades em matéria de proteção e acompanhamento dos mais carenciados e foi esta tragédia que fez ecoar em mim a transversalidade da minha função enquanto docente, pessoa e cidadã.

Retrospectivamente tomei consciência de que a nossa missão não se confina à sala de aula. Extrinsicamente ao ato educativo residem fatores de natureza diversa que o condicionam e influem, indelevelmente, no tão almejado sucesso educativo.

Se considerarmos que a obtenção de sucesso, segundo Formosinho (2009) carece do contributo de três componentes determinantes, tais como a instrução, ligada à transmissão de conhecimentos e técnicas; a socialização cujo enfoque são os valores, crenças, normas e atitude e a estimulação que visa a promoção integral do aluno, inferimos que ser professor encerra um “propósito moral” na “ empresa moral” que é a escola (Day, 2001; Kelchtermans, 1996).

A minha trajetória, integrada ainda na fase da “exploração” (Huberman, 2009) dos ciclos de descoberta e de sobrevivência aos quais se tem vindo a aludir, processo crucial de delimitação exata dos parâmetros da situação de ensino e dos comportamentos a adotar face a esta, conheceu, no quarto ano de lecionação, uma nova escola, a EB2,3 Fernando Pessoa em Santa Maria da Feira, onde lecionei Inglês no ensino regular e no ensino recorrente e exerci também o cargo de diretora de turma. Apesar da singularidade contextual, o exercício das minhas funções não constituiu novidade. Tinha já trabalhado com adultos e a extraordinária experiência deste ano aprofundou o gosto particular por trabalhar com este tipo de público. O único fator que constituiu novidade para mim, foi ter sido nomeada coordenadora do ensino recorrente, com assento no Conselho Pedagógico.

Tratou-se de um papel que não gostei de desempenhar, pois, uma vez mais, foi-me apresentado, pela Presidente do Conselho Diretivo e, simultaneamente, Presidente do Conselho Pedagógico, como uma formalidade legal, e, como tal, era só necessário estar presente nas reuniões mensais para dar conhecimento do trabalho que se desenvolvia com os adultos. Senti-me uma mera transmissora e admito, retraí qualquer ímpeto de iniciativa que contrariasse este princípio, até porque, a minha permanência naquela escola era

efémera. Talvez devido ao elevado número de docentes que integravam este órgão, raras foram as oportunidades de intervenção que me foram concedidas.

Todavia, mais como observadora, pude constatar dois factos que me causaram alguma apreensão: a pouca importância atribuída pelos professores do ensino regular e até pelo próprio órgão de gestão ao ensino recorrente, em parte, na minha opinião, devido a este não estar sob a intendência direta da escola e ao excessivo tempo, dedicado à apresentação das atividades realizadas ou a realizar pelos diversos grupos disciplinares.

Encontrava-me, então, no quarto ano de docência e apesar de ter sido colocada em escolas não muito distantes da minha localidade de residência, sentia-me um pouco agastada por mudar anualmente de escola. Entristecia-me e fazia-me sentir frustrada não poder estabelecer vínculos profissionais, nem criar laços mais duradouros. Chegar ao final do ano letivo e saber que não voltaria a trabalhar com aqueles alunos, com aqueles colegas, que não poderia dar continuidade às minhas práticas era devastador. Sentia que o meu compromisso e a minha missão eram a prazo, facto que abalava o meu sentido de pertença, não a uma classe, mas a uma instituição, o que espantava o meu envolvimento. Urgia mudar!

1.4.2. A procura de um lugar na profissão

A ideia de estabilizar, de me fixar numa escola começou assim a ganhar forma e, resolvi analisar a minha situação face ao enquadramento legal vigente e à minha posição na lista graduada de professores. Uma vez que tinha gostado muito de trabalhar na Escola Bento Carqueja, não pelo facto de distar apenas cerca de trezentos metros da minha residência, mas por ter sido a que mais me marcou, pelo clima organizacional e por ter uma filosofia de trabalho que mais se coadunava com a minha maneira de ser, e dado tratar-se de uma escola com uma corpo docente estável, concluí que a única forma de poder regressar a essa Escola seria como professora efetiva. Nessa altura existia a modalidade de afetação ao sistema intitulada Quadro de Zona Pedagógica (QZP), ao qual poderia concorrer, porém não me garantiria que fosse colocada nessa Escola, uma vez que os professores efetivos de uma escola tinham prioridade de colocação, relativamente a estes.

Aconselhada por um sindicato, concorri aos quadros da Região Autónoma dos Açores, pois era a única forma de obter provimento numa escola e, se conseguisse, poderia pedir destacamento e, nesse caso, as probabilidades de ser destacada para a Escola Bento Carqueja seriam enormes.

Fui, consequentemente colocada na Escola Básica 2,3 Rui Galvão de Carvalho, em Rabo de Peixe, na ilha de S. Miguel, contudo, não pude pedir destacamento para o

continente, pois a legislação não o permitia que o fizesse nesse ano, mas sim no ano letivo subsequente, o que significava que tinha de exercer funções nessa escola, nesse ano letivo.

Fiquei perplexa e desesperada por nunca ter equacionado a hipótese de ter de ir para os Açores, uma vez que tinha a minha filha pequena, com dois anos e estava grávida. Fui informada de que a única possibilidade de ser destacada para o continente seria, imediatamente após a minha apresentação na Escola, em setembro, solicitar a aproximação à residência, invocando gravidez de risco, ideia que não me deixou confortável, por não corresponder à verdade, pelo que, por questões morais e éticas, não o fiz.

Passado o choque e depois de analisar toda a situação concluí que talvez estivesse destinada àquela experiência, que se resumiria ao primeiro período, pois no início do segundo estaria já com oito meses de gestação e, de acordo com o meu médico, estaria impossibilitada de viajar de avião.

O início desta fase de “estabilização” (Huberman, 2007), paradoxalmente, caracterizou-se pela instabilidade. Foi muito dolorosa a separação da minha família, do meu marido como confidente, ouvinte atento e conselheiro e as saudades da minha filha consumiam-me dia após dia. Entretanto, como ela não estava a reagir da melhor forma à minha ausência, aluguei um apartamento para que ela pudesse ir com os meus pais para os Açores.

Fui alertada para o facto de que estava a trabalhar na zona mais degradada do país, para a insolência de alguns alunos e para a indisciplina generalizada que se fazia sentir, resultado dos contextos precários em que os alunos se encontravam inseridos e dos quais eram oriundos. Dias depois de ter iniciado funções, constatei que a organização escolar espelhava essa degradação do meio envolvente, tal como as próprias instalações, deterioradas e vandalizadas, refletiam essa realidade.

A sensação que tive quando iniciaram as aulas é que estava a ver um dos vários filmes que a indústria cinematográfica vai produzindo e que relatam a inversão dos papéis dos diversos protagonistas da ação. Naquele contexto, coexistiam professores com medo dos alunos, funcionários resignados e alunos com um notório excesso de autoridade e confiança, indisciplinados, irreverentes, agressivos, sem regras básicas de convivência social, globalmente desinteressados sendo o almoço o único foco de motivação para a sua presença na escola.

Rabo de Peixe era uma localidade piscatória, o que facilitava o tráfico e o consumo de estupefacientes, factos que estavam na origem dos comportamentos desviantes que os alunos apresentavam, do desfasamento entre as suas vivências e a sua idade e da sua violência. A prostituição e a criminalidade eram também características daquela comunidade.

Perante este panorama sentia-me como se estivesse a dar início à minha carreira. Eu que era e sou obsessiva em matéria de disciplina e respeito parecia estar a ser posta à prova. Não toleraria as posturas exibidas pelos alunos mais problemáticos, que me foram descritas, por colegas há mais tempo na escola, nomeadamente sentar-se em cima das mesas ou andar em pé em cima delas durante as aulas, entrar e sair da sala quando bem entendessem, envolverem-se em cenas de violência física e verbal, não acatarem as orientações dos professores e questionarem as suas decisões, entre outras.

A estratégia que implementei para contornar este problema foi o efeito surpresa, através da adoção de atitudes das quais os alunos não estivessem à espera. Ao contrário dos meus colegas, eu não gritava, apesar de interiormente estar prestes a explodir, ao invés, falava muito baixinho, ao ponto de o alunos terem de fazer um esforço para me ouvirem e não dava ordens de retirada da sala de aula aos alunos. Ostentava uma calma, aparente, muitas das vezes, confesso, e o meu saber-fazer no momento foi sendo construído de forma improvisada, numa dialética tentativa-erro, refreando o desânimo, sempre em busca da melhor metodologia para alterar aqueles comportamentos, promover a socialização dos alunos, predispô-los para as aprendizagens e fazer valer a minha autoridade enquanto professora. Eu própria estava a desenvolver competências de autocontrolo, de motivação para as aprendizagens e de gestão da indisciplina, dado que o meu eu profissional nunca havia, até então, conhecido um contexto tão conturbado e degradado.

Obviamente que não pude ficar indiferente a tudo o que motivava aquela postura. Uma vez mais, estava perante crianças e adolescentes vítimas dos adultos. Sabia que tinha de os conquistar, talvez com a única arma que eles não conheciam, os afetos. Foi neste ano que conheci o trabalho da escritora e médica Graça Gonçalves sobre esta temática, que se revelou um contributo imprescindível para a minha ação educativa.

Não foi um período fácil, trilhado entre recuos e avanços, desilusões e pequenas alegrias e, por diversas vezes, senti que a minha integridade física estava ameaçada, ainda que de forma involuntária, em especial nos intervalos, nas deslocações de e para as salas de aula, em vários momentos das aulas em que tinha alunos sob o efeito de drogas e num momento em particular em que intervim para separar dois alunos que se agrediram mutuamente no desenrolar de uma aula.

Acabei por ter uma boa relação com os alunos, era respeitada, e a sua postura global sofreu alterações significativas, no entanto a tensão era permanente e todos os dias constituíam um desafio, dada a imprevisibilidade que caracterizava este tipo de discentes.

Acresce referir que uma das turmas que me foram atribuídas beneficiava da aplicação de currículo alternativo ao abrigo do despacho 22/SEEI/96, de 20 de abril pelo

facto de os alunos reunirem, cumulativamente, os requisitos necessários à constituição destas turmas, a saber: “Insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica pelos alunos; dificuldades condicionantes da aprendizagem” (Âmbito, ponto 1, p. 2).

Tratou-se de mais uma oportunidade de entrosamento com outro tipo de percurso formativo que difere do ensino regular e que a minha formação inicial não tinha aflorado. Apesar do conselho de turma reunir semanalmente, prática de indiscutível utilidade, na medida em definíamos critérios de avaliação, concertávamos estratégias de atuação, partilhávamos as nossas preocupações e frustrações, o que tinha um efeito quase terapêutico, penso que para todos os professores, saía de cada reunião com a sensação de que estes encontros eram subaproveitados. O trabalho colaborativo limitava-se a estarmos juntos, no mesmo dia da semana, à mesma hora a discutirmos o mesmo assunto: o comportamento dos alunos e avaliação da sua evolução. Estes encontros eram assim desprovidos do carácter analítico, prospetivo e formativo que os deveriam revestir. Na minha perspetiva, deveríamos fazer mais, ser mais inovadores e alterar as nossas práticas dada a especificidade destes alunos. Cheguei a sugerir, como estratégia promotora do sentido do trabalho a realizar com a turma, que implementássemos, um projeto, tirando partido da vertente vocacional de formação de que estes alunos beneficiavam, cuja concretização visasse a intervenção de todas as disciplinas, através da lecionação articulada e transversal dos conteúdos, como um todo, que permitisse atingir os objetivos essenciais definidos para a turma em questão.

Este foi o ano-charneira na construção da minha identidade profissional, por tudo o que ele representou, quer em termos pessoais, quer profissionais. A experiência de docência, ainda que fugaz, mas intensa e desgastante, na EB2,3 Rui Galvão de Carvalho foi assaz significativa no meu percurso de crescimento, pois marcou o meu futuro profissional e condicionou o meu comprometimento com a profissão que abracei. Sentia que, a partir daquele momento, estava preparada para tudo, pois maior complexidade do que a que acabara de experienciar não poderia existir.

O meu eu profissional, lapidado por cada contexto social, por interações de múltiplas trajetórias convergentes e divergentes, estava mais fortalecido pela sensação crescente de competência pedagógica, científica e emocional que me haviam permitido adquirir (Huberman, 2007). Por outro lado, esta vivência foi uma espécie de barómetro a partir da qual passei a aferir os contextos institucionais promotores ou inibidores do sucesso educativo, facilitadores ou obstaculizantes do trabalho docente, criadores ou impeditivos de um clima organizacional conducente ao exercício condigno das funções de todos os que deles fazem parte.

Tornei-me acutilante nas reações face a juízos de valor negativos sobre contextos que contrastam com o que acabou de ser descrito, proferidos, na sua esmagadora maioria, por pessoas cujas vivências contextuais são paupérrimas ou limitadas, dada a ausência de heterogeneidade que as circunscrevem.

1.4.3. A estabilização como projeção de um eu em construção

Em setembro do ano letivo seguinte, 2000/2001, vi a minha pretensão ser satisfeita ao ser destacada para a Escola Bento Carqueja, até hoje, sendo já professora do quadro desta Escola, atualmente, com o reordenamento da rede escolar, integrada no Agrupamento de Escolas Soares Basto.

Apesar de estar inserida num contexto organizacional bastante diferente do do ano anterior, este ano foi também particularmente adverso, pelas dificuldades em conciliar a minha vida pessoal com a vida profissional. O meu filho, de súbito, passou a ter alguns problemas de saúde que interferiram com o seu sono, chorando a maior parte da noite. Nunca faltei, mas cheguei a ir trabalhar, muitas vezes, com uma ou duas horas de descanso. Por outro lado, a minha filha após o nascimento do irmão retrocedeu ao nível da autonomia que já tinha conquistado, o que levou a que fosse alvo de mais apoio, bem como as viagens frequentes ao estrangeiro que o meu marido, por motivos profissionais, tinha de realizar dificultaram a situação. O apoio dos meus pais voltou a ser decisivo nesta fase da minha vida, pois não teria conseguido continuar a trabalhar, o que para mim seria penoso, visto que, apesar destas contrariedades continuava a ser uma professora motivada e preocupada com os meus alunos, não obstante sentir que os meus níveis de eficácia tinham sofrido um decréscimo.

O regresso à EB2,3 Bento Carqueja restitui a tranquilidade há muito reclamada, dado não ser necessário fazer a integração e a adaptação que ingressar numa instituição pela primeira vez implica. Além disso, tinha já adquirido um *know how* que me permitia ser mais confiante e competente, fazer face ao inesperado e complexo, acreditando que era importante para a educação dos alunos e tendo já bem definida a natureza da minha função. Sempre considerei que cada ser humano deve deixar a sua marca no mundo, por mais pequena que ela seja. Um “professor fascinado” (Paiva, 2007) deve deixar essa marca nos seus alunos e na escola onde desenvolve a sua profissionalidade. O fascínio era o meu desiderato.

Esta fase da minha carreira permitiu-me, conseqüentemente, ter mais ambições profissionais, concretizar alguns projetos, na medida em que ao ver reforçado o sentimento de pertença àquela organização escolar, assim como a possibilidade de ver assegurada a

minha permanência na mesma, nos anos letivos vindouros, levaram-me a envolver-me de outra forma na minha missão. Ressalvo que a utilização da palavra missão não é, de todo, casuística, ao invés, é intencional, pois tem implícita a carga emotiva com que sempre aspirei exercer a minha profissionalidade.

Tendo consciência da preponderância do meu papel na construção de um mundo melhor através da educação, da formação de pessoas melhores, numa entrega apaixonada, fazendo da sala de aula o espaço primordial das aprendizagens, reconhecendo assim a centralidade do aluno neste processo educativo, porém, nunca descurando o facto de que se confinar a minha ação ao ato de apenas ensinar conteúdos programáticos, estarei votada ao fracasso, dinamizei, a partir deste ano, várias iniciativas com os alunos, recorrendo à minha experiência de trabalho, como membro de um grupo de jovens e como animadora, na paróquia de Oliveira de Azeméis, nomeadamente participação nas festas finais de ano letivo, organização do dia das línguas, de feiras medievais e de campanhas diversas.

Destaco a mais marcante, levada a cabo pela minha direção de turma, nesse ano letivo, problemática e pouco unida, no âmbito da extinta área curricular não disciplinar, Área-Escola, que consistiu na angariação de quinhentos contos, na época, a que correspondem, na atualidade, dois mil e quinhentos euros, para a aquisição de um aparelho auditivo para o irmão mais novo de uma aluna da turma, que não ouvia e, por inerência, não falava, oriunda de uma família bastante carenciada economicamente e daí não dispor de recursos para aquisição do referido aparelho.

Sempre considerei que a implementação das orientações emanadas da tutela sobre formação pessoal e social e educação para a cidadania, não tem muita expressão nas escolas, por se confinar a abordagens teóricas quando, infelizmente, nelas existem situações em que uma intervenção direta no sentido de as resolver ou de minimizar o seu grau de gravidade e precaridade constitui o exercício da educação para os valores por excelência. Por conseguinte, aproveitei sempre todos os factos que via como oportunidade para promover a educação para a cidadania, a solidariedade, a civilidade e a entreaajuda, numa lógica de formação integral dos alunos.

Conheci nos primeiros anos de docência nesta escola, uma realidade deplorável, vivenciada em muitas instituições, capaz de minar o clima organizacional: as quezílias pessoais, pela interferência direta nas relações profissionais, com a qual tive de aprender a lidar, sobretudo nos conselhos de turma aos quais presidia, na qualidade de diretora de turma.

Travei neste ano uma luta muito forte para me impor perante um conselho de turma constituído, precisamente, por três dos docentes mais controversos da escola e foi nítida a testagem de que fui alvo por ser a mais nova, a menos experiente e por ser uma cidadã da

terra. Dado que a direção de turma que me foi atribuída havia criado muitos problemas no ano letivo transato, senti que o trabalho que com ela desenvolvi validou a minha certificação como boa profissional.

O meu estatuto de professora competente e dinâmica estava reforçado, alicerçado num estilo próprio já consolidado, não obstante, continuar a questionar-me, visto estar consciente da natureza volátil da minha ação, decorrente da mutação a que a educação em geral e os alunos em particular estão sujeitos, razão pela qual, presumi eu, me atribuíram, no ano letivo subsequente, a coordenação da nova área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, consagrada no decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, diploma legal que regulamentou a reorganização curricular do ensino básico que se operacionalizou nesse ano letivo.

No final do ano letivo 2001/2002 fui convidada para fazer parte da comissão executiva provisória, nomeada pela Direção Regional de Educação do Norte (DREN), em virtude de não terem surgido listas para o Conselho Executivo. Esta comissão integrava o Presidente e o Vice-Presidente do Conselho Executivo do último triénio.

Confesso que este convite suscitou em mim sensações díspares. Por um lado, o orgulho por ter sido escolhida entre mais de uma centena de professores, por uma equipa de reconhecido mérito e com a qual me identificava, por outro lado, o receio perante uma nova realidade que me era totalmente desconhecida. Porém, devo admitir, não foi a novidade que constituiu a maior apreensão, na verdade era até um desafio que me seduzia. Sempre gostei de abraçar projetos que contribuíssem para o meu enriquecimento e representassem uma rutura face a rotinas ou hábitos instalados. A minha hesitação residia na natureza burocrática que, inevitavelmente, reveste a gestão, no facto de, na altura, a este nível, o trabalho se realizar já com recurso às novas tecnologias, que eu apenas dominava ao nível do utilizador e no facto destes cargos exporem demasiado quem os exerce, o que contrariava a discrição que me caracterizava.

Acabei por aceitar, após em família ter analisado a questão, incentivada pelo meu marido e pelos meus pais, cujo apoio voltou a ser crucial, sobretudo no acompanhamento prestado aos meus filhos, ainda pequenos.

1.4.4. Os contextos ecológicos e suas implicações no meu processo identitário

Integrei, então, no ano letivo 2002/2003, o órgão de gestão da escola na qualidade de Vice-Presidente, o que constituiu um marco na minha trajetória profissional. Com efeito, dei início formal à “fase da diversificação” (Huberman, 2007) da minha carreira, na

verdadeira aceção da expressão. O vínculo que estabeleci com a escola e com as pessoas impeliram-me a uma ação mais diferenciada, participada e interventiva, ensejo já confesso, respondendo às necessidades de inovação que emergiam em mim e investindo bastante, com vista ao desempenho do meu cargo com o máximo de zelo e diligência. Sentia que não podia defraudar quem havia apostado em mim, nesta que foi mais uma nova “transição ecológica” (Formosinho, 2009) na minha vida profissional.

Decidi, em primeira instância, fazer formação na área das novas tecnologias da informação e comunicação, de forma a dirimir as lacunas que iam surgindo no exercício das minhas novas funções; dediquei particular atenção a tudo o que me rodeava, com o intuito de obter um conhecimento, mais aprofundado, da organização escolar e através de leituras frequentes e cuidadosas, inteirei-me, com pormenor, da moldura legal vigente em matéria de gestão escolar, sendo eu, nesta fase, responsável pelo meu próprio desenvolvimento profissional, centrando a minha formação contínua no meu atual contexto de trabalho, como resposta às minhas solicitações imediatas. Nesta perspetiva, assumi-me como

um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho. O professor é um profissional que precisa de formação e de suportes contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 12)

O meu entusiasmo era enorme, o que me ajudava a filtrar os constrangimentos com os quais era confrontada, inclusive os lapsos que, por inexperiência, cometia e que, com humildade, reconhecia.

Concomitantemente, fui coordenadora do Plano Integrado de Educação e Formação (PIEF), que nesse ano letivo foi implementado na escola, o que exigiu da minha parte o desenvolvimento de novas competências, por se tratar de um projeto que implicava a participação de várias entidades. O grupo-alvo, homogéneo, era constituído por menores de todo o concelho de Oliveira de Azeméis, em situação de abandono escolar, alguns deles a trabalhar de forma precária e outros com práticas marginais. Dois deles acabaram mesmo por ser presos, no decurso do ano letivo, tendo um deles sido assassinado por outro recluso e o outro aluno ainda não foi libertado. Eu, como representante da Escola do PIEF, e o presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) local, denunciámos, publicamente, dois casos de pedofilia na turma, facto polémico na época, pois era um assunto que não tinha o mediatismo que agora tem. Tratou-se de um processo que me marcou, pela crueldade a que alguns jovens são sujeitos, com a conivência da família, a troca de dinheiro, que a minha consciência moral e o meu dever cívico não podiam silenciar.

Fomos alvo de severas críticas da parte da Associação de Pais, de alguns professores e dos próprios assistentes operacionais, pela assunção de abraçar este desafio.

Por outro lado, as parcerias não funcionaram de acordo com os parâmetros de colaboração inicialmente definidos, tendo cabido à Escola o papel mais difícil: gerir comportamentos, atitudes, motivações e aprendizagens, não obstante tenha sido o mais gratificante, pelos resultados posteriormente obtidos.

Tratou-se de mais uma experiência basilar no processo de construção da minha identidade, na medida em que este sofreu a influência dos aspetos pessoais, sociais e cognitivos, conforme preconiza Marcelo (2009), convocados para e pelo seu incremento.

O meu eu profissional continuava, assim, a ser condicionado pelo cargo que exercia, pela participação em projetos de natureza diversificada, pela singularidade contextual, pelas políticas internas de gestão, pelos valores e crenças que as enformavam, pelas suas consequências, em suma, por tudo o que de novo me era dado experienciar.

Tive a sorte de integrar uma equipa coesa, capaz de lidar com as diferenças que caracterizavam os seus elementos, eficaz, sustentável e com visão estratégica, cujos padrões de atuação se baseavam na exigência, responsabilidade, equidade e lealdade encarando a liderança como uma ação partilhada (Bolívar, 2012), com um forte espírito de missão, com um abnegado compromisso com a escola, com os alunos, com os seus pares e com a comunidade, conscientes do valor social da educação, opondo-se, assim, à mera gestão rotineira e administrativa. O nosso objetivo era a edificação de uma escola onde todos se sentissem bem, orgulhando-se de a ela pertencerem, pelo excelente clima organizacional, pela qualidade do trabalho desenvolvido e pelas condições criadas para a prestação de um serviço educativo que primasse pela diferença e que promovesse o sucesso educativo. Em suma, o desiderato desta equipa era o desenvolvimento organizacional no seu todo.

Estava bem patente a forma descentralizadora como concebíamos a gestão, o que constituía uma rutura face à generalidade da postura assumida pela maior parte dos líderes de topo. Com efeito, era uma política interna de liderança todos terem de se entrosar com tudo o que dissesse respeito à gestão, ao invés da tradicional prática corrente de distribuição de papéis e funções pelos diversos membros do Conselho Executivo, privilegiando-se, assim, a corresponsabilidade, através da “formulação colaborativa dos objetivos partilhados da promoção de normas de colegialidade” (Formosinho, 2009, p. 265), o que, em concomitância, concorria para o meu desenvolvimento profissional, construído e consolidado no saber da experiência que ia, progressivamente, adquirindo.

É hoje consensual a ideia de que a melhoria da escola não se centra no controlo a que é submetida, mas sim no compromisso empenhado, focalizado e ativo dos docentes, o que pressupõe estratégias de mudanças descentralizadoras (Barzanò, 2009).

A supervisão organizacional assume, nesta perspetiva, uma importância capital pelo papel regulador, mobilizador e orientador que desempenha na consecução dos objetivos de desenvolvimento do sucesso e da qualidade e da eficácia do serviço educativo que presta.

Todavia, constata-se que “o sistema educativo português é ainda considerado como altamente centralizado e a distância entre as políticas educativas e a vida nas escolas é considerável” (Barzanò, 2009, p. 241), pelo que a postura assumida pelo órgão de gestão se pode considerar arrojada e inovadora.

O confronto com esta forma de encarar a escola e a sua liderança foi catalisador para o meu futuro profissional a partir de então, na medida em que foi decisivo para que me mantivesse a exercer estas funções, durante sete anos consecutivos, com membros da mesma equipa inicial.

Foi estimulante constatar a confiança que os colegas depositavam em mim ao dirigirem-se ao órgão de gestão e me abordarem para pedirem esclarecimentos, opiniões, ou, simplesmente, para solicitarem apoio na resolução de problemas pontuais, mesmo estando outros elementos presentes. O mais confrangedor foi confrontar os colegas com as incorreções/lapsos cometidos, sobretudo os colegas mais velhos, perante os quais me inibia um pouco, por uma questão de respeito, pois muitos deles tinham a idade dos meus pais. Se por temperamento era sempre muito contida na maneira como me dirigia aos outros, nestas circunstâncias fazia um esforço considerável de forma a não ferir suscetibilidades.

Curiosamente, fui também gestora de conflitos entre pares e, muitas vezes, servi de confidente aos colegas que a mim recorriam, quer por questões profissionais, quer pessoais, na sequência da atenção que lhes dedicava, manifestando a minha preocupação perante um estado visível de mal-estar. Sempre fui uma pessoa a quem os outros não eram indiferentes, intervindo, ainda que fosse só com uma palavra, e mostrando-me disponível para ajudar no que estivesse ao meu alcance. Fico muito feliz quando sinto que posso ser útil aos outros.

É neste campo de relações interpessoais, estabelecido no quotidiano, que o entrecruzar dos profissionais e das pessoas se funde, dando lugar à dualidade colega/amigo. Na verdade, tenho hoje muitas amizades, sólidas, construídas nesta fase do meu percurso e não sou caso único nesta escola, o que traduz o seu cariz humanizado e humanizador.

Em contrapartida, esta sensibilidade contrastava com a intolerância face ao desempenho negligente das funções, quer do pessoal docente quer do não docente. Era irascível em matéria de incúria e ser forçada a intervir, com maior incidência, junto do pessoal não docente, sobre procedimentos que, no meu ponto de vista, devem estar

inculcados em todos os profissionais, dado que são um dever, arrenegava-me, sobretudo quando se registavam alguns incidentes decorrentes da falta de previdência e que motivavam a contestação da parte dos alunos e respetivos encarregados de educação.

O “ativismo” (Huberman, 2007) caracterizou este longo período, no qual por força de todo o trabalho diversificado que realizei me projetei, ainda que involuntariamente, como gestora e líder.

O meu carácter impulsionador e empreendedor levou-me a implementar iniciativas que permitissem envolver todos os alunos da escola, os pais, professores e a comunidade em geral. Sempre tive esta obsessão, sobretudo com os alunos. Sou incapaz de organizar uma atividade apenas para um grupo restrito de discentes, pois considero que isso representa beneficiar uns em detrimento de outros. Atualmente, todas as atividades que promovo com as turmas dos Cursos de Educação e Formação (CEF) atendem a este princípio de atuação, visando toda a escola.

Nesta perspetiva, abraçava também as oportunidades concedidas à escola no sentido de ela se promover enquanto entidade formadora e enquanto organização em permanente desenvolvimento, o que fez desta instituição pioneira na implementação de vários projetos, nomeadamente a constituição de uma turma com aplicação de um Percurso Curricular Alternativo (PCA), ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro, no ano letivo imediatamente após a sua publicação. Tratou-se de um projeto no qual me impliquei bastante, pois entendi ser meu dever trabalhar em parceria com a equipa pedagógica, sobretudo com a diretora de turma, já que havia sido uma iniciativa da minha autoria e a turma não era fácil.

Apesar do conselho de turma ter sido, criteriosamente, selecionado em função do perfil dos alunos, surgiram alguns atritos entre os seus elementos, pela manifesta dificuldade que apresentavam em gerir pontos de vista diferentes, bem como pela reduzida disponibilidade expressa, por alguns docentes, em alterar práticas individuais de trabalho, adequando-as a práticas de conjunto, que tal projeto reclamava fomentar o que constituía um forte entrave ao trabalho colaborativo, alicerçado na colegialidade.

A análise retrospectiva deste episódio traz à arena da discussão este antagonismo incompreensível entre o coletivo e o individual, como se ambos não pudessem coexistir na mesma linha de eficácia, o que para mim, recorde, representava um paradoxo. Neste âmbito, creio que falhou a instituição de uma política de liderança estruturada e convergente com os princípios orientadores definidos no Projeto Educativo do Agrupamento.

No ano letivo 2005/2006 lançamo-nos em mais um desafio, talvez o que representa o corolário da gestão, a implementação dos Cursos de Educação e Formação, dos quais fui a responsável, quer pedagógica quer financeiramente, o que foi, sou forçada a admitir, um

processo gerador de algumas tensões, visto que apenas estava familiarizada com candidaturas pedagógicas. Era a primeira vez que efetuava uma candidatura financeira ao Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), não sendo esta, inclusive, a minha área de formação, facto que me levou a empreender um trabalho exaustivo de apropriação dos conhecimentos necessários à realização de um trabalho de tanta responsabilidade.

Lancei também o repto ao Presidente, no ano letivo 2006/2007, de integrarmos o rol das cem escolas que a Inspeção Geral da Educação (IGE) pretendia avaliar, no decurso desse ano letivo, no âmbito do primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas, implementado no ano letivo transato, sob a forma de projeto-piloto, em vinte e quatro escolas do país. Na base desta nossa pretensão estava a intenção de aferirmos a qualidade das nossas práticas, do nosso funcionamento, numa lógica eminentemente desenvolvimentista da organização escolar. Com efeito, os pontos fortes destacados foram posteriormente reforçados e os fracos foram, paulatinamente, superados, conforme se comprovou no segundo ciclo avaliativo, que teve lugar em janeiro de 2012, através da obtenção da classificação de Muito Bom, em todos os domínios, pela qual nos congratulamos.

No exercício das minhas funções, sentia que era respeitada pela comunidade educativa e que reunia consensos, factos que sempre geri com discrição e sem exuberâncias, pois estava ali para servir, para aprender, para contribuir para a construção de uma escola cada vez melhor e para ajudar a responder aos desafios que se lhe colocam e não em busca de prestígio.

Ao longo destes anos, enquanto Vice-Presidente, presidi a muitos conselhos pedagógicos, fui Vice-Presidente do Conselho Administrativo, responsável pelo Serviço da Ação Social Escolar, coordenadora das diferentes áreas de formação e do Programa Novas Oportunidades do Agrupamento, entre outras.

No âmbito do exercício destas funções, fui confrontada com situações embaraçosas que patenteiam o pensamento, presumo que generalizado, que se detém sobre quem exerce cargos de chefia, o que me indignava profundamente. Na verdade, foram várias as solicitações que me foram dirigidas, quer diretamente, quer através dos meus familiares, com o garante de contrapartidas, para a minha interferência nos processos de recrutamento de auxiliares da ação educativa, assim denominado, nos de seleção de professores, após ter sido instituída a modalidade da oferta de escola, bem como dos fornecedores. Todavia, havia sido educada de forma a pugnar pela verticalidade e a equipa que integrava não perfilhava de outro tipo de valores, factos que contribuíram para a construção da própria identidade institucional, para a sua afirmação enquanto instituição de reconhecida

credibilidade, norteadas por critérios de fidelidade a princípios de ética e de deontologia, para a definição da sua missão e das suas finalidades, vetores estruturantes da política educativa que cada escola deve construir, tornando-a singular.

Delegaram-me a realização de tarefas de grande complexidade e responsabilidade, nomeadamente a distribuição de serviço docente, dada a profundidade com que conhecia os professores e os alunos, devido aos contactos frequentes, formais e informais, que estabelecia com os docentes, com diretores de turma e com os próprios alunos, na sequência da leitura que fazia das atas dos conselhos de turma e do subsequente levantamento das informações mais relevantes nelas exaradas.

A distribuição do serviço docente não era isenta de tensões, pois a sua operacionalização tinha subjacente uma permanente dicotomia entre as necessidades emergentes da singularidade contextual e as normas anualmente definidas sobre a organização do ano letivo (OAL), que surgiam enunciadas numa linguagem eufemística como recomendações/orientações a observar, não obstante a sua finalidade fosse padronizar o procedimento organizativo e uniformizar o entendimento sobre esses normativos. Recordo a extrema acuidade e rigor que dedicava a estes princípios orientadores, aquando da distribuição do serviço docente e da elaboração dos horários, visto que estes seriam minuciosamente escrutinados pela equipa inspetiva da IGE.

Esta vertente hierarquizada e burocrática da educação causava-me um enorme desconforto, porquanto as nossas decisões eram sempre condicionadas pelos imperativos legais, representando a almejada autonomia, neste enquadramento, uma espécie de sofisma educativo, pois não se materializava na realidade.

A elaboração de horários, apesar de ser um trabalho violento física e mentalmente, pois realizava-o, por opção, sozinha e sem recurso aos programas informáticos existentes para esse efeito, concedia-me uma satisfação especial. Era uma prática solicitar aos colegas que manifestassem as suas preferências e necessidades, por considerarmos que se a um professor for atribuído um horário que seja do seu agrado, o seu grau de motivação aumenta, o que se reflete na sua produtividade e no seu envolvimento com a escola. Por seu turno, se as turmas tiverem um bom horário a probabilidade de terem sucesso é ampliada.

Fazia tudo para compatibilizar os interesses dos alunos, ponto prioritário, da escola e dos professores, conciliando-os com os critérios definidos na OAL e, com alguma perseverança, conseguia, apesar de ter sido um trabalho moroso e desgastante, pois a escola era grande, com uma média de quarenta e duas turmas e com cerca de cento e dez professores.

Em contrapartida, desempenhei outras funções que me desagradaram, nomeadamente a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e a avaliação do pessoal não docente, pela inquestionável sensibilidade que reveste estes processos.

No que se refere à avaliação do pessoal não docente, a implementação do novo modelo de avaliação consagrado no Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), devido ao regime de quotas para a atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente, colocou à gestão das escolas alguns constrangimentos, na medida em que muitos destes profissionais não obtiveram, mesmo sendo merecedores, estes níveis classificativos. Foi constrangedor para mim gerir as reações dos funcionários a esta inevitabilidade, cuja consequência imediata foi a conflitualidade e a divisão da classe.

No que concerne à ADD, no final do primeiro ano em que integrei a comissão executiva provisória, pude comprovar que esta não era mais do que o cumprimento de uma formalidade, constituindo-se, salvo raras exceções, como um processo burocrático, baseado no tempo de serviço e no número de ações de formação realizadas, assente, por isso, na indiferenciação profissional. Na verdade, este modelo tratava de forma igual todos os docentes, não tendo implícita uma cultura do mérito, reclamada por muitos profissionais, tais como os colegas com quem estava a trabalhar e que acusavam a obsolescência deste modelo, que permitia que todos os professores, quer fossem competentes e estabelecessem um vínculo com a educação sustentado no compromisso, ou não, atingissem o topo da carreira.

A alteração do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro constituiu uma verdadeira rutura face ao estatuto vigente até então, ao consagrar, entre outros, “um regime de avaliação de desempenho mais exigente” (p. 226).

Por sua vez o ponto 2, do artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que consigna a aplicação do novo sistema de avaliação, já previsto no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, determina que:

a avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Neste sentido, verificou-se a tentativa de se investir na diferenciação como forma de credibilizar a profissão e de promover a motivação e autoestima dos docentes.

Considero ser consensual que estes princípios orientadores de equidade e coerência, dos quais este novo enquadramento legal se revestiu, eram ideários e consubstanciavam a mudança de um paradigma avaliativo que urgia, efetivamente, alterar.

Todavia, como se tratou de uma medida que careceu de uma preparação criteriosa, não tendo emergido de uma política contextualizada, definida apenas ao nível macro do sistema educativo, com a agravante de não ter sido testada nem avaliada, configurando um quadro de importação desenfreada de uma política externa, a sua aplicação desvirtuou esses princípios e teve como efeito perverso a desvalorização e a desmotivação dos professores.

Foi, conseqüentemente, com apreensão que me envolvi neste processo avaliativo e a formação específica nesta matéria que tive de realizar, tal como todos os avaliadores, não me muniu da tranquilidade e da segurança necessárias à realização de um trabalho condigno e promotor dos pressupostos de desenvolvimento pessoal e organizacional defendidos no novo enquadramento legal.

Assisti, com pesar e com um doloroso sentimento de impotência, à aposentação compulsiva de ótimos profissionais, que tinham ainda muito a dar às escolas e aos alunos, sendo verdadeiros exemplos de formação para a nova geração de professores, enquanto modelos vitais de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional. Eu própria havia aprendido imenso com muitos deles e augurei o princípio do empobrecimento das nossas escolas. “Empurrar os docentes para a reforma antecipada, num clima de recriminação e de amargura, remove da profissão esta fonte essencial de sabedoria e de memória” (Hargreaves, 2003, p. 97).

Foi precisamente no ano letivo seguinte, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, através do qual se generaliza a figura do Diretor nas escolas, enquanto órgão unipessoal, que decidi abandonar a gestão, após declinar o convite que me foi formulado pelo diretor eleito, colega com o qual havia já trabalhado anteriormente. Além de estar bastante apreensiva com a ADD, acusava já algum cansaço, pois estar na gestão, de acordo com a forma como a concebíamos, era uma atividade absorvente. Nenhum elemento da equipa cumpria o horário, pois estávamos na escola diariamente, de manhã à noite e em determinados momentos, tais como no início do ano letivo, ao fim de semana. Além disso, o meu filho carecia de um acompanhamento mais presente e sistemático da minha parte, o que não era compatível com a minha continuidade neste cargo. Foi, também, decisivo a falta que sentia de trabalhar diretamente com os alunos, de ensinar, visto que apenas tinha lecionado no primeiro ano em que integrei o Conselho Executivo, dada a dimensão da escola, sendo necessária a minha total disponibilidade para o exercício desta função, à semelhança da dos restantes elementos.

Face ao exposto, depreende-se que o exercício do cargo de Vice-Presidente, enquanto contexto profissionalizante, constituiu-se como um marco estruturante no meu processo identitário, na construção da minha profissionalidade, pela diversidade de contextos e transições ecológicas que o revestiu. Com efeito, ao longo destes sete anos não

só vivenciei experiências que marcarão indelevelmente a minha historicidade, como adquirir uma visão mais enquadrada e globalizante do nosso sistema educativo, nos seus domínios macro e micro. A implementação do Agrupamento Vertical, integrando na mesma unidade orgânica, a educação Pré-Escolar, o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos, é disso um exemplo, entre muitos outros.

O conjunto das interfaces, das relações que estabeleci e das vivências descritas é fundamentador de mim mesma como profissional e, nesta perspetiva, assume-se como agente de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pelo conhecimento que permitiu gerar, o que consubstancia a “epistemologia da prática” (Schön, 1997).

No ano letivo 2009/2010 regressei à docência, apesar de manter a coordenação do Programa Novas Oportunidades, continuando a ser responsável pela implementação das ofertas e pelas candidaturas pedagógica e financeira das mesmas.

Estava ligada afetivamente aos cursos, pois tinha tido uma intervenção ativa na sua implementação na escola e pretendia agora ligar-me aos alunos e ser uma professora marcante para eles. Consciente de que as estratégias de ensino que usava antes de ingressar na gestão já deviam ser parcialmente obsoletas ou rudimentares, atendendo à era da comunicação e das tecnologias em que nos encontramos, iniciei um processo de formação, sequencial, na área das Tecnologia da Informação e da Comunicação, nomeadamente, Plataforma *Moodle*, Quadros Interativos e *e-Learning* de forma a rentabilizar os recursos que a escola ia, a este nível, adquirindo.

A reformulação das minhas práticas e a sua adequação à especificidade destes alunos foi uma atividade geradora de alguns dilemas, pois mesmo recorrendo às novas tecnologias, as limitações dos alunos eram tão graves que transformaram o ensino e a aprendizagem num processo lento. Por outro lado, a desmotivação era um fator inibidor à progressão que pretendia alcançar.

Uma vez que não me agradava a imagem negativa dos alunos dos CEF, sendo esta generalizada e não apenas circunscrita a uma escola em particular, em parte, por culpa dos próprios alunos, recrutei, de novo, as minhas experiências passadas e empreendi, consequentemente, diversas dinâmicas de grupo, corresponsabilizando os alunos, articulando o ensino do Inglês à área de formação do curso e dinamizando iniciativas que projetassem os formandos na escola. A tentativa de conduzir os alunos à descoberta de um sentido para as aprendizagens essenciais e transversais, de um sentido para a vida, enfoque principal da minha ação, levou-me, em simultâneo, a redescobrir-me enquanto docente e a viver momentos fantásticos.

Como diretora de turma, uma das minhas primeiras investidas, nesse sentido foi desafiá-los a serem capazes de contrariar o insucesso, o absentismo, a indisciplina e os

comportamentos desviantes que os caracterizavam, lutando por um futuro contrastante com o passado, sofrido, por norma. O meu compromisso era estar ali para os ajudar em tudo o que fosse possível, porém defini como critério do qual nunca abdicaria a exigência.

Investi na minha relação interpessoal com os alunos como meio de os conquistar e os apoiar. Lamentava a sua situação, que indubitavelmente seria bastante diferente se tivessem nascido em outro contexto familiar, pilar sustentador da nossa existência. Não se pode escolher a família na qual se nasce, primeiro fator norteador do rumo que a vida de um ser humano seguirá, razão pela qual sempre me envolvi bastante com os alunos que apresentam este perfil, por lamentar o seu desígnio e por considerar ser o meu dever moral, dado eu ter sido, nesta matéria, bastante privilegiada.

O facto de facultar aos alunos o meu número de telemóvel facilita imenso a construção da confiança e de uma relação de proximidade, pois entram frequentemente em contacto comigo, quer por questões ligadas à escola, quer por questões particulares. O meu eu pessoal e o meu profissional foram, assim, convocados para este desafio que me tem realizado, como pessoa e como professora e me tem permitido viver momentos que corroboram a minha teoria de que ser professor é das mais belas profissões.

A minha experiência de gestão revelou-se, também, de grande utilidade no trabalho que desenvolvo com estas turmas, na medida em que me permite mover em determinados círculos, com o apoio da direção, sempre em benefício dos alunos e nunca a título particular. Refiro-me aos contactos que, por vezes, sou levada a estabelecer, direta e presencialmente, com o núcleo da Escola Segura e com o procurador da comarca local, dada a morosidade com que a CPCJ dá deferimento aos pedidos de intervenção, com carácter de urgência, que lhes dirijo, sobre alguns alunos. Obviamente, esta minha postura causa alguns embaraços, contudo aprendi a conviver com isso, pois, para mim, a prioridade são os alunos. Sou incapaz de permanecer indiferente a situações de risco ao considerar que por já as ter comunicado, a quem de direito, o meu papel está cumprido.

Desde o ano letivo anterior, por ter ascendente sobre este tipo de alunos, segundo a direção do Agrupamento, tenho duas direções de turma dos CEF, o que representa uma sobrecarga, pois a forma atenta, rigorosa, emotiva e interventiva com que exerço as minhas funções conduzem-me a um grande desgaste, compensado pelos progressos que os alunos efetuam, em resultado da minha entrega apaixonada e de acordo com o que eles próprios referem, do esforço que realizam para não me desiludirem. Gosto muito dos meus alunos e preocupo-me com eles e julgo que isso está na base do sucesso que com eles tenho, pois eles sentem isso. É meu apanágio tratar os meus alunos como quero que os meus filhos sejam tratados.

Este ano letivo constitui para mim, e para todos os meus colegas, outro desafio pelo facto de, na sequência da reorganização da rede escolar, termos sido alvo do processo de fusão com a escola adjacente, Escola Secundária Soares Basto, o que redundou na constituição do Agrupamento de Escolas Soares Basto e que exige, da parte de todos, um esforço considerável de adequação à nova realidade.

Na sequência do convite que me foi dirigido, integro o Conselho Geral Transitório do Agrupamento, o que constituiu mais um importante momento de crescimento e desenvolvimento profissional, particularmente, nesta fase de transição organizacional.

1.5. Conclusão

Escrever esta narrativa representa resgatar as reminiscências enformadoras de todo o meu ser, na sua dualidade, pessoa e profissional. A análise diacrónica realizada permitiu identificar os pontos de confluência da minha maneira de ser e estar na vida e das minhas trajetórias pessoais e profissionais, que fazem de mim um ser feliz e grato pela possibilidade de ter optado por uma profissão pela qual continuo apaixonada, pelo seu pulsar constante, não obstante as controvérsias que a envolvem, pois a grandiosidade da sua missão (trans)formadora é, e será sempre, incontornável.

2. SITUAÇÃO PROBLEMA

2.1. Identificação e definição do problema

Este projeto visa identificar os constrangimentos e, consequentemente, as necessidades de (re)construção de uma nova profissionalidade docente que advêm da lecionação em percursos diversificados de formação, salientando a relevância de implementar novas práticas docentes, sustentadas na aprendizagem conjunta e na colaboração, como instrumentos potenciadores do desenvolvimento profissional e, por inerência, dos alunos, em particular, os dos Cursos de Educação e Formação (CEF).

Neste sentido, é nossa² pretensão, com este projeto, apresentar uma proposta de implementação de um modelo de desenvolvimento profissional, que permita às equipas pedagógicas dos CEF responder, adequadamente, às exigências que constituem a ação

² O discurso recorrerá à utilização da “pessoa académica”, uma vez que o sujeito profere-o na qualidade de investigadora e redatora deste trabalho de projeto final.

nestes cursos, potenciando-se, simultaneamente, o desenvolvimento dos alunos, dos professores e da própria organização escolar.

2.2. Justificação da escolha

Após um período de reflexão relativamente ao tema sobre o qual versaria este projeto, dada a transversalidade e abrangência das temáticas no âmbito das quais está inserido este mestrado, foi possível identificar o enfoque do mesmo: os CEF.

Não podemos, contudo deixar de acrescentar que esta opção resulta, também, do nosso percurso no âmbito deste tipo diversificado de formação, quer, inicialmente, como membros da direção da escola e, conseqüentemente, responsáveis pela implementação desta oferta formativa na organização escolar a que este projeto se reporta, quer, atualmente, como docentes nestes cursos, pelo que será perspetivado em função das necessidades que o tempo se encarregou de diagnosticar, alicerçadas nas experiências pessoais e contextuais dos intervenientes.

Ser professor hoje implica a adoção de uma atitude de questionamento incessante, é saber quem sou, o que faço, como o faço e por que razão o faço, numa procura de um sentido moralizador e edificante, numa profissão que carece de uma promoção urgente e de uma eficácia que restitua à classe docente o estatuto que lhe é devido, pela nobreza da sua função. Em suma ser professor é assumir que se desempenha uma missão formadora em constante mutação e o seu sucesso está, intrinsecamente, associado a um processo de consciencialização e reflexão permanentes, de acordo com o preconizado por Alarcão (1996), no qual a formação profissional está, inevitavelmente, intrincada.

O curso pós-graduado que antecedeu este mestrado, ao incidir sobre a Supervisão Pedagógica e a Formação de Professores tornou ainda mais premente focalizar este estudo na ação nestes percursos formativos, dado que exigem uma dialética constante entre supervisão e formação. Na verdade, a formação assume, nesta perspetiva, uma importância capital pelo papel regulador, mobilizador e orientador que desempenha na consecução dos objetivos de desenvolvimento do sucesso, da qualidade e da eficácia do serviço educativo prestado, no qual a supervisão assume particular relevância.

A abordagem tradicional da *Formação de Professores*, muito comum nas nossas instituições de formação de professores, defende a crença de que qualquer docente pode desempenhar tarefas de supervisão sem qualquer tipo de treino prévio. O seu “saber-fazer” é suficiente para considerar que “sabe ensinar”. Deste modo, temos assistido a uma despreocupação pela formação de professores supervisores por parte da instituição de formação de professores. (García, 1999, p. 41)

Nesta perspetiva e na qualidade de diretora de turma, ou de supervisora, cremos que podemos agora acrescentar, de duas turmas dos CEF, constatamos os constrangimentos que suscitam o trabalho com os alunos que integram este tipo de percurso formativo, aos quais os docentes que integram as respetivas equipas pedagógicas, desde a sua implementação na escola, no ano letivo de 2005/2006, se reportam, com frequência, quer formalmente, através das atas, quer informalmente, numa inequívoca demonstração de dificuldade ao nível do saber-fazer neste campo peculiar de ação.

Assim, enquanto supervisores, sentimos que não podemos eximir-nos da responsabilidade que nos assiste de sermos proativos e interativos com os nossos pares, devendo, então, implicarmo-nos e implicá-los na resolução dos problemas e na melhoria das situações e contextos de trabalho, promovendo uma cultura de transformação.

Dado o caráter holístico da ação educativa, pretendemos com este projeto de melhoria identificar esses constrangimentos, refletir sobre eles e encontrar propostas para a sua resolução que passam, necessariamente, pelo incremento de práticas colaborativas estruturadas e de uma ação reflexiva participada, de forma a contribuírem, verdadeiramente, para o desenvolvimento profissional, bem como para a adequação das práticas ao contexto específico dos CEF, com base na experiência que todos os docentes que constituem o objeto deste estudo têm, porquanto “ a experiência, se refletida e conceptualizada, tem um enorme valor formativo” (Alarcão, 2002, p. 225).

Em concomitância, consideramos que os professores devem construir uma atitude investigativa sistemática e colaborativa sobre a sua prática pedagógica, numa lógica de mudança, pela via da investigação-ação, dado tratar-se de uma metodologia que se caracteriza pela reciprocidade constante entre a teoria e a prática, entre formação e supervisão, com resultados consequentes na práxis educativa, revelando-se, também, um processo privilegiado de construção do conhecimento, consentâneo com as necessidades emergentes do ensino no século XXI.

3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Questão de partida

- Como podem as equipas pedagógicas dos cursos de educação e formação responder, adequadamente, às exigências de atuação neste tipo de percurso diversificado de formação?

3.2. Subquestões

- Que práticas de trabalho conjunto existem nestas equipas pedagógicas?
- Quais são os constrangimentos à aprendizagem conjunta destas equipas como comunidades de aprendizagem profissional?
- Quais os constrangimentos que o Diretor de Turma enfrenta, no desempenho do seu papel de liderança da equipa pedagógica e dinamização desta, enquanto comunidade de aprendizagem?
- Como podem esses constrangimentos ser superados?

3.3. Objetivo geral

Propor um modelo de formação para professores dos CEF, da Escola EB2,3 Bento Carqueja (Agrupamento de Escolas Soares Basto), que permita capacitá-los para a docência neste tipo de percurso formativo, introduzindo às suas práticas as mudanças que a sociedade do conhecimento reclama.

3.4. Objetivos específicos

- Identificar as práticas colaborativas existentes nas equipas pedagógicas dos CEF.
- Diagnosticar os constrangimentos na implementação de práticas colaborativas nas equipas pedagógicas dos CEF.
- Implementar estratégias de formação profissional que visem a promoção do desenvolvimento profissional dos professores.
- Conceber dinâmicas de trabalho potenciadoras da construção de uma nova profissionalidade docente face ao desempenho docente nos CEF.

PARTE II
ENQUADRAMENTO TEÓRICO
AS EQUIPAS PEDAGÓGICAS DOS CEF – UMA COMUNIDADE PROFISSIONAL EM
MUDANÇA

INTRODUÇÃO

De forma a contextualizar este trabalho de projeto no âmbito do tema que lhe serviu de base, torna-se crucial proceder ao seu enquadramento teórico, partindo da abordagem da temática dos CEF, nas suas vertentes legal e concetual, enquanto medida educativa nacional, tendo como ponto de ancoragem o seu processo histórico.

1. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

1.1. O ensino profissional em Portugal - breves apontamentos

O ensino profissional em Portugal remonta ao período Pombalino, no âmbito da reforma que Marquês de Pombal empreendeu na administração portuguesa, no sentido de retirar o país da situação de decadência em que se encontrava, com “a criação da chamada Aula do Comércio cujos Estatutos datam de 19 de Abril de 1759” (Carvalho, 1996, p. 458), tendo sido dada continuidade a esta via profissionalizante da educação por Passos Manuel, através da constituição de dois conservatórios de arte e ofícios em Lisboa e no Porto.

Posteriormente, “por decreto de 16 de Dezembro de 1852” (Carvalho, 1996, p. 558), Fontes Pereira de Melo implementa o ensino técnico e industrial. Contudo, o ensino técnico apenas tem início no século XX, sendo, por seu turno, a primeira escola industrial criada no Porto, pela Associação Industrial do Porto, passando, dois anos mais tarde, para a tutela do estado sob a designação de Escola Industrial do Porto.

A partir desta data, o ensino industrial e comercial foi-se alargando, tendo sido alvo de sucessivas reformas, porém pouco expressivas, pois difundiu-se a ideia de que este tipo de ensino era vocacionado para alunos menos dotados intelectualmente.

A reforma mais significativa do sistema de educação em Portugal ocorre em 1948, através do Decreto-Lei n.º 37028, de 25 de agosto e pela promulgação da Lei n.º 2025, de 19 de junho de 1947, que instituem duas vias de formação, uma de teor mais teórico, o ciclo preparatório e uma de cariz mais prático, através da criação de vários cursos, nomeadamente, formação de serralheiros, curso geral de comércio, formação feminina, entre outros, ministrados nas várias escolas industriais e comerciais que se foram constituindo, progressivamente, por todo o país.

Dado que os CEF são o enfoque deste projeto, destacaremos apenas, sumariamente, a evolução registada no ensino profissional após 1947, até à data de constituição desta modalidade formativa, como forma de contextualizar o seu aparecimento no panorama educativo português, patente no seguinte quadro:

Quadro 1. *Marcos da Evolução do Sistema Educativo-Formativo Português - Medidas Implementadas*
(adaptado de “O Sistema de Formação Profissional em Portugal “ e do “Sistema e Metodologias de Formação em Portugal 1960-2003”)

Ano(s)	
1947/1948	Reforma do ensino técnico: modela o sistema e os cursos até 1972
1962	Criação do Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra [FDMO] e do Instituto de Formação Profissional Acelerada [IFPA]
1964	Criação da Divisão de Formação Profissional
1965	Criação do Centro Nacional de Formação de Monitores [CNFM], Criação de Centros de Aprendizagem
1972	Criação dos cursos técnicos gerais e complementares
1973	Criação dos institutos politécnicos
1975/1976	Unificação dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade; implicou a extinção dos antigos cursos do ensino técnico
1977	Criação do ensino superior politécnico
1979	Criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional [IEFP]
1980	Criação do 12.º ano – via de ensino e via profissionalizante
1983	Criação do ensino técnico-profissional, pós 9.º ano
1984	Criação do sistema de aprendizagem
1985	Reforma do IEFP; Lei da Formação em Cooperação; Programa de ajudas de pré-adesão
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo — nove anos de escolaridade obrigatória, Acesso ao Fundo Social Europeu [FSE]
1988	Criação do Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional [GETAP]
1989	Lançamento das escolas profissionais
1991	Criação da Direcção-Geral do Emprego e da Formação Profissional [DGEFP], Estabelecimento do Quadro-Geral da Formação Profissionais
1992	Criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional
1992/1993	Transição dos cursos técnico-profissionais para cursos tecnológicos
1996	Revisão do regime jurídico da Formação em Alternância (Sistema de Aprendizagem)
1997	Criação dos cursos de educação-formação, Criação do Instituto para a Inovação na Formação [Inofo] Estabelecimento das normas e processo de acreditação de entidades formadoras
1998	Criação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e da Formação de Adultos
2000	Estratégia de Lisboa - Definição do eixo prioritário “Educação-Formação 2010”
2001	Reorganização curricular Definição dos princípios orientadores do ensino básico (incluem-se as ofertas formativas)
2002	Criação dos Cursos de Especialização Tecnológica Criação de uma oferta formativa de Educação e Formação de níveis 1 e 2
2004	Regulamentação dos Cursos de Educação e Formação

Verifica-se que ao longo do tempo, foram encetados vários procedimentos de forma a dotar o sistema educativo³ português de ofertas de cariz mais prático, com o intuito de suprir as necessidades que o mercado de trabalho ia reclamando, no entanto, muitas delas, não tiveram a adesão esperada e/ou não foram implementadas com a determinação necessária, com vista a imprimir mais sustentabilidade a esta via formativa.

1.1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo – o ponto de viragem

O ano de 1986 definiu o início de uma nova trajetória na educação em Portugal, visto tratar-se de um ano marcante para o nosso país, a vários níveis, em especial para a educação, dadas as mudanças estruturais que se introduziram, bem como pela própria adesão à Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia, o que permitiu o acesso ao financiamento de atividades formativas, através do Fundo Social Europeu (FSE). Este facto teve implicações significativas nas opções que, a partir de então, se tomaram em matéria de formação, com particular incidência sobre os jovens e, numa fase posterior, sobre os ativos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro; 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto, dispõe o direito de todos os portugueses à educação, devendo o estado português “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (ponto 1 do art.º 2.º). Este diploma legal consagrava já, em 1986, a formação profissional como uma das “modalidades especiais de educação escolar” (art.º 16.º), constituindo-se esta modalidade como uma oferta promotora da equidade social e, em concomitância, como um meio de preparação para a vida ativa que “visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica” (art.º 19.º). Esta LBSE estabelece ainda que têm acesso à formação (i) os que tenham concluído a escolaridade obrigatória; (ii) os que não concluíram a escolaridade obrigatória até ao limite desta; (iii) os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais.

Infere-se que a aprendizagem ao longo da vida, a par da conclusão da escolaridade obrigatória e da igualdade de oportunidades, foram, desde sempre, desígnios governativos,

³ Sistema que engloba o conjunto da organização educacional, incluindo as suas finalidades, estruturas, instituições de ensino e de gestão, programas de estudo, modalidades de aprendizagem e de avaliação, critérios de promoção, reconhecimento das diversas formações, assim como os seus recursos humanos, técnicos e financeiros. (GEPE, 2007)

não obstante se verifiquem, atualmente, alterações significativas nos termos em que estes são estruturados e operacionalizados, consubstanciados numa vasta moldura legal, assim como diferem substancialmente os fatores que estão na sua génese. Com efeito, os progressos a que assistimos no final do século XX, ao nível económico, científico, social e tecnológico, trouxeram para a esfera da educação a emergência desta, enquanto instituição social, formadora, produtora e difusora do conhecimento, responder às demandas dessa evolução, bem como, mitigar as consequências nefastas que delas advieram ou, em certos casos, se intensificaram, a nível mundial, tais como o aumento do desemprego, a exclusão social, as desigualdades de desenvolvimento, a pobreza e o abandono escolar precoce.

As políticas educativas conheceram, então, um novo contexto de produção, ao passarem a ser traçadas internacionalmente, fruto da própria globalização, com as devidas adequações, dada a singularidade de que cada país se reveste, como atestam as várias reuniões internacionais que têm proliferado ao longo dos tempos, sobretudo após a segunda guerra mundial, às quais aludiremos de seguida.

1.1.2. A educação como sustentáculo de um mundo melhor

Nos finais da década de noventa, no alvorecer de um novo século, o relatório elaborado sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)⁴, intitulado “Educação um Tesouro a Descobrir”, da autoria da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, apela ao papel determinante da educação, no qual “o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação” (Delors, 1996, p. 21).

A apologia do retorno à escola perpassa todo o relatório, uma vez que apenas esta permitirá dotar as pessoas dos conhecimentos necessários para acompanharem a evolução, a transformação e as necessidades da sociedade, conciliando esses saberes específicos com os saberes da experiência humana. A supracitada comissão considera que as políticas educativas podem “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano mais sustentável (...), para uma vivência concreta da democracia.” (Delors, 1996, p. 14), com implicações na redução da pobreza e da exclusão social.

⁴ Entidade fundada após a 2.ª guerra mundial, no ano de 1945, cuja finalidade é contribuir para a paz e a segurança no mundo através da educação. Um dos seus objetivos é reduzir o analfabetismo no mundo e, neste âmbito, como prioridade, surgem a educação para todos e a educação permanente, como instrumentos de redução da pobreza e da exclusão social.

Esta Comissão, ao debruçar-se sobre os adolescentes e jovens, que no que diz respeito ao sistema de ensino português, se encontram no segundo e terceiro ciclos, sugere, ainda, como estratégias de combate ao insucesso escolar e de promoção da inclusão social, e de forma a minorar a sensação de ausência de futuro destes alunos, que os sistemas educativos sejam mais flexíveis, que apresentem uma oferta formativa ampliada, a qual integre uma maior diversidade de cursos, sendo assegurada a possibilidade de transferência entre diversas categorias de ensino, garantindo-se aos alunos que o “seu destino não está definitivamente traçado entre os catorze e os vinte anos.” (Delors, 1996, p. 23), o que em simultâneo constituirá uma resposta aos problemas decorrentes do fenómeno da massificação do ensino.

Entre as diferentes vias oferecidas aos jovens devem constar as clássicas, mais voltadas para a abstração e conceitualização, mas também outras que, enriquecidas pelas vantagens da alternância entre vida escolar e vida profissional ou social, permitam a revelação de outros talentos e gostos. Em qualquer dos casos, haverá sempre que estabelecer pontes de ligação entre estas possibilidades de realização, de modo a corrigirem-se os frequentes erros de orientação. (Delors, 1996, p. 23)

Além disso, a Comissão salientou, ainda, que a redução da vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos deve ser assumida, por todos os sistemas educativos, como o objetivo prioritário a perseguir, assim como a luta contra o abandono precoce da escola sem competências ou qualificações reconhecidas e o combate contra a mão-de-obra infantil, através da criação “de percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar mas que se revelem dotados para outros tipos de atividades” (Delors, 1996, p. 147). Devem, pois, ser desenvolvidos “dispositivos que ofereçam novas oportunidades aos jovens e adultos marginalizados, mediante o acesso a novos ciclos de formação” (Delors, 1996, p. 147), enfatizando-se o princípio de que o desenvolvimento da educação e da aprendizagem ao longo da vida é o meio primordial de aquisição das qualificações necessárias e emergentes da mutação de cada sociedade.

O Fórum Mundial sobre Educação que teve lugar em Dakar, no ano de 2000, sob a égide da UNESCO, subordinado ao tema *Educação para Todos*, em jeito de avaliação dos compromissos pela educação firmados, pela comunidade internacional, na década de noventa, refere ser

inaceitável que, no ano 2000,(...) a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e de habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. (UNESCO, 2001, p. 8)

Por conseguinte, realçou-se a ideia de que urge incrementar uma célere e efetiva educação para todos, direcionada para as reais necessidades dos jovens e adultos sem qualificações, sob pena das metas nacionais e internacionais definidas para a redução da pobreza não serem atingidas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade aumentarem. Destacou-se, ainda, neste fórum que estas metas, bem como os objetivos delineados serão atingidos, com mais eficácia, se os governos estabelecerem parcerias internas, em cada país, com o apoio e cooperação de várias agências e instituições nacionais e internacionais.

Com o desiderato de se satisfazerem, com urgência, as necessidades básicas de aprendizagem do século XXI, os governos presentes, numa lógica de compromisso coletivo para a ação, comprometeram-se a atingir vários objetivos, dos quais destacamos “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida” (UNESCO, 2001, ponto 7, p. 9). Por seu turno, e de forma a garantir a prossecução desses objetivos, os governos, as agências, as instituições e demais entidades presentes, afirmaram a sua determinação em “mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica” (UNESCO, 2001, ponto 8, p. 9).

1.1.3. A educação e formação: forças motrizes de uma Europa progressista

Circunscrevendo agora a nossa análise à escala europeia, é irrefutável a evidência de que a “a educação esteve ausente da agenda da União Europeia nas primeiras décadas da sua construção” (Pacheco & Moreira, 2006, p. 87). Apenas em 1992, aquando do Tratado de Maastricht, a educação integra o Direito Constitucional Comunitário e, em 1997, o Tratado de Amsterdão recupera toda a documentação produzida em matéria de educação, não efetuando alterações significativas, alterando apenas a sua designação.

No Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, a União Europeia (UE), assumindo que se defrontava com uma enorme mudança, herança da globalização e da economia sustentada no conhecimento, definiu uma linha de ação, durante a presidência portuguesa da UE, denominada Estratégia de Lisboa, com o objetivo estratégico para 2010 de “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com mais coesão social” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000, p. 2) assente, numa abordagem integrada e operacional, em três pilares fundamentais, a saber:

económico, social e ambiental. Reconhecendo-se o carácter indissociável dos fatores sociais e educativos, releva, então erigir

um pilar social que deverá permitir modernizar o modelo social europeu graças ao investimento nos recursos humanos e à luta contra a exclusão social. Os Estados-membros são instados a investir na educação e na formação, e a desenvolver uma política activa para o emprego de modo a facilitar a transição para a economia do conhecimento. (Apolinário, 2007, p. 4)

Este conselho apresenta um programa ambicioso para a Europa, para a educação e para a formação, no qual é reclamado o princípio de que os sistemas educativos e de formação europeus, adstritos nos últimos anos a contextos nacionais, têm de “oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança” (Conselho Europeu, 2000, p. 5), passando as políticas educativas a ser definidas no quadro europeu, com respeito pela diversidade nacional, embora incidam sobre as preocupações e necessidades comuns.

Importa, neste âmbito, ressaltar a prioridade concedida à aprendizagem ao longo da vida “como componente básica do modelo social europeu” (Conselho Europeu, 2000, p. 8), tendo, paralelamente, sido reforçado o papel da educação na promoção da inclusão social, uma vez que se corre o risco de se disseminarem as desigualdades entre os que têm fácil acesso aos novos conhecimentos e os que deles são excluídos.

Cada Estado-Membro foi, desta forma, exortado a definir ações concretas, conducentes à prossecução das metas e finalidades traçadas, adaptando o seu sistema de ensino desde, no sistema português, o correspondente ao primeiro ciclo do ensino básico ao ensino secundário, às novas realidades, em conformidade com as especificidades de cada país. Os governos presentes foram, ainda, instados a dar conhecimento da execução dessas ações, numa lógica de prestação de contas (Barzanò, 2009), respondendo-se, assim, ao apelo lançado na comunicação “*Uma agenda de renovação económica e social para a Europa*”, da autoria da Comissão Europeia e que constituiu um documento preparatório da Cimeira de Lisboa, no qual se destacou que uma “reflexão colectiva estruturada a nível europeu sobre a orientação fundamental destas mudanças contribuiria para intensificar o intercâmbio das melhores práticas e prevenir riscos de fragmentação” (p. 22).

As pessoas surgem, desta forma, no epicentro das políticas da União Europeia, como forma de resolução dos problemas enfrentados e a cooperação política “ganha um novo ímpeto com o repto lançado na cimeira de Lisboa” (Pacheco & Moreira, 2006, p. 92). As palavras qualificações, igualdade de oportunidades, coesão e integração social e

emprego passam a dominar as agendas da UE, encarando-se a educação e a formação como “o melhor investimento da economia do conhecimento”, (Comunidades Europeias, 2002, p. 14) razão pela qual foi considerada o domínio-chave prioritário da Estratégia de Lisboa.

No entanto, se por um lado é necessário investir nas pessoas para a construção da nova sociedade do conhecimento, por outro, colocar as pessoas, os parceiros sociais, num permanente diálogo, trabalhando em estreita cooperação, conjugando esforços e mobilizando sinergias, é deveras essencial para se incrementar, com sucesso, este desafio coletivo. Todavia, em 2002, a Comissão Europeia, na comunicação preparatória do Conselho Europeu da Primavera em Barcelona, intitulada “*A estratégia de Lisboa Acontecer a Mudança*”, Relatório de Primavera⁵ que se assume como uma agenda desse encontro, cujo objetivo é analisar os progressos obtidos e acordar as principais prioridades para o ano subsequente, assinalou três áreas que carecem de ações prioritárias que o referido conselho deverá impulsionar, por forma a alcançar os objetivos da Estratégia de Lisboa, entre as quais “aumentar o investimento em conhecimento” (p. 3), sendo para esse efeito necessário intensificar esforços na área da educação e formação, potenciando o seu impacto através de uma abordagem mais integrada, “apoiada pela instituição de qualificações comuns ao nível europeu.” (p. 3), não obstante se verifiquem alguns progressos, conforme se pode constatar no seguinte quadro.

Quadro 2. *Progressos em Certas Metas de Lisboa e Indicadores de Melhores Desempenhos*
(adaptado de Comissão das Comunidades Europeias, 2002)

	Lisboa (dados disponíveis)	Barcelona (últimos dados)	Indicador de Melhor Desempenho	Meta UE 2010 UE*
Educação e Formação				
Abandono escolar precoce (% não Participantes em ações complementares de educação). Anos 99 - 01	18.7	17.7	7.2	9.4
Aprendizagem ao longo da vida (% de participação de adultos). Anos 99 - 01	8.2	8.3	21.4	—

A Europa, nesta perspetiva comunitária, começou, então, a trilhar um percurso conjunto, partindo das ambições comuns definidas para 2010, tendo em fevereiro de 2002,

⁵ Documento publicado, anualmente, pela Comissão Europeia sobre os resultados da sua análise, face ao desempenho de cada Estado-Membro em matéria de implementação das medidas da Estratégia de Lisboa.

os ministros da educação dos Estados-Membros e a Comissão Europeia delineado objetivos específicos a atingir, formalizados sob a forma de um programa, *“Programa de trabalho sobre os objetivos futuros dos sistemas de educação e formação”*, constituindo este documento, de acordo com Pacheco e Moreira (2003) “o marco militar no processo de construção das políticas educativas na União Europeia” (p. 92). Na verdade, os princípios nele enunciados marcarão as políticas da educação e formação definidas em cada país, particularmente em Portugal, dos quais destacamos:

- atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e de formação;
- assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efectivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento da aprendizagem;
- garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida.

Assiste-se, desta forma, ao início de uma nova fase de desenvolvimento das políticas educativas, no contexto da UE, visto que estes objetivos comuns conduzirão às reformas que cada país implementará, por forma a potenciar o progresso, quer local, quer global da Europa, pois reiterou-se que apenas com o contributo da educação e formação, como fatores de inovação, coesão social, empregabilidade sustentável e crescimento económico se poderá transformar a UE na economia baseada no conhecimento a nível mundial.

A consecução dos objetivos definidos obedecerá à observância de uma estratégia global e coerente, corporizada no método aberto de coordenação, introduzido pelo Conselho Europeu de Lisboa. Cada Estado-Membro será responsável pela concretização dos objetivos comuns, porém, contarão com o apoio da Comissão e do Conselho Europeu, entidades a quem cabe gerir a execução do programa, recorrendo para isso a organizações internacionais, nomeadamente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organizações não-governamentais (ONG), UNESCO, Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop), Rede de Informação sobre educação na Europa (Eurydice), a Fundação Europeia de Formação, entre outras, a quem competirá divulgar as boas práticas, medir os progressos alcançados, comparando os resultados obtidos, quer entre países da União Europeia, quer com os outros, nomeadamente Estados Unidos e Japão.

Pacheco e Vieira (2006) referem-se a esta uniformização de critérios de organização, a todos os Estados-Membros do espaço europeu, a vários níveis de regulação das políticas educativas e curriculares, como “europeização do currículo”.

Esta forma de cooperação que contempla a intervenção de organismos públicos passou a nortear a definição das políticas internas de educação, pelo impacto da sua intervenção. Veja-se o caso da OCDE, cujo apoio se estendeu do mero planeamento educacional à monitorização, pilotagem e avaliação da eficácia e da qualidade dos sistemas educativos, através da divulgação de vários instrumentos criados para esse efeito, de entre os quais se destaca o programa internacional PISA - *Programme for International Student Assessment*. Além de ser um dispositivo de regulação de avaliação de desempenhos escolares, o PISA difunde um conhecimento específico com o objetivo de coordenar, orientar e controlar a ação social.

1.2. Os cursos de educação e formação – um novo paradigma formativo

Foi neste contexto comum de preocupações e aspirações que em Portugal, em março de 2004, o Ministério da Educação e da Solidariedade Social apresentaram, em conjunto o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, (PNPAE), que visava a redução das elevadas taxas de abandono escolar nos ensinos básico e secundário. Este plano integrava várias medidas concretas de ação, assim como foram, ainda, propostas várias iniciativas com vista ao aumento da oferta de vias profissionalizantes. Todavia,

as questões curriculares são abordadas no PNPAE de forma breve, indireta e redutora. (...) Ou seja, não se problematiza a eventual relação entre currículo formal na sua totalidade e determinados comportamentos antiescola, a não ser a sugestão implícita de que o currículo anterior à implementação do PNPAE gerava muito abandono escolar porque dava poucas respostas às vocações profissionais de determinados alunos. (Sousa, 2010, p. 67)

Para obviar estes défices, foi então publicado o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, com as alterações introduzidas pela retificação n.º 1673/2004, na sequência das várias iniciativas implementadas pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, no âmbito da orientação escolar e profissional, bem como das medidas de transição para a vida ativa, entre as quais relevam, a constituição dos cursos de educação e formação, através da publicação do Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril, devendo a implementação destes cursos obedecer aos princípios orientadores definidos no art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Importa ressaltar que a nomenclatura cursos de educação e formação havia já sido introduzida no Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de julho, em resultado de algumas iniciativas assumidas conjuntamente pelos responsáveis governamentais das áreas da educação e do emprego, no âmbito de uma

iniciativa governamental mais ampla: O programa de Integração de Jovens na Vida Activa, que embora tivesse subjacente uma componente profissionalizante era uma formação curta, com apenas 960 horas, e que diferia bastante da atual. Destinava-se apenas aos alunos que tivessem concluído o 9.º ano de escolaridade, mas não pretendiam prosseguir estudos de nível secundário, ou para os que tinham concluído os quinze anos de idade e tivessem frequentado o 9.º ano, sem aproveitamento.

O Despacho Conjunto n.º 453/2004, de espectro mais abrangente, visa a qualificação dos portugueses⁶, questão prioritária na definição de medidas de promoção do sucesso escolar, bem como de prevenção do abandono escolar precoce, principais problemas da educação em Portugal.

A opção por esta prioridade prende-se com a consciência dos desafios para Portugal, no quadro da União Europeia, resultantes das constantes mudanças tecnológicas e científicas e das consequentes alterações sociais e profissionais e insere-se no quadro das respostas nacionais aos objectivos definidos, entre outros, na Estratégia de Lisboa e, nesse âmbito, também no Plano Nacional de Emprego. (Preâmbulo do Despacho Conjunto n.º 453/2004)

Estes cursos encontram-se divididos por tipologias, de acordo com a equivalência ao respetivo ano de escolaridade e com o nível de qualificação que conferem, conforme se pode verificar no seguinte quadro:

Quadro 3. *Tipologia dos Percursos – Condições de Acesso e Certificação*
(Anexo 1, do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho)

Percursos de formação	Habilitações de acesso	Duração mínima	Certificação escolar e profissional
Tipo 1 *	Inferiores ao 6.º ano de escolaridade	1125 (percurso com a duração de dois anos)	6.º ano de escolaridade - qualificação de nível 1
Tipo 2 *	Com o 6.º ano de escolaridade, 7.º ano ou frequência do 8.º ano	2109 (percurso com a duração de dois anos)	9.º ano de escolaridade - qualificação de nível 2.
Tipo 3 **	Como 8.º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9.º ano de escolaridade.	1200 (percurso com a duração de um ano)	9.º ano de escolaridade - qualificação de nível 2.
Tipo 4 *	9.º ano de escolaridade, ou frequência do nível secundário com uma ou mais repetências, sem o concluir.	1230 (percurso com a duração de um ano)	Certificado de competências escolares — qualificação de

⁶ Em matéria de educação e formação as regiões autónomas dos Açores e da Madeira desenvolvem programas próprios, decorrentes das políticas autónomas neste quadrante, porém apresentam algumas semelhanças aos desenvolvidos no território continental (Sousa, 2010).

			nível 2.
Curso de formação complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de curso de qualificação inicial de nível 2 que pretendam prosseguir a sua formação.	1020 (percurso com a duração de um ano)	Certificado de competências escolares.
Tipo 5	Titular do 10.º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11.º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10.º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com formação complementar.	2276 (percurso com a duração de dois anos)	Ensino secundário (12.º ano) - qualificação de nível 3.
Tipo 6	Titular do 11.º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12.º ano sem aproveitamento.	1425 (percurso com a duração de um ano)	Ensino secundário (12.º ano) - qualificação de nível 3.
Tipo 7	Titular do 12.º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155 (percurso com a duração de um ano)	Qualificação de nível 3.

(*) Têm também acesso os jovens com idade inferior a 15 anos desde que tenham duas repetências.

(**)Têm também acesso os jovens com idade inferior a 15 anos, de acordo com o estabelecido no n.º 2 do artigo 1.º do Regulamento.

Neste âmbito, salientamos que o enfoque deste trabalho são os CEF de tipo 2, ou seja, os que conferem a equivalência ao nono ano de escolaridade e uma certificação profissional de nível 2.

Constata-se que estes percursos formativos proporcionam a obtenção de uma dupla certificação, escolar e profissional, consagrada no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, dado que a sua frequência, com sucesso, garante “o reconhecimento de competências para exercer uma ou mais actividades profissionais e de uma habilitação escolar, através de um diploma” (art.º 3.º). Estes cursos devem ser estruturados de acordo com os referenciais de formação definidos pela Direção Geral da Formação Vocacional (DGFV), pela Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), atualmente, Direção-Geral da Educação e pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), prevendo-se a articulação com outras entidades, designadamente empresas ou organizações empresariais e associações, consubstanciada através de protocolos, com vista à realização da prática em contexto de trabalho e à prova de avaliação final a que os formandos têm de ser submetidos.

Esta adaptação dos sistemas de ensino e de formação ao próprio mercado de trabalho é crucial ao seu desenvolvimento, pelo que “os objectivos fixados para as políticas de ensino e formação deverão, cada vez mais, ser complementares dos objectivos da política económica e de mercado de trabalho, no intuito de conjugar coesão social e competitividade” (JO p. 3). Com efeito, “a educação, no território da União Europeia, corresponde ao objectivo bem definido de construção de um sistema identitário uniforme e global, ao qual não é alheio uma lógica de mercado” (Sousa, 2010, p. 91).

A mudança do paradigma educativo ao qual temos vindo a aludir leva a que, em setembro de 2005, seja instituído o programa Novas Oportunidades, que na opinião de Sousa (2010), retoma o essencial dos objetivos do PNPAE, com a pretensão de ultrapassar o elevado défice de qualificação da população ativa portuguesa, realçando-se a preponderância da aprendizagem ao longo da vida, factos que levaram à assunção do objetivo prioritário: qualificar um milhão de jovens e adultos até 2010. O seu desiderato é elevar estes índices para os registados pelos países da OCDE, investindo-se na formação de base de jovens, pela diversificação de ofertas de educação e formação, através do reforço das vias profissionalizantes.

Em 2007 assiste-se à criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), organismo tutelado pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, que reestrutura a formação profissional, inserida no sistema educativo e a inserida no mercado de trabalho. Dois anos depois é publicada a Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, que “regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais” (art.º 1.º), adotando este os princípios do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, em regime de subsidiariedade.

O Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho que os regulamenta, constitui, em simultâneo, uma resposta educativa e formativa às diretrizes emanadas do PNPAE, no seguimento da deteção do elevado número de jovens em situação efetiva de abandono escolar e dos que ingressam no mundo do trabalho sem qualificações ou com níveis insuficientes de formação escolar, assumindo-se, desta forma, como uma medida estratégica no quadro das políticas de emprego nacionais, enquanto instrumento de melhoria das condições de empregabilidade e de coesão social, com implicações diretas na economia portuguesa.

No que concerne às escolas, esta oferta formativa revelou-se uma solução a apresentar aos alunos que registam um elevado insucesso, ao longo do seu percurso escolar, dado tratar-se de uma medida mais consentânea com os seus interesses e aptidões, bem como aos alunos mais desmotivados, aos que não pretendem prosseguir

estudos de nível académico superior, tendo como finalidade o ingresso na vida ativa e aos que evidenciam dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, não perspetivam no ensino regular o caminho que lhes permite obter o sucesso de que necessitam para concluírem a escolaridade obrigatória, encontrando-se em risco de abandono escolar.

Com efeito, o Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro determina que os cursos de educação e formação para jovens, enquanto modalidade de formação, são “cursos de formação profissional inicial para jovens que abandonaram ou estão em risco de abandonar o sistema regular de ensino, privilegiando a sua inserção na vida activa e permitindo o prosseguimento de estudos” (alínea c do art.º 9.º).

De acordo com o disposto no Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho

os cursos de educação e formação agora criados destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho. (Ponto 2)

Após a promulgação deste normativo, foram várias as organizações escolares do ensino público português que passaram a incluir, na sua oferta formativa anual, cursos de educação e formação, de áreas de formação diversas, como forma de colmatar os elevados índices de insucesso e de abandono escolar que apresentavam. Na verdade, um dos fatores explicativos do abandono escolar precoce “atribui-se à escola pela falta de diversificação nas ofertas educativa e formativa” (Canavarro, 2004, p. 30).

Neste sentido, e em jeito de avaliação da implementação em Portugal das diversas modalidades de educação e formação, no relatório Portugal. VET in Europe – Country Report 2010, da autoria da ReferNet⁷ Portugal, conclui-se que

a frequência escolar da população portuguesa tem vindo a melhorar (...) e tem-se registado uma redução nas taxas de abandono escolar. Estas melhorias são o resultado de uma vasta gama de medidas, nomeadamente o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Entre estas iniciativas implementadas para atingirem este fim (...) temos o desenvolvimento de um programa específico de formação de professores (...) e, mais recentemente, a ampla oferta de cursos de educação e formação nas escolas públicas, promovida pela iniciativa Novas Oportunidades. (p. 14)

Efetivamente, em Portugal, apesar da taxa de abandono escolar continuar a ser o dobro da média da União Europeia, registou-se um decréscimo na ordem dos 10% na primeira fase da iniciativa Novas Oportunidades, sobretudo no período compreendido entre os anos de 2006 e 2010. No entanto, em 2010 a taxa de abandono continuou a situar-se nos

⁷ ReferNet é a Rede Europeia para a educação e formação profissional, constituída em 2002, coordenada pelo Cedefop, cuja missão é auxiliar este organismo através da recolha de informações sobre a evolução dos sistemas e das políticas de educação e formação profissional. Esta rede integra, além dos 27 Estados-Membros da União Europeia, a Islândia e a Noruega.

28,7%, conforme se comprova na seguinte tabela, facto que continua a comprometer a trajetória de convergência e de aproximação aos países mais desenvolvidos.

Quadro 4. *Abandono Escolar Precoce*

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
EU	16.6	16.1	15.8	15.5	15.1	14.9	14.4	14.1
(27países)								
Portugal	41.2	39.4	38.8	39.1	36.9	35.4	31.2	28.7

Em Portugal. VET in Europe – Country Report 2010

1.3. Os cursos de educação e formação - a emergência de uma nova profissionalidade docente

O conceito de educação para jovens e adultos apresenta, agora, novos desafios às práticas docentes e reclama a imperiosidade da reestruturação da própria formação dos professores. Com efeito, o supramencionado objetivo estratégico de melhoria da qualidade e da eficácia dos sistemas de educação e de formação subdividiu-se em vários objetivos, entre os quais, “melhorar a educação e a formação dos professores e dos formadores” (Comunidades Europeias, 2002, p. 12), face aos prementes requisitos da sociedade do conhecimento e das alterações que o próprio ensino e a aprendizagem têm registado, porquanto se assume que estes são “os intervenientes mais fundamentais na estratégia global com vista à sociedade do conhecimento e a uma economia fundamentada no conhecimento” (Comunidades Europeias, 2002, p. 14).

Neste sentido, a Comunidade Europeia considerou que a concretização destes objetivos carece da abordagem das seguintes questões-chave:

- identificar as competências de que os professores e os formadores devem dispor, tendo em conta a evolução do seu papel na sociedade do conhecimento;
- criar as condições que proporcionem aos professores e aos formadores o apoio adequado para poderem responder aos desafios da sociedade do conhecimento, nomeadamente através da sua formação inicial e do desenvolvimento da formação contínua na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida;
- assegurar um nível de acesso suficiente à profissão docente, em todas as disciplinas e a todos os níveis, e garantir a satisfação das necessidades a longo prazo da profissão, tornando ainda mais atractivos o ensino e a formação.

Face ao exposto, infere-se que os docentes desempenham um papel de relevância capital no sucesso desta estratégia, e o conceito aprendizagem ao longo da vida, que a década de setenta viu nascer, surge, neste âmbito, como a pedra angular de um processo que se antevê de complexidade acrescida.

O enfoque é então, nesta fase, a formação dos professores, apontada no referido relatório, como um dos fatores que contribui para a diminuição dos elevados índices de abandono escolar. Contudo, esta evidência, acabou por desembocar num conjunto de medidas importantes, no entanto, insuficientes, ao considerar-se que os professores deveriam ser dotados das ferramentas imprescindíveis ao acompanhamento desta vertiginosa mudança da sociedade do conhecimento, fazendo-se, então, incidir a formação do pessoal docente, numa espécie de regime de exclusividade, sobre a aquisição de competências digitais. Proliferaram, neste período, ações de formação para docentes no domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, atribuindo-se à literacia digital o papel de suporte da adaptabilidade à recém geração de alunos que a escola comportava, bem como às suas novas necessidades de formação, convergentes com a nova sociedade, cuja tónica dominante deixou de ser os conteúdos da aprendizagem para se enfatizarem os processos (Cedefop, 2001).

Nesta linha de pensamento, depreende-se que a inclusão nas escolas de percursos diversificados de formação, designadamente, os CEF, teve implicações na dinâmica e cultura das próprias organizações escolares, uma vez que o processo de formação destes jovens deixou de ser unilateral, ao passar a ser, de forma sequencial ou em regime de simultaneidade, da responsabilidade de várias entidades. Contudo, em qualquer dos casos, a passagem de uma pedagogia instrutivista para uma abordagem construtivista, em que o indivíduo é considerado um elemento activo e os conteúdos são contextualizados “exige uma redefinição completa das funções dos *docentes* e dos *formadores*, quer nas empresas, quer nos estabelecimentos de formação profissional, quer nas escolas.” (Cedefop, 2001, p. 12).

O facto de estes cursos conferirem, como já foi explanado anteriormente, uma qualificação escolar, e se tivermos presente que esta é o conjunto de

conhecimentos e a experiência necessários para o desempenho de uma tarefa específica ou de um trabalho e/ou o resultado obtido na sequência de um curso de ensino, de uma acção de formação ou de uma experiência de trabalho, que, associado ao «know-how» relevante, caracteriza o conhecimento técnico. (Cedefop, 2001, p. 15)

e se considerarmos, ainda, que a emissão de uma certificação escolar pressupõe o desenvolvimento de competências gerais, das quais fazem parte as competências básicas da leitura, escrita e cálculo, a par das “competências no domínio da comunicação, da resolução de problemas, da capacidade de trabalho em equipa, da tomada de decisões, da

criatividade, da informática e da aprendizagem contínua”(Cedefop, 2001, p. 15), intuímos que os professores dos CEF, assim como os de outros percursos formativos análogos, têm, na verdade, um enorme desafio a enfrentar. Com efeito, as mudanças visadas em todas as iniciativas referenciadas, mormente, as políticas, representam um desafio em termos de reestruturação de conceções práticas arreigadas nas culturas escolares e dos professores.

Pretende-se proporcionar a este alunos um ensino de cariz mais prático e flexível, vocacionado para os seus reais interesses, articulado com as exigências dos mercados local e nacional, numa lógica de empregabilidade e de inclusão, todavia, este ao passar a ser ministrado em contexto escolar, acarreta implicações para a aprendizagem tradicional, por força da própria revisão e adequação dos conteúdos a lecionar, mais diversificados e abrangentes, reforçando-se a coerência entre educação, a cargo dos professores das disciplinas de índole teórica e a formação tecnológica, assegurada por formadores externos, consoante a área de formação, como é o caso dos cursos em funcionamento no Agrupamento de Escolas Soares Basto, escola que constituiu o universo deste trabalho de projeto.

A sociedade do conhecimento reclama que os professores da educação e formação profissional preparem os seus alunos para a imprevisibilidade e diversidade dos empregos, capacitando-os para aprender a aprender e saber aprender, educando-os para serem profissionais responsáveis e competentes, incitando-os, simultaneamente, à aprendizagem ao longo da vida (Cedefop, 2011).

Estes percursos de educação e formação profissionalmente qualificantes, privilegiam uma estrutura curricular adequada aos níveis de qualificação visados, tendo em conta a especificidade das respetivas áreas de formação e “compreendem as seguintes componentes de formação: componente de formação sócio-cultural, componente de formação científica, componente de formação tecnológica e componente de formação prática” (Art.º 3.º, do Cap. II, do Despacho-Conjunto n.º 453/2004).

As componentes sociocultural e científica, organizadas por disciplinas, devem ter em conta os referenciais⁸ e as orientações curriculares de formação definidos para cada uma delas, visando, além das aprendizagens instrumentais a realizar pelos formandos, “o desenvolvimento pessoal, social e profissional numa perspectiva de:

- a) Desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens em formação;
- b) Aproximação ao mundo do trabalho e da empresa;
- c) Sensibilização às questões da cidadania e do ambiente;

⁸ A apreciação da adequação da estrutura curricular e do plano dos cursos de formação inicial ao referencial constante do Catálogo Nacional de Qualificações realiza-se a partir do momento em que essa formação o integre e é atribuição das entidades competentes para o efeito, tuteladas pelos membros do Governo responsáveis pelas áreas da formação profissional, da educação e do ensino superior. (Art.º10.º do Decreto-Lei n.º 396/97)

d) Aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho” (art.º 3.º).

O repto que é lançado aos docentes destas vias qualificantes é a gestão eficaz de todos estes requisitos, ou seja, é a demanda de mais uma transição ecológica (Formosinho, 2009) que emergiu deste novo paradigma educativo, no qual impera uma cultura de centralidade curricular sobre o aluno, sendo o trabalho docente estruturado de forma a concorrer para a construção do perfil definido para cada área de formação e o desenvolvimento de cada curso “assegurado por uma equipa pedagógica, coordenada pelo director de curso, a qual integra ainda os professores das diversas disciplinas, profissionais de orientação ou outros que intervêm na preparação e concretização do mesmo” (Art.º 7.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004).

Acresce ainda referir que compete ao coletivo de professores dos CEF, à equipa pedagógica,

a organização, realização e avaliação do curso, nomeadamente a articulação interdisciplinar, o apoio à acção técnico-pedagógica dos docentes ou outros profissionais que a integram e o acompanhamento do percurso formativo dos alunos, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição para a vida activa, uma adequada transição para o mercado de trabalho ou para percursos subsequentes. (Art.º 7.º)

A especificidade das novas funções destes docentes traz para a esfera das suas práticas mudanças significativas, que reclamam a emergência de uma nova profissionalidade docente e, neste sentido, todas estas solicitações com as quais os docentes são confrontados, constituem momentos de formação profissional por excelência. Nóvoa (2007) vem apontando a prática docente como lugar relevante de formação e produção dos saberes, evidenciando a relação entre formação e exercício da profissão, em que o professor mobiliza os saberes profissionais, construídos e reconstruídos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, carecendo estes de ser conhecidos, sistematizados e valorizados.

Não podemos deixar de salientar, também, outro foco perturbador da ação docente, quiçá, o mais complexo e exigente de todos, visto tratar-se do que mais reivindica essa mobilização, não só dos saberes profissionais, como os experienciais, nos quais se intrincam fatores de personalidade numa dialética pessoa/profissional, a saber: as características dos alunos visados.

O sistema educativo conduziu, compulsivamente, para as escolas alunos que dela estavam afastados há algum tempo, sob pena de, em alguns casos, deixarem de beneficiar dos apoios sociais, nomeadamente o rendimento mínimo, atualmente, rendimento de inserção social. Outros foram retirados do mercado de trabalho, por força da transposição para o ordenamento jurídico português da legislação comunitária aplicável neste domínio,

como forma de combate à discriminação e opressão económica e social sobre crianças e jovens e no seguimento das determinações do Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil ⁹(PETI), criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004, de 20 de março.

Os CEF, bem como outras modalidades de educação e formação congéneres, são, assim, constituídos, maioritariamente, por alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos, degradados e disfuncionais, sem motivação, revoltados por terem sido coagidos a voltar para a escola, com comportamentos e práticas marginais, agressivos, indisciplinados, indolentes e sem autoestima, o que abalou profundamente a estabilidade do funcionamento da escola como instituição social e curricular (Roldão, 2003), visto que a sua implementação nas organizações escolares representou várias ruturas, inclusive, em termos curriculares, assunto que será focalizado no ponto seguinte.

Estes fenómenos de disrupção no funcionamento interno das escolas, marcados pela crescente indisciplina e violência física e psicológica, têm “consequências ao nível do stress profissional nos professores” (Roldão, 2003, p. 29) pelas múltiplas tensões que gerou, com particular incidência, nas equipas pedagógicas.

Assistimos, pois, ao devir do processo identitário do professor, à reconstrução permanente da sua profissionalidade, na qual a sua identidade é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos, conforme defende Marcelo (2009) ao associar a identidade profissional do professor a um processo evolutivo de construção do “eu profissional” e, consequentemente, diferenciador de qualquer outro docente. Esta construção do “eu profissional” que a sociedade do conhecimento, irremediavelmente, acarreta, é condicionada pela multiplicidade de fatores aos quais temos vindo a aludir, tais como: os contextos políticos, as reformas, a própria escola, o tipo de alunos, a experiência profissional, os valores e a forma como ensinam.

Segundo Perrenoud (2002), os traços que caracterizam a profissionalidade repousam sobre a capacidade de identificar e resolver problemas em situação de incerteza, de *stress*, de forte envolvimento pessoal. Trata-se, assim, de uma profissão em estado de ação, que se constrói na relação com o campo de expressão das identidades e das construções, nas trocas sociais e simbólicas estabelecidas entre os sujeitos. Constitui-se pela autonomia que exerce na escola, diante de seu trabalho; pela responsabilidade de sua formação permanente; pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação.

⁹ Organismo constituído no quadro das políticas de combate ao trabalho infantil, com o objetivo de divulgar as medidas educativas e formativas promovidas, realizadas ou apoiadas pelos organismos dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, nomeadamente os Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF), CEF, Cursos Profissionais.

Hargreaves (2003) advoga que a ênfase que é atribuída aos docentes na sociedade do conhecimento faz do ensino uma profissão paradoxal, pois estes profissionais são convocados a desempenhar uma função envolta no paradoxo de ter de concretizar finalidades, aparentemente, contraditórias, ou seja, por um lado têm de criar a sociedade do conhecimento e por outro, têm de contrariar os problemas que dela emergem. Além disso, estes verdadeiros obreiros da mudança que se almeja atingir, são alvo de vários ataques públicos e de “uma epidemia de processos de standardização e de regulação excessiva e tem provocado ondas de aposentações e de reformas antecipadas, crises de recrutamento e falta de líderes educativos ambiciosos e capazes” (Hargreaves, 2003, p. 24).

2. EQUIPAS PEDAGÓGICAS

2.1. As equipas pedagógicas dos CEF - ensinar na e para a sociedade do conhecimento

As equipas pedagógicas dos CEF, na singularidade contextual que caracteriza a sua ação educativa, com o propósito moral de prestarem uma educação básica de qualidade, encontram-se na encruzilhada de terem, irremediavelmente de manter quer “as funções tradicionais de educação, como a socialização e a promoção de valores, quer o desenvolvimento de competências-chave” (Pacheco & Vieira, 2006, p. 90).

Conforme podemos verificar, estas equipas, selecionadas pelos líderes escolares, presumivelmente, de acordo com o seu perfil, têm de responder com eficácia e sustentabilidade, a um conjunto de novos imperativos. Por conseguinte, e dada a inquestionável focalização do trabalho a desenvolver com este grupo de alunos, a quem se pretende incluir, motivar e munir das competências básicas imprescindíveis à sociedade do conhecimento, a “equipa pedagógica que assegura a leccionação dos cursos (...) dispõe de uma hora e trinta minutos (...) semanal, coincidente nos respectivos horários, para coordenação de actividades do ensino-aprendizagem” (Art.º 7.º do Despacho Normativo n.º 453/2004).

Foi, desta forma, supostamente assegurada, que o coletivo de docentes dispusesse de todas as condições para darem resposta a esta nova fisionomia curricular, considerando-se que, para esse feito, seria suficiente uma reunião semanal. Porém, os docentes que integram estas equipas pedagógicas, movem-se com dificuldade neste novo cenário escolar, repleto de mudanças, indefinições e dilemas, sentindo-se como se tivessem regressado aos primeiros anos da sua carreira, à fase de “tacteamento” (Huberman, 2007),

debatendo-se, em simultâneo, por continuarem a manter os índices de competência e de eficácia que os haviam conduzido a este inusitado campo de ação.

De acordo com Perrenoud (2007), ser competente implica ser capaz de transferir conhecimentos de modo a dar resposta a situações singulares e complexas de forma criativa. Face aos manifestos constrangimentos das equipas pedagógicas em lidarem com um número infindável de questões que emergem da diferença, ou melhor dizendo, da peculiaridade deste contexto, quer do ponto de vista pedagógico e científico quer relacional, tendo já sido algumas delas referenciadas no ponto anterior, poderá esta aceção traduzir que os professores evidenciam alguns défices nestes domínios? Na verdade, e reportando-nos à realidade do universo de estudo em apreço, a supracitada transferência do capital experiencial dos docentes não foi, nem continua a ser, um processo isento de questionamentos e problematizações.

Hargreaves (2003) argumenta que ensinar na sociedade do conhecimento não se compadece com o lugar-comum de fazer a diferença, enquanto propósito moral do ensino. “Que diferença, em que tipo de mundo e por que razões? Estas são as questões que importam, tendo em conta os elevados níveis de exigência e de risco que caracterizam a sociedade de conhecimento dos nossos dias” (Hargreaves, 2003, p. 19).

Roldão (2003), ao debruçar-se sobre a diferenciação curricular, coloca uma questão que espelha o cerne de uma das inquietações destas equipas pedagógicas, que se prende com a gestão curricular, pela transversalidade da sua natureza: “De que modos pode o currículo, e a escola que o corporiza e que organiza a sua apropriação, transformar-se qualitativamente no sentido de encontrar formas de funcionar mais adequadas e eficazes para a realidade com a qual tem de viver?” (p. 40).

O ensino no século XXI é, pois indubitavelmente, o ensino da e em transformação. De acordo com o preconizado por Hopkins (2007, prefácio, Hargreaves, 2003), este deve ultrapassar a barreira da mera transmissão de conhecimentos e incidir, também sobre o aprender a aprender, implicando-se os alunos em tarefas curriculares preparadas por professores competentes, com um nível adequado de exigência, de forma a levar os alunos a adquirem competências e a dominar a informação, capacitando-os, dessa forma, para abordagens futuras de tarefas de aprendizagem em qualquer contexto formativo.

Os requisitos da economia moderna baseada no conhecimento e da sociedade inclusiva conduzem os sistemas educativos a “desenvolver as capacidades específicas de cada um dos seus alunos” (Hopkins, 2007, prefácio, Hargreaves, 2003), indo-se ao encontro da conceção de competência, vertida no Decreto-Lei n.º 396/97, de 31 de dezembro, como “capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em

contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal” (art.º 3.º).

Um dos desafios que, a este nível, se coloca a estes docentes é a operacionalização de um currículo diferenciado, que constitui o plano de formação destes cursos, como o garante da equidade social, através da aproximação de todos os formandos dos resultados de aprendizagem pretendidos, pois o inverso, manter a igualdade de tratamentos, acentua as assimetrias sociais, conforme defendido por Roldão (1999). Os docentes têm, então, de ter esta capacidade de transição paradigmática, questionando a cultura¹⁰ dominante para trabalhar numa perspetiva de currículo centrado no aluno, de forma a responder às exigências destes cursos.

Fullan (2007) refere-se a este processo de mudança a que a sociedade global conduziu como “*reculturing*”, preconizando a inevitabilidade de se gerar uma nova cultura dos docentes, defendendo que o que é necessário para que a verdadeira mudança se concretize é que “os professores se questionem e alterem as suas crenças e os seus hábitos” (p. 25).

Nesta perspetiva, ser professor dos CEF, ou seja, ensinar na e para a sociedade do conhecimento, não é um simples ato adaptativo dos docentes a uma nova realidade. Trata-se, na verdade, de uma reforma mais complexa e abrangente, na medida em que esta não se confina à colocação em prática da(s) última(s) política(s) definida(s). De acordo com o advogado por Fullan (2007) o conceito de reforma não encerra o simplismo com o qual, vulgarmente, é encarado, dadas as alterações de fundo que lhe estão subjacentes, ao considerar que reforma significa mudar as culturas. O autor acrescenta ainda que a mudança educacional é um processo sociopolítico, que envolve todos “os indivíduos, salas de aulas, escolas e fatores locais, regionais e nacionais numa perspetiva interativa” (Fullan, 2007, p. 9). Com efeito, na ótica deste autor, a solução para uma mudança real e sustentável que os CEF preconizam reside no desenvolvimento do conceito “*shared meaning*”, isto é, na descoberta de um sentido partilhado, na interface entre o individual e o coletivo, uma vez que os professores destas equipas pedagógicas têm de trabalhar em grupo, e a ação nas situações do quotidiano.

A implementação dos CEF introduziu nas escolas a obrigatoriedade de os docentes a eles afetos, terem de, em conjunto, tomar decisões, que, até então e no ensino regular, eram tomadas unilateralmente. Estas equipas foram, assim, chamadas a pronunciar-se e a deliberar sobre aspetos que nunca fizeram parte da agenda de trabalho das tradicionais reuniões de grupo disciplinar ou do departamento curricular, dada a sua standardização,

¹⁰ Dada a diversidade de utilizações e conceções deste termo, ele é aplicado neste contexto, como cultura dos professores, na aceção de Lima (2002), como o conjunto de conhecimento, de valores, de crenças, de comportamentos e de práticas.

nem tão pouco, existem pontos de confluência com os conselhos de turma do ensino regular.

A flexibilidade que estes percursos formativos introduzem ao nível, por exemplo, da gestão curricular, levantou e estamos convictos de que continua a levantar, vários problemas, precisamente, pela falta de preparação que os docentes manifestam a este nível. Esta lacuna deve-se, em primeira instância, à ausência de investimento por parte das escolas, dos líderes de topo e dos líderes intermédios, na promoção desta racionalidade deliberativa, da reflexividade, não obstante na investigação educacional, internacional e nacional, abundem estudos e teorias sobre a preponderância da “reflexão na ação”, da “reflexão sobre a ação” (Schön, 1997) e do “professor reflexivo” (Alarcão, 2002). Em segundo lugar e de acordo com Sousa (2010), pelo facto de o desenvolvimento da capacidade de deliberar sobre o currículo não ser um objetivo com grande destaque nos programas de formação de professores no nosso país. O autor, neste âmbito, acrescenta ainda que

reconhecer legitimidade de decisão curricular aos professores e aos responsáveis pela gestão das escolas contribui, pois, para a criação de condições favoráveis à emergência da diferenciação curricular. Mas esta só se efetiva se for assumida pelos actores situados em todos os níveis de decisão – sobretudo pelos professores - como um aspeto crucial do respetivo trabalho. (Sousa, 2010, p. 14)

Roldão (2003) refere-se à gestão curricular como um processo de tomada de decisões a vários níveis, nomeadamente, central, institucional, grupal e individual. Todavia, qualquer que seja o âmbito em que a gestão se inscreve, esta tem subjacente um processo de decisão, orientado para as finalidades que se pretendem alcançar. Enquanto grupo, as equipas pedagógicas destes percursos diversificados de formação, têm de gerir a lecionação dos módulos, cuja organização curricular tem de atender à abordagem transversal das aprendizagens, garantindo-se a articulação e a integração dos saberes fundamentais para o respetivo percurso educativo e formativo. Trata-se, por conseguinte, de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir, atinente ao grupo alvo a que se destina.

Deste desiderato emerge outra implicação, advogada por Hargreaves (2003), sobre o ensino na e para a sociedade do conhecimento, de indiscutível relevância para este tipo de alunos: desenvolver atitudes e valores nos jovens, conferir à aprendizagem emocional o mesmo grau de pertinência que é concedida à aprendizagem cognitiva, sobretudo pelo facto de, a segunda estar, inexoravelmente, dependente da primeira e apostar na vida em grupo. Para os professores isto representa “um empenhamento no desenvolvimento pessoal, bem como na aprendizagem profissional formal, o trabalho com os colegas em grupos duradouros, assim como em equipas de curta duração” (Hargreaves, 2003, p. 18). Para as

organizações, defende o autor, o desafio reside na capacidade de “equilibrar as forças caóticas do risco e da mudança com uma cultura de trabalho que contenha elementos de continuidade, um alicerce de confiança e a capacidade de criar coerência entre muitas iniciativas que a escola persegue” (p. 18).

Hargreaves (2003) conclui que ensinar na economia e na sociedade do conhecimento significa “reabilitar a ideia do ensino enquanto vocação sagrada que persegue uma missão social urgente” (p. 18) considerando-se a escola, nesta perspetiva, como “uma empresa moral” de acordo com o preconizado por Kelchtermans (2009) e por Day (2001).

Nesta linha de pensamento, o compromisso assume um papel de destaque e diferenciador da atuação docente, visto que é através dele que se define um bom professor, segundo Bolívar (2012). É o compromisso que estabelece a diferença entre o profissional que apenas se limita a cumprir com as suas funções, encarando a profissão como um mero trabalho, daqueles que se preocupam com o trabalho que desenvolvem com os alunos, imprimindo-lhe paixão, refletindo o “ponto onde se une o racional com o emocional” (Bolívar, 2012, p. 234). É neste pressuposto que assenta a conceção de bom professor teorizada por García (2009), considerando-o como “uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguir, os professores devem conhecer os estudantes como indivíduos” (p. 38).

Isto remete-nos para a conceção de novo profissionalismo enunciada por Hargreaves (2003), que se contrapõe ao que denomina de profissionalismo antigo, marcado pela autonomia de poderem ensinar da forma que desejavam ou com a qual estavam mais familiarizados ou ainda nos moldes em que eles próprios haviam sido ensinados. Neste sentido, o autor ao referir-se aos professores como catalisadores da sociedade do conhecimento, elenca as componentes do novo profissionalismo docente:

- Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;
- Aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados;
- Empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua;
- Trabalhar e aprender em equipas colegiais;
- Tratar os pais como parceiros na aprendizagem;
- Desenvolver a inteligência coletiva e basear-se nela;
- Construir a capacidade de mudança e de risco;
- Estimular a confiança nos processos.

Em contrapartida Hargreaves (2003) adverte para o perigo que representa ensinar, exclusivamente, para a economia baseada na sociedade do conhecimento, dada a excessiva focalização nos resultados académicos, nos objetivos previamente definidos e

mensuráveis, no sucesso, nos padrões de exigência concertados à escala global, nos quadros comparativos de desempenhos, na ênfase nas competências básicas e que as reformas educativas polarizam, descurando-se aspetos essenciais como a democracia e o espírito humanitário. Sennet (citado em Hargreaves, 2003) vai mais longe ao afirmar que a maior ameaça da sociedade do conhecimento é “a que atinge a natureza fundamental do carácter humano” (p. 76). Por conseguinte, Hargreaves (2003) defende que um sistema forte de educação pública que a economia de conhecimento preconiza é, também, um elemento protetor e fortalecedor da democracia, de modo a permitir a construção do espírito de comunidade e o desenvolvimento do carácter e, neste sentido, os docentes devem ser, em simultâneo, o contraponto da economia do conhecimento, segundo este estudioso.

Parece-nos que esta finalidade é assaz significativa na esfera dos CEF, o que nos remete para o conceito de “capital social”, alicerce da prosperidade e da democracia, de acordo com o advogado por Hargreaves (2003), pelo que o seu desenvolvimento constitui uma prioridade educativa nestes percursos diversificados de formação, concorrendo, dessa forma para o incremento da coerência que deve presidir a qualquer organização social, como é o caso da escola, na definição da sua missão.

2.2. A vertente axiológica - requisito das equipas pedagógicas dos CEF

Consideramos ser irrefutável que o “ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” (Day, 2001, p. 25), mudanças essas que conduzem, conforme demonstrado nesta exposição, a exigências contraditórias, quer para os professores, quer para as próprias escolas.

Com efeito, já aqui foi referido este antagonismo que encerra o ensino na era do conhecimento e que Hargreaves (2003), minuciosamente escalpelizou, na medida em que implica que os docentes incidam a sua ação educativa nela, para ela e para além dela, sob pena da mesma estar votada ao fracasso. É sobre este último imperativo que iremos dirigir a nossa atenção, por ser aquele que mais se interpenetra na senda dos CEF.

Ensinar para além da sociedade do conhecimento, conforme postulado por Hargreaves (2003), leva a que os professores tenham de desenvolver nos seus alunos diversos capitais, tais como o intelectual e o social, englobando este último, os valores do humanismo, da cidadania e da democracia, que os países desenvolvidos têm excluído das agendas educativas governamentais. Curiosamente, Hargreaves (2003) cita o caso de Portugal como um dos países pós-totalitários que, apesar de no Programa para o Desenvolvimento Educativo de Portugal para 2000-2006, incluir, como finalidade, entre outras, a orientação e promoção do desenvolvimento da sociedade de conhecimento,

expressa, também, o princípio da promoção de uma cultura de iniciativa, responsabilidade e de cidadania.

Se atentarmos ao perfil dos alunos que integram os CEF, reconhecemos a pertinência desta asserção, que enfatiza o papel das equipas pedagógicas, enquanto agentes socializadores destes formandos, preparando-os para trabalharem, no futuro, de forma produtiva, na sociedade de conhecimento que se pretende edificar. Hargreaves (2003), neste âmbito, refere que a democracia e as finalidades humanitárias da educação devem ser assumidas como a missão fulcral da reforma educativa, ao invés do progresso económico, ligado, em exclusivo, à obtenção de lucro, ao dinheiro. A educação pública, acrescenta ainda o autor, deve também focar-se nos valores humanos, tendo os professores de definir propósitos educativos que se prendam com o carácter, o espírito de comunidade e a democracia, concedendo-se, dessa forma, um lugar central à educação dos indivíduos enquanto pessoas, investindo-os da responsabilidade que, como tal e como seres sociais, têm na construção de uma vida e de um mundo melhor. Se tivermos em consideração o contexto de degradação e de exclusão em que os alunos dos CEF se inserem, estes princípios morais, socializadores e inclusivos devem enformar todas as decisões que venham a ser tomadas pelas equipas pedagógicas, relativamente ao trabalho a desenvolver com este grupo de discentes.

A aprendizagem destes alunos com base na diferenciação curricular, alvo de referência no ponto anterior, deve atender a este desiderato, ao qual não é alheio um outro, sobremaneira importante e indissociável, da conceção de ensino como ferramenta de construção do carácter, do espírito democrático e do humanitarismo destes jovens: a vertente emocional.

A dimensão emocional da educação, comumente negligenciada pelos políticos, e, em abono da verdade, assumamos, por alguns professores, é, pois, indiscutivelmente, um pilar fundamental do ensino, à semelhança da cognitiva, da intelectual e da social.

Os bons professores compreendem plenamente que o ensino e a aprendizagem bem sucedidos ocorrem quando os docentes demonstram cuidado nas relações com os seus alunos e quando estes últimos estão emocionalmente empenhados nas suas aprendizagens. (Hargreaves, 2003, p. 91)

Day (2001), nesta perspetiva, alega que a forma como os docentes agem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula, estabelecendo um paralelo entre o ensino eficaz e “uma educação dedicada (*caring*) e orientada por determinados propósitos e destrezas” (Day, 2001, p. 23). Hargreaves (2003) argumenta mesmo que “o ensino e a aprendizagem são sempre práticas sociais e emocionais (...) pois (...) as emoções também integram o próprio processo de ensino e de aprendizagem – como parte integrante desse processo, como finalidade e como

consequência social e moral do mesmo” (p. 92). O autor, defende que a empatia é “o alicerce emocional da democracia”. Se estas concepções são essenciais na ação educativa junto dos jovens em geral, para os alunos dos CEF, podemos afirmar, são basilares, determinantes, porquanto se consideram o sustentáculo do sucesso que se pretende alcançar.

A relação pedagógica de proximidade e o estabelecimento de laços entre professores e alunos, que levem o professor a conhecê-los, apesar de serem postulados frequentes nos discursos dos docentes, a sua verdadeira efetivação está muito longe do que seria desejável. Quer queiramos, quer não, o professor é o responsável pelos sentimentos que os alunos nutrem pela disciplina que leciona, pois a transferência entre a pessoa e aquilo que ela ensina é um processo imediato e inevitável. As narrativas autobiográficas e as histórias de vida dos professores são pródigas em relatos de experiências desta natureza, atestando a sua veracidade. Este plano dicotómico caracterizado pela repulsa e pela motivação em que o professor se situa perante os alunos é deveras crucial, sobretudo quando se trata dos formandos que integram os CEF, visto ser uma premissa fulcral do ascendente que é necessário ter sobre eles. Hargreaves (2003) refere que uma das causas mais comuns do abandono escolar é a sensação que os alunos têm de que os adultos não os conhecem e não se interessam por eles.

A vida dos alunos destes cursos é marcada pela fragmentação, pois inserem-se em contextos disfuncionais, sem ligações afetivas verdadeiras entre os membros que os integram, tendo, alguns deles, a clara noção de que apenas eram, até a reentrada na escola, fonte de rendimento, não tendo, conseqüentemente, sido dotados do imprescindível capital social, que lhes garantisse a assertividade que viver em sociedade requer. Estes alunos, problemáticos e de risco, ao serem tratados na escola da mesma forma que são tratados fora dela, não conseguirão obter sucesso. Reconhecemos a dificuldade que alguns docentes apresentam em gerir a indisciplina e em lidar com respeito e dignidade com aqueles que os desrespeitam e que isto pressupõe um envolvimento emocional que, efetivamente, muitos não possuem e, por isso, assistimos a comportamentos díspares de um aluno ou de um grupo de alunos, com diversos professores.

A vulgar ordem de retirada da sala de aula emitida por um docente a um aluno, após a adoção de uma atitude incorreta e reprovável, não é mais do que a reprodução de mais uma exclusão, cujos efeitos pedagógicos e formativos são, regra geral, nulos. “O sucesso na aprendizagem também exige um envolvimento intelectual e emocional na escolaridade e em todas as relações que ela integra.” (Hargreaves, 2003, p. 94). Não se trata de uma “relação de cuidado” (Hargreaves, 2003), paternalista ou caridosa, mas sim de encarar o ensino, sobretudo de alunos com as idiosincrasias dos alunos destes cursos,

numa perspetiva mais inclusiva em relação aos seus ideais, vivências e requisitos de aprendizagem, facultando-lhes, também, a possibilidade de escolha do que pretendem aprender, implicando-os ativamente nos objetivos da escola, consubstanciando no currículo adaptado a esta realidade contextual. Atribuir a estes alunos esta importância, ou seja, levá-los a descobrir o sentido do seu regresso à escola ou da obrigatoriedade de nela permanecerem, acreditando neles e nos seus talentos são condições elementares de inclusão, de confiança, de motivação, de descoberta de si mesmo, de responsabilização, pois a visibilidade que delas redundará, conduzirá à elevação dos índices de autoestima destes formandos, com implicações no seu desempenho escolar.

A flexibilidade curricular destes percursos diversificados de formação permite que este tipo de dinâmica seja uma realidade e, neste âmbito, os professores estarão a concorrer para o desenvolvimento do capital social e emocional dos alunos, não se limitando a sua ação à economia baseada no conhecimento, ou seja, à aprendizagem cognitiva. Todavia, sabemos que nem todos os docentes estarão aptos a abraçar estas alterações, quer ao nível da gestão curricular, quer ao nível das relações interpessoais que demandam uma atenção especial com os alunos, quando, muitos deles nem com os seus pares revelam. Na verdade, os supracitados valores, bem como os da tolerância, da integridade, da justiça devem corporizar a atuação docente e não podem ser apenas exigidos aos alunos, devem, antes de mais, ser transmitidos através dessa mesma ação modalizadora, ou seja, mediante atitudes com eles convergentes. Sabemos o quão acutilantes são os alunos nas críticas que dirigem aos docentes quando os confrontam, diretamente ou por interpostas pessoas, normalmente o diretor de turma, sobre estes contrassensos e, também estamos conscientes de que, raramente, elas são infundadas.

Hargreaves (2003) argumenta, a este propósito, que o cuidado com os outros, a empatia, começa com as pessoas que nos rodeiam, o que traduz a abrangência do mandato emocional dos docentes, pois este não se restringe aos alunos. Segundo este autor, ensinar para além da sociedade do conhecimento significa, também, investir na relação com os adultos e não apenas com as crianças, condição essencial ao bom funcionamento das equipas pedagógicas dos CEF.

Ensinar para além da economia do conhecimento também exige que os professores trabalhem em conjunto, em grupos colaborativos de longa duração, assumindo compromissos uns com os outros e desafiando-se mutuamente numa comunidade profissional solidária que seja suficientemente segura para suportar o desconforto criado pelas diferenças de opinião. Uma sociedade do conhecimento humanizada necessita de equipas e de grupos. (Hargreaves, 2003, p. 97)

Estamos convictos de que é este o caminho a percorrer para fazer face a toda esta metamorfose educativa que abalou a estabilidade em que as escolas e os professores

desempenhavam as suas funções, forçando-os a imprimir mudanças para as quais não foram preparados.

Importa, também, ressaltar um outro aspeto atinente ao ensino para além da sociedade do conhecimento e que Hargreaves (2003) sustenta como fundamental para que os docentes levem a cabo este mandato moral da sua profissão, ao qual temos vindo a aludir, a saber: o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que este não se limita à aquisição de conhecimentos e competências. Segundo este estudioso, é através dele que os “professores constroem o carácter, a maturidade e outras virtudes, em si próprios e nos outros, transformando as suas escolas em comunidades morais” (p. 96).

Hargreaves (2003) coloca mesmo a questão nestes termos “qual o nível de preparação dos professores e das escolas para ensinarmos para além da sociedade do conhecimento?”. Nós acrescentamos ainda, de que forma podem os professores lidar com todas estas exigências e constrangimentos?

2.3. A (re)construção da identidade profissional

Nóvoa (2007) advoga que é necessário elaborar uma *teoria da pessoalidade* circunscrevendo-a ao que designa de *teoria da profissionalidade*, defendendo um conhecimento profundo da pessoa como forma de se construir o conhecimento profissional, de se descobrir o sentido de uma profissão que ultrapassa as fronteiras técnicas e científicas, ou seja, de construir a identidade profissional docente.

Por conseguinte, Gonçalves (1990) sustenta que a identidade profissional é uma construção relacional do docente com a sua profissão e com os seus pares e que implica, em simultâneo, uma construção pessoal e interpessoal. Este estudioso, à semelhança de outros investigadores, considera que o desenvolvimento pessoal “concebe o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de crescimento individual” (p. 147).

Parece-nos óbvia a transposição do conceito de identidade pessoal para o de identidade profissional, constatando-se o carácter indissociável que lhes estão subjacentes, pelo pendor construtivo que encerram, sendo o segundo, irremediavelmente, uma consequência do primeiro e este, em concomitância, produto do segundo numa relação dicotómica. Marcelo (2009), a este respeito, considera que a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Visa a construção do seu eu profissional, um processo dinâmico, evolutivo e em permanente desenvolvimento ao longo de toda a carreira, e que sofre as influências externas tais como a escola, as reformas e os contextos sociopolíticos.

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o “quanto” investimos o nosso “eu” no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (Goodson, 2007).

Em suma, a identidade não é uma característica inata, é uma construção contextual, temporal e inter-relacional, na medida em que se constrói individual e coletivamente. A questão da identidade remete-nos para o conceito de profissionalidade, seu substrato, que se distingue de profissão dado o seu espectro de abrangência. Na verdade, a profissionalidade reveste-se de um cariz integrador, pois engloba as capacidades, os saberes, a cultura, as experiências e a identidade. Nesta perspetiva, poder-se-á afirmar que a profissionalidade está mais ligada à pessoa, isto é, aos seus conhecimentos, competências, emoções, bem como à forma como as aplica num determinado contexto, no exercício da sua profissão, na ação e em interação com os outros (alunos e seus pares).

Day (2001) refere-se às discussões efetuadas no passado por docentes “sobre profissionais possuidores de uma profissionalidade restrita e sobre aqueles cuja profissionalidade é entendida de forma mais alargada” (p. 34). A primeira centra a atenção do trabalho na sala de aula, privilegiando a experiência e o desenvolvimento do aluno, secundarizando-se a teoria. Ao invés, a profissionalidade mais alargada é exercida por um profissional que cria contextos de aprendizagem mais amplos, numa lógica comparativa do seu trabalho com o dos seus pares, no qual a avaliação sistemática é uma constante. A teoria ocupa um lugar de destaque, a par do desenvolvimento profissional. Este profissional considera que o ensino pode ser melhorado pela via da investigação e das atividades formativas implementadas.

Porém, o processo de desenvolvimento profissional contínuo que a profissionalidade preconiza é fortemente condicionado pelas histórias pessoais e profissionais, assim como pelas necessidades decorrentes do próprio ensino. Com efeito, Day (2001) defende que o pensamento e a ação dos professores são o reflexo da interação entre as suas histórias de vida, a fase de desenvolvimento profissional, a sala de aula, a escola e os contextos sociopolíticos em que estão inseridos.

Caetano (2004) refere-se mesmo ao professor como agente de mudança, numa vertente pluridimensional, ao considerar que o professor tem a seu cargo esta responsabilidade de mudar-se a si próprio, às organizações escolares e aos alunos. A supracitada autora confere aos professores um papel central em matéria de mudança educacional e destaca a importância do professor desenvolver a sua própria capacidade de mudança, a par da formação da identidade profissional, como potenciadoras do

desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, consequentemente, da melhoria das organizações escolares e do sucesso educativo.

3. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

3.1. Sobrevivência, adaptação ou reflexos de uma profissão em mudança?

A amplitude dos objetivos de ensino, as expectativas das escolas, a transferência dos problemas familiares e sociais para a escola, associados à imposição de múltiplas e desconexas reformas e iniciativas, apresentam condições intoleráveis para o desenvolvimento sustentável da educação, bem como para as experiências de trabalho satisfatórias (Fullan, 2007, p. 129).

As organizações escolares e as equipas pedagógicas dos CEF foram assim arremessadas para uma nova dimensão educativa, volátil e exigente, contudo, desafiadora sob vários pontos de vista. É nossa convicção que este terreno incerto, inseguro e rico em contradições, possa constituir uma oportunidade de crescimento ímpar no universo profissional destes docentes. Fullan (2007) polariza a questão ao defender que a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam. Rosenholtz (1989) observa que a eficácia das escolas está ligada à dialética entre colaboração e normas, e entre oportunidades de aperfeiçoamento e de aprendizagem ao longo da carreira, considerando, por isso, ser mais fácil para os professores aprenderem a ensinar e a ensinar melhor em algumas escolas do que em outras.

Na verdade, as exigências que são dirigidas aos professores dos CEF podem lançá-los para planos superiores de ação, conducentes ao crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, enfoque deste trabalho de projeto. Mais ainda, os imperativos do ensino da sociedade do conhecimento e as características e necessidades dos alunos que ela comporta, plasmadas ao longo deste trabalho, reclamam que os professores e as organizações escolares não só encontrem respostas para a mudança, como sejam inovadores e criativos.

Bolívar (2012) alude, a este propósito, à capacidade interna de mudança das escolas, numa clara perspetivação deste fenómeno como um processo intrínseco às próprias organizações escolares, no qual os intervenientes, os seus membros, coletivamente, têm de ser implicados na procura das soluções para os problemas enfrentados, numa lógica permanente de inovação.

Daí, Hargreaves (2003) considerar que ensinar nesta era é tecnicamente mais complexo, pois implica que os professores tenham que sustentar a sua prática docente na pesquisa, na experiência, na atualização, na autoavaliação e na revisão permanente da sua aprendizagem profissional, o que conduz à “participação em redes face a face e virtuais de aprendizagem profissional” (...) a consulta de evidências da investigação educacional e a sua aplicação crítica, de modo a que a prática possa estar sempre informada por elas, a realização da investigação-acção” (Hargreaves, 2003, p. 47).

Uma das várias alterações nas escolas a que implementação dos CEF conduziu foi a obrigatoriedade de um grupo de professores ter de, regularmente, trabalhar em grupo, em redes face a face, conforme teorizado por Hargreaves (2003), o que se contrapõe às reuniões dos conselhos de turma do ensino regular que tinham e têm uma periodicidade restrita, em média duas vezes por período, excecionalmente três no primeiro. O coletivo de professores de uma turma, no ensino regular, reúne, no tempo regulamentar previsto, para dar cumprimento a uma ordem de trabalhos, estandardizada a todas as turmas da escola, que, na sua esmagadora maioria, dada a sua extensão, não permite o aprofundamento das questões, assim como, condiciona a participação ativa da maior parte dos docentes que o constituem, cabendo ao presidente da reunião, diretor de turma, gerir os trabalhos, numa perspetiva de “colegialidade artificial” (Day, 2001).

O facto das equipas pedagógicas dos CEF terem de reunir semanalmente, imprime, por si só, alterações profundas a esta prática. Com efeito, a regularidade destes encontros introduz mudanças às abordagens superficiais, padronizadas e desprovidas de inovação que caracterizam a maior parte dos conselhos de turma do ensino regular, não sendo o carácter interventivo e ativo detido apenas pelo diretor de turma, visto que, nestas reuniões todos os professores têm sempre muito a partilhar, a dar a conhecer, a deliberar, a analisar, a explicar, a escutar, a aprender. Apesar de existir uma ordem de trabalhos, constituída por pontos que, semanalmente, devem ser observados, não existe uma agenda fixa a debater, pois ela vai sendo, naturalmente, construída ao longo do próprio encontro de trabalho, na medida em que o seu enfoque é a ação docente e a análise sobre essa ação, sobre os seus resultados, sobre o desempenho dos alunos, sendo este o assunto que mais focaliza a atenção das equipas pedagógicas.

A fisionomia destes cursos traz para a esfera deste grupo de trabalho uma imprevisibilidade, reivindicativa de deliberações conjuntas imediatas, porém espontâneas, fidedignas e mais consentâneas com as reais preocupações dos docentes e com os problemas que eles vivenciam, o que fazem dele uma comunidade, dado que estas equipas pedagógicas constituem um processo racional de tomada de decisões que persegue a partilha de objetivos comuns.

Os docentes afetos aos CEF tiveram reações diferentes perante este novo cenário de atuação. Muitos não conseguiram lidar com a pressão, impor a autoridade que a indisciplina carecia, nem alterar a forma como ensinavam. Alguns deles, por embaraço, não partilhavam estas angústias, estas suas dificuldades nas reuniões, sendo verdadeiras vítimas das forças externas dessa mudança, de acordo com o teorizado por Fullan (2007), o que leva o autor a argumentar que os professores necessitam de aumentar a sua capacidade de lidarem com a mudança. A implementação dos CEF nas escolas, pode constituir o mote dessa mudança, pois consideramos que estamos perante um processo de aprendizagem sobre a melhoria do professor e uma valiosa oportunidade de melhoria do próprio ensino, visto que, apesar de ter sido imposto, retirou do isolamento, isto é, da “privatização” (Fullan, 2007), o trabalho exercido pelos docentes.

Na complexa sociedade do conhecimento, caracterizada pela mudança acelerada, (...) os professores não podem trabalhar e aprender inteiramente a sós, ou apenas fazendo cursos de formação aqui e ali. Nenhum docente sabe o suficiente para se aguentar ou para melhorar sozinho. É vital que os educadores se envolvam em conjunto na acção, no questionamento, na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissionais. (Hargreaves, 2003, p. 48)

Fullan (2007) preconiza a colegialidade, na verdadeira aceção da palavra, como um fator de sucesso nestes contextos de mudança educativa que os CEF configuram, operacionalizada, dentro das próprias escolas, através da interação frequente entre professores, na ajuda e no apoio mútuo que prestam, consubstanciada mediante o estabelecimento de grupos formais de trabalho, de comunidades de trabalho. O conceito de comunidade, assume, neste enquadramento uma enorme relevância, porquanto “implica partilha de objetivos comuns que definam as tendências para sentir e agir” (Pacheco, 2002, p. 126), sendo, conseqüentemente, legítimo equiparar as equipas pedagógicas dos CEF a comunidades, visto que os seus membros, imbricam-se na partilha de interesses e necessidades, bem como na procura do sentido para a sua ação.

Estas comunidades representam, assim, uma aprendizagem sobre a forma como os docentes que as integram têm agora de exercer a sua profissionalidade, transformando-se o ensino “numa verdadeira profissão aprendente para todos os docentes”, de acordo com o postulado por Hargreaves (2003), pelo que poderão, na nossa perspetiva, assumir-se como comunidades de aprendizagem profissionais, conforme o advogado por este estudioso.

Com efeito, as comunidades de aprendizagem profissionais surgem, neste cenário, como uma resposta eficaz, inovadora e sustentável a todos estes novos requisitos com os quais os professores dos CEF se deparam. A tática da sobrevivência perante esta nova realidade que abalou profundamente a cultura dos professores é inglória e apenas conduz ao desgaste do docente. Os que enveredaram por este caminho não resistiram, acabando

por abandonar o ensino devido à impotência que evidenciavam face aos constrangimentos com os quais se confrontaram. Esta postura aduz o preconizado por Goleman (citado em Hargreaves, 2003), sobre o trabalho em equipa. O autor defende que o seu desenvolvimento e a sua gestão eficaz exigem o domínio de um vasto conjunto das competências emocionais que constituem a inteligência emocional, a saber:

- Conhecer e ser capaz de expressar as próprias emoções;
- Ser capaz de sentir empatia em relação às emoções dos outros;
- Ser capaz de avaliar e de regular as próprias emoções, não permitindo que fiquem fora de controlo;
- Ter a capacidade de se motivar a si próprio e aos outros;
- Possuir aptidões sociais que permitam pôr em acção as primeiras quatro competências.

Hargreaves (2003) refere que estes aspetos da inteligência emocional levam a que os professores motivem os colegas e os ajudem a

recuperar da adversidade, a trabalhar sobre as dificuldades e os momentos de desilusão que ocorrem durante a mudança, (...) a resolver eficazmente os problemas, (...) a valorizar os antecedentes culturais dos colegas de equipa e serem capazes de resolver os conflitos quando eles existem. (p. 50)

vetores estruturantes destas equipas pedagógicas, destas comunidades de aprendizagem, nas quais a partilha de objetivos comuns deve dar lugar à definição das tendências para sentir e agir, conforme refere Pacheco (2002).

A comunidade não é uma questão de espaço, que fique circunscrita a um território delimitado, pois “é um corpo de tendências com vista à acção com sentido”, onde a experiência só se torna experiência porque é partilhada através de significados, cuja construção requer colaboração e partilha. (Pacheco, 2002, p. 126)

A nossa pretensão de transformar as equipas pedagógicas dos CEF em comunidades de aprendizagem profissional (CAP) adveio da nossa experiência de trabalho nestes percursos diversificados de formação, bem como do contributo que as mesmas podem representar no desenvolvimento profissional dos professores e no próprio desenvolvimento das organizações escolares, em suma no processo de mudança. Fullan (2007) refere mesmo que a investigação demonstrou, na última década, que a chave do sucesso da interação que se estabelece entre os docentes, orientada para determinados fins, no seio das escolas bem-sucedidas, é a constituição de comunidades de aprendizagem profissionais.

Segundo Bolívar (2012), estas comunidades possibilitam que os profissionais aprendam novas práticas e, simultaneamente, sejam geradoras de novos conhecimentos,

requisitos essenciais ao trabalho a desenvolver nos CEF. Este autor alega que a inovação pressupõe a aprendizagem de novas ideias e modos de ensinar, o que implica que os professores, em grupo, se transformem em profissionais reflexivos, aprendendo uns com os outros, partilhando as realizações profissionais e pessoais, as experiências e dificuldades, refletindo e discutindo sobre o que acontece e sobre o que se pretende atingir, fatores privilegiados para se alcançar uma comunidade de aprendizagem profissional, como resposta de mudança a uma profissão em mudança que, entre outros, a implementação dos CEF representa.

3.2. Comunidades de Aprendizagem Profissional - génese do conceito

O conceito de comunidades de aprendizagem profissional surgiu em 1960, como alternativa apresentada por alguns investigadores ao isolamento que caracterizava o exercício da função docente nos Estados Unidos da América. Todavia, a investigação sobre estas comunidades ter-se-á tornado mais específica e difusa no início dos anos 90, após o estudo efetuado por Rosenholtz (1989) em setenta e oito escolas, o qual permitiu concluir que os professores que trabalham colaborativamente, em torno de interesses e objetivos comuns, centrados nos resultados dos alunos, aperfeiçoam os seus conhecimentos sobre como ensinar. O autor sublinhou ainda que os docentes que se sentiam apoiados na sua própria aprendizagem contínua e na sua prática na sala de aula eram os mais eficazes e comprometidos.

Little e McLaughlin (1993, citados em *National Commission on Teaching and America's Future*, 2010) identificaram, como resultado da investigação que realizaram sobre esta matéria, que as escolas e os departamentos bem-sucedidos, funcionavam como comunidades profissionais, sendo estas caracterizadas pela partilha de normas e de crenças, pelas relações colegiais, por culturas colaborativas, pela prática reflexiva, por atitudes de questionamento contínuo sobre a prática, pelo crescimento profissional e pelo apoio e compromisso mútuos.

Dois anos mais tarde, McLaughlin refere na conferência anual *National Staff Development Council* que a estratégia mais promissora para o desenvolvimento e melhoria sustentável das escolas é capacitar as pessoas para funcionarem como comunidades de aprendizagem profissional.

Kruse e Marks (1998, citados em *National Commission on Teaching and America's Future*, 2010), a partir de um estudo realizado em vinte e quatro escolas, inferiram que as escolas que operam como comunidades de aprendizagem têm um impacto significativo, quer na prática dos professores, quer nos resultados dos alunos.

Pese embora a atestada mais-valia que representam estas comunidades para as organizações escolares, professores e alunos, a sua recetividade pelos professores não foi a esperada, tendo sido relegada para segundo plano, inclusive em todos os esforços de reforma que foram encetados. Foi em 1998, com a publicação do livro *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement* de Richard DuFour e Robert Eaker que a implementação destas comunidades sofreu um forte impulso, uma vez que ambos os autores reiteram o pressuposto de que a melhoria das escolas reside no desenvolvimento da capacidade dos seus docentes trabalharem como comunidades profissionais de aprendizagem. Os autores argumentam que cada palavra desta expressão foi propositadamente selecionada, dado que comunidade sugere a ideia de um grupo ligado por interesses comuns, profissional é alguém especializado em determinada área, que para além das competências técnicas que adquiriu deve, também, envolver-se na atualização permanente desse conhecimento-base que possui e aprendizagem pressupõe uma ação contínua e uma curiosidade permanente.

Stoll e Louis (2007), neste âmbito, referem-se ao profissional como alguém imbuído de um sentido ético, cuja ação é orientada para as necessidades dos seus clientes, nomeadamente os alunos.

O termo comunidades profissionais de aprendizagem sugere que a ênfase não é apenas a aprendizagem individual do professor, mas a aprendizagem profissional no contexto de um grupo coeso, focalizado no conhecimento coletivo e ocorre numa ética de cuidado interpessoal que atravessa a vida dos professores, alunos e líderes escolares. (Stoll & Louis, 2007, p. 3)

3.3. As Comunidades de Aprendizagem Profissional - definição

Stoll e Louis (2007) defendem que não existe uma definição universal de comunidades de aprendizagem profissional, todavia as autoras alegam ser consensual que quando um grupo de professores partilha e criticamente se interroga sobre a sua prática e colaborativa e permanentemente se envolve em um processo de aprendizagem contínua e de desenvolvimento, com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos, estamos perante uma comunidade de aprendizagem profissional.

Richard DuFour, Rachel DuFour, Eaker & Thomas (2006) definem comunidades de aprendizagem como um processo contínuo no qual cada professor trabalha, colaborativamente, em ciclos periódicos de questionamento coletivo e de pesquisa sobre a ação, de forma a atingirem melhores resultados com os alunos que servem.

Uma comunidade de aprendizagem profissional, segundo Bolívar (2012) é um grupo de pessoas que de forma colaborativa se apoia mutuamente e reflete para aprender mais sobre a sua prática, de forma a melhorar as aprendizagens dos seus alunos. Neste

sentido, as comunidades de aprendizagem profissional centram a sua atenção na aprendizagem profissional, com base no conhecimento coletivo, “que ocorre dentro de uma ética de cuidado interpessoal” (Bolívar, 2012, p. 133), facto que nos parece de grande importância dadas as diferentes sensibilidades que interagem no seio das equipas pedagógicas dos CEF, sendo, assim, um dispositivo de promoção da melhoria. Através das CAP

os professores podem concretizar em conjunto o desenvolvimento do currículo, responder de um modo eficaz e criativo aos imperativos externos da reforma, envolver-se na investigação-acção colaborativa e analisar juntos os dados relativos ao sucesso dos alunos, de formas que beneficiem a aprendizagem destes últimos. (Hargreaves, 2003, p. 48)

Com efeito, nestas comunidades os docentes têm de “repensar a lógica de consumo de conhecimentos, de reprodução e de manutenção de práticas pedagógicas para uma nova lógica de produção e co-construção de conhecimentos e de aquisição de novas competências” (Morais & Medeiros, 2007, p. 145).

“As comunidades de aprendizagem profissional promovem e presumem atributos fundamentais da sociedade do conhecimento, como o trabalho em equipa, a inquirição e a aprendizagem contínua” (Hargreaves, 2003, p. 227). Este estudioso argumenta, ainda, que uma comunidade de aprendizagem profissional forte deve integrar o conhecimento, as competências e a maneira de ser dos professores.

Talbert e McLaughlin (2010) sustentam que as características destas comunidades condicionam o desempenho individual dos professores que as integram. Segundo as autoras os professores que pertencem a uma comunidade profissional de aprendizagem beneficiam do poder da colaboração na resolução dos problemas, bem como do aumento dos índices de eficácia e de profissionalismo

Hargreaves (2003) refere ainda que as comunidades de aprendizagem profissional valorizam o trabalho conjunto dos professores e que este visa o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, devendo o mesmo basear-se em evidências e em dados que devem estar na base das iniciativas de desenvolvimento a implementar na sala de aula, servindo, também, desta forma, como suporte de resolução dos problemas ao nível global da escola.

Esta abordagem remete-nos para a conceção de Comunidades de Práticas teorizada por Bolívar (2012), uma vez que, na sua ótica, as comunidades de aprendizagem profissional fundamentam a sua atividade nas teorias de aprendizagem que concebem o conhecimento e a aprendizagem como fenómenos sociais e culturais, situados em contextos de atividade prática, sendo o conhecimento que se produz decorrente da própria atividade e do contexto no qual ele se desenrola. Segundo o autor as pessoas que integram uma CAP, numa perspetiva inclusiva e colaborativa, procuram aprender mais sobre a prática com vista

a otimizar a aprendizagem dos alunos, conceção advogada, também, por DuFuour et al., (2006).

McLaughlin (citada em Hargreaves, 2003) perfilha desta opinião, ao advogar que a natureza das relações colegiais entre docentes condiciona a perceção que estes têm da sua prática profissional na sala de aula, considerando que as comunidades profissionais coesas e imbuídas de um forte espírito de colegialidade registam índices elevados de inovação pedagógica, de entusiasmo e de apoio ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Fullan (2007) sublinha a interação, característica da colegialidade, operacionalizada através da frequência da comunicação entre os professores, do apoio mútuo e da ajuda, como um indicador forte da obtenção de sucesso e, em concomitância, da implementação da mudança educativa, consubstanciada através do estabelecimento de comunidades profissionais de aprendizagem.

Fullan e Hargreaves (2001) adotam a designação de culturas colaborativas que, pelas suas características, se enquadram na filosofia das CAP, uma vez que potenciam a criação de ambientes de trabalho mais produtivos e satisfatórios e, como consequência, promovem o sucesso dos alunos pela redução das incertezas do trabalho e pela capacitação dos docentes que permitem gerar, desígnio principal destas comunidades de aprendizagem profissional, a par da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio. Nelas, os professores “não perdem tempo e energia a tentar proteger a sua imagem” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89), muitas vezes exposta na docência em CEF. Nestas culturas a colaboração pressupõe que os docentes se envolvam no ensino conjunto e não apenas na planificação conjunta, na observação mútua do trabalho ou na investigação-ação de modo a que os professores possam centrar a sua atividade na ação, baseada na sala de aula, analisando criticamente as práticas existentes, procurando alternativas melhores, em suma o aperfeiçoamento. Porém, os autores advertem que as culturas colaborativas são uma raridade nos sistemas educativos, pois nestes, maioritariamente, a colaboração é o que os autores denominam de “colaboração confortável”, na medida em que o trabalho realizado de forma colaborativa pelas equipas de trabalho se focaliza nos aspetos mais imediatos da prática docente, nomeadamente as planificações a curto prazo, ou seja, uma colaboração que “ não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 100), visto que não há lugar para a pesquisa, para o questionamento, para a crítica, não se expondo os desacordos relativos aos princípios e à prática de ensino que apresentam os vários membros destas equipas, tal como defendem Fullan e Hargreaves (2001).

DuFour et al. (2006) definem comunidades de aprendizagem profissional como a inter-relação entre seis elementos, a saber: a focalização na aprendizagem, a cultura colaborativa centrada na aprendizagem para todos, o questionamento coletivo conducente a melhores práticas, a aprendizagem através da ação, o compromisso da melhoria contínua e a atenção sobre os resultados.

Nesta linha de pensamento Fullan e Hargreaves (2001) referem-se, ainda, ao “profissionalismo interativo” que tem de ser estabelecido neste século entre os docentes, pressupondo a tomada conjunta de decisões, sustentadas no apoio e na colaboração, factos que implicam, segundo argumentam os autores, uma redefinição do papel dos docentes, assim como, das condições em que trabalham, o que vai de encontro ao preconizado nas comunidades de aprendizagem profissional, uma vez que todo o trabalho é desenvolvido, perspectivado, testado e redefinido com base na ação.

Stoll (citado em Fullan, 2007) identificou, a partir de um trabalho de investigação sobre comunidades de aprendizagem em Inglaterra, as suas características, nomeadamente, partilha de valores, responsabilidade coletiva para a aprendizagem, colaboração centrada na aprendizagem, aprendizagem individual e coletiva, a reflexão profissional, parcerias, a confiança o respeito e o apoio mútuos.

Em suma, uma comunidade de aprendizagem profissional, conforme sublinha Bolívar (2012), é constituída por um grupo de pessoas que detêm interesses similares, na qual se respeita a individualidade de cada um, porém sem recurso ao individualismo, dado que a colegialidade é o princípio-base que norteia o trabalho deste grupo. Esta comunidade é

submetida a um processo ativo e dinâmico, no qual os membros aprendem cooperativamente, partilham conhecimentos e participam na reflexão pessoal e coletiva. Os professores podem melhorar o seu trabalho ao converterem-se em membros das comunidades nas quais poderão avaliar ativamente os seus métodos de ensino, fazendo-o voluntariamente e em conjunto. (Bolívar, 2012, p.137)

De acordo com DuFour e Eaker (1998), numa comunidade de aprendizagem profissional, “os professores criam um ambiente que alimenta a cooperação mútua, o apoio emocional e o crescimento pessoal, uma vez que trabalham juntos para atingirem o que não conseguem sozinhos” (p. 12). Por seu turno, Day (2001) alega que “as comunidades de aprendizagem exigem que a disciplina da aprendizagem comece com diálogo” (p. 83).

Rosenholtz (1989) defende que os professores com um forte sentido da sua eficácia são os mais recetivos a mudarem as suas práticas, a adotarem comportamentos novos na sala de aula e que esse sentido de eficácia encoraja-os a quererem permanecer na profissão. Fullan (2007) argumenta que a inovação e a mudança se constroem no dia a

dia dos docentes e que estas são cruciais para o desenvolvimento das organizações escolares.

Neste desiderato de mudança importa ter presente que as organizações não mudam *de per se*. O seu processo de mudança decorre da própria mudança que cada membro que a constitui empreende em si mesmo, decorrente de um trabalho realizado em equipa, devidamente estruturado, mediante a definição de objetivos e neste sentido, o professor tem de ser encarado como um “aprendente adulto” (Day, 2001), integrado, por sua vez, numa “organização aprendente” (Hargreaves, 2003).

3.4. Constituição e desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem Profissional

A era dos professores isolados, trabalhando sozinhos para irem de encontro às necessidades dos seus alunos não é educacionalmente eficaz, nem economicamente viável no século XXI (*National Commission on Teaching and America's Future*, 2010), razão pela qual se defende a emergência da criação de comunidades de aprendizagem profissional, como resposta aos imperativos da sociedade que nele se gerou, que reclama a transformação da informação em conhecimento e o conhecimento em ação.

DuFour et al. (2006) sublinham que a essência das CAP é a focalização e o compromisso na aprendizagem de cada aluno e, no sentido mais amplo do conceito, estas são constituídas por equipas cujos membros trabalham em conjunto para atingirem objetivos comuns, nomeadamente, a aprendizagem para todos, desiderato do ensino da sociedade do conhecimento. No entanto, os autores ressaltam que a colaboração que corporiza estas equipas não é um fim em si mesmo, mas uma meio para atingir o fim pretendido, visto que os membros das CAP têm de interiorizar que é esperado que trabalhem e aprendam em conjunto, como forma de responderem adequadamente às necessidades dos seus alunos.

Rosenholtz (citado em Lima, 2002) afirma que nas escolas onde os professores planeiam, conjuntamente, a sua prática profissional e trabalham juntos em torno de problemas comuns os alunos aprendem mais e melhor, daí a emergência em transformar as equipas pedagógicas dos CEF em comunidades de aprendizagem profissional, postulado deste trabalho de projeto.

Nesta perspetiva, Hord (1997) refere que são vários os efeitos que advêm da constituição de CAP nas organizações escolares, quer para alunos, quer para os professores. No que se refere aos professores, a autora destaca o seguinte:

- redução do isolamento dos professores;
- aumento do compromisso para com a missão e objetivos da escola;
- responsabilidade partilhada pelo desenvolvimento e sucesso dos alunos;

- forte aprendizagem que define um bom professor e a prática em contexto de sala de aula, geradora de novos conhecimentos e crenças sobre o ensino e sobre os alunos;
- maior entendimento do sentido da prática, do que ensinam e do papel que desempenham na ajuda que prestam aos alunos para que estes atinjam as suas expectativas;
- professores renovados e mais inspirados e, conseqüentemente, mais capazes de inspirar os seus alunos;
- professores mais motivados e, por conseguinte, mais assíduos;
- incremento da capacidade de efetuar adaptações/adequações no processo de ensino, de acordo com as características dos alunos;
- maior predisposição para imprimir mudanças.

No que se refere aos alunos os resultados situam-se ao nível do(a):

- redução das taxas de abandono escolar e de absentismo;
- aumento do sucesso à generalidade das disciplinas,
- minimização da discrepância de desempenho entre alunos oriundos de classes sociais distintas, o que significa tratar-se de uma medida promotora da inclusão social.

Bolívar (2012) elencou as características que transformam um grupo de pessoas que trabalham juntas numa CAP, a saber:

- *Valores e perspetivas partilhadas*: conjunto de valores e visões construídas a partir dos objetivos da escola, comprometidas e focalizadas na aprendizagem dos alunos, onde existe uma cultura de melhoria;
- *Responsabilidade coletiva* pela melhoria da educação oferecida: o pessoal está comprometido com a aprendizagem de todos os alunos, imperando uma cultura de corresponsabilização;
- *Aprendizagem focalizada nos estudantes e na melhoria das competências dos professores*: centrada no objetivo de aumentar as oportunidades de aprender dos alunos; mediante a planificação, trabalho e ensino em equipa;
- *Colaboração e desprivatização da prática*: relações cooperativas que facilitam tanto o apoio mútuo como a aprendizagem da organização, sendo os colegas uma fonte essencial de conhecimento e de *feedback*;
- *Aprendizagem profissional a nível individual e de grupo*: toda a equipa está envolvida e valoriza a melhoria da aprendizagem profissional, envolvendo-se

ativamente através de uma prática reflexiva mediante a indagação e investigação do ensino e da aprendizagem (por exemplo: observação mútua, autoavaliação, investigação-ação), analisando a informação obtida e utilizando-a para a melhoria;

- *Abertura, redes e alianças*: as iniciativas externas são recursos para a análise do que acontece internamente, toda a equipa está aberta à mudança e ao estabelecimento de redes com outras instituições, permitindo que se apoiem mutuamente na aprendizagem;
- *Comunidade inclusiva, confiança mútua, respeito e apoio*: as relações de trabalho baseiam-se na confiança, respeito e apoio mútuo e todos se sentem incluídos. As diferenças individuais são aceites dentro de uma reflexão crítica que promove o desenvolvimento do grupo, não existindo uma dicotomia entre o individual e o coletivo.

Verifica-se que a constituição e desenvolvimento de uma CAP é condicionada por fatores intrínsecos e extrínsecos à própria organização escolar, conforme referem Bolam, McMahon, Stoll, Thomas e Wallace (citados em Bolívar, 2012), a saber:

- *Foco nos processos de aprendizagem*, sendo esta extensível a professores e alunos, através das oportunidades de desenvolvimento profissional com as quais os professores são confrontados, das quais os CEF são exemplo;
- *Desenvolver outros recursos sociais*, na ótica de capital social, tais como a confiança, a solidariedade, a atitude de colaboração, o respeito, a criação de laços, como pilares sustentadores da colegialidade e da coesão do grupo e geradores do sentimento de pertença que deve caracterizar cada membro da equipa;
- *Gerir os recursos estruturais*, possibilitar tempo e espaço comuns, como oportunidades de intercâmbio profissional, de aprendizagem coletiva. A planificação do tempo para a aprendizagem tem de ocorrer na escola, nas reuniões, da responsabilidade dos líderes escolares, uma vez que a coordenação, a colaboração, os mecanismos de comunicação carecem de apoio das estruturas organizacionais;
- *Interação e relação com os agentes externos*, visto que uma CAP não subsiste isolada. É pois necessário o estabelecimento de relações com outros agentes sociais, com as famílias e demais entidades que possam constituir uma mais-valia ao trabalho realizado pelas CAP;

- *Liderar as comunidades profissionais de aprendizagem*, dado que é inviável, para qualquer escola, desenvolver estas comunidades sem o apoio permanente da liderança, pois cabe aos líderes de topo criar todas as condições que permitam ao grupo de professores o estabelecimento de CAP. Neste contexto, o conceito de liderança sofre, também, alterações, porquanto esta passa da tradicional conceção de liderança centralizada a partilhada ou distribuída, numa lógica de corresponsabilização de todos os membros da CAP, vetor essencial para o seu desenvolvimento sustentável.

3.5. O papel da(s) liderança(s) nas Comunidades de Aprendizagem Profissional

Na senda da globalização e das profundas alterações na sociedade que demandam exigências de mudança, mormente na educação, amplamente discutidas ao longo deste trabalho de projeto, ganham uma expressão acrescida as lideranças “inspiradoras, mobilizadoras e capazes de gerarem mudanças significativas nas sociedades e nas organizações” (Silva, 2010, p. 10), sobretudo nas que se assumem como comunidades de aprendizagem profissional.

O estabelecimento, desenvolvimento e a sustentabilidade de uma CAP implicam uma transformação do papel tradicional de liderança, conforme exarado no ponto anterior. Com efeito, Bolívar (2012) sublinha que o tipo de liderança numa CAP baseia-se no modelo democrático, ao invés do tradicional, uma vez que todos os seus membros participam no processo de liderança, através da tomada de decisões partilhadas, numa lógica de interdependência permanente.

A liderança partilhada tem subjacente o princípio de que todos os membros da escola, diretores e professores, se imbricam na resolução dos problemas da educação, através do desenvolvimento da escola enquanto comunidade de aprendizagem, promotora da melhoria conjunta, com vista ao sucesso, pelo qual deve ser responsável e para o qual deve ser capacitada para atingir.

Hord e Hirsh (2009, citados em Bolívar, 2012) salientam o papel preponderante que os diretores desempenham no apoio do desenvolvimento das CAP, consistindo este em:

- Enfatizar que se os professores trabalharem juntos, podem ter sucesso;
- Esperar que os professores possam atualizar o conhecimento dentro das CAP;
- Orientar as comunidades para uma administração autónoma, dado que as comunidades de aprendizagem são democráticas e participativas;
- Tornar os dados acessíveis, para que sirvam de base à tomada de decisões;

- Ensinar a dialogar e a conferir habilidades para tomar decisões, em particular, se o trabalho em colaboração e a equipa forem novos na escola;
- Mostrar a investigação aos docentes, como base para uma maior compreensão e renovação profissional;
- Disponibilizar tempo para a criação de confiança, dado que a base para o desenvolvimento da comunidade é sustentada por relações de confiança entre os professores e a direção.

Na liderança partilhada são reestruturados os modos de funcionamento, nos quais as situações de trabalho são encaradas como potenciadoras da aprendizagem, âmbito das CAP.

Os líderes devem, neste sentido, promover a criação de ambientes propiciadores à aprendizagem conjunta e ao envolvimento dos docentes no alcance dos objetivos delineados e na resolução dos problemas identificados. No entanto, Fullan e Hargreaves (2001) alertam para a necessidade de, nesta matéria, os diretores não deverem ficar indiferentes face ao questionamento, à indagação e à reflexão que é exigida aos docentes. Na perspetiva destes autores, os líderes de topo não são detentores de toda a sabedoria e, por conseguinte, devem assumir, também, uma postura de colaboração e de recetividade nestas comunidades, não impondo a sua visão, uma vez que a definição da missão e dos objetivos da escola deve ser construída coletivamente com base na reciprocidade.

A liderança, no seio das comunidades de aprendizagem profissional, “visa promover a eficácia de uma acção coletiva, fundando neste objetivo a sua própria legitimação, já que implica a mobilização do grupo e de recursos para a consecução de objetivos partilhados entre o líder e os seguidores” (Silva, 2010, p. 55).

Delgado (citado em Silva, 2010) define liderança como “função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projecto partilhado” (p. 63). Day (2001) sublinha que os diretores das escolas desempenham um papel crucial na criação, nas escolas, de culturas de aprendizagem profissional que motivem os professores a envolverem-se numa aprendizagem individual ou coletiva, formal ou informal.

Fullan (2007) realça que, no processo de mudança das escolas, os líderes escolares não podem ser encarados como alguém que está no topo da hierarquia da organização, ao invés, devem ser vistos como profissionais que se encontram entre os professores, construindo a capacitação da escola que a sociedade do conhecimento reclama, cuja ênfase, por seu turno, é “a aprendizagem mais capacitante, mais imaginativa e mais inclusiva” (Hargreaves, 2003, p. 214).

Newmann, King e Youngs (citados em Fullan, 2007) sublinham que a capacitação da escola consiste na eficácia coletiva de todo o seu *staff* que, em conjunto, trabalha para incrementar a aprendizagem para todos. Os autores, dentre os cinco elementos que identificaram como, indissociavelmente, capacitadores de uma escola destacam a comunidade profissional e as lideranças.

O papel da liderança escolar é determinante no desenvolvimento e funcionamento das CAP, pois este está, inexoravelmente, ligado à cultura da própria escola que os líderes promovem, sustentada na colegialidade. A liderança democrática que se preconiza nestes contextos de trabalho exige, segundo postulado por Bolívar (2010), um conjunto de processos que as lideranças, quer de topo, quer intermédias, terão de incrementar.

Nesta linha de pensamento o autor considera que as lideranças devem assumir a constituição de comunidades de aprendizagem profissional como ação prioritária no quadro da almejada inovação e formação, não só para alunos, como também para professores, que permita, no caso dos docentes, conduzir a um “profissionalismo ampliado”, construído e integrado na interação com os pares no contexto de trabalho, na ação.

Louis e Kruse (citados em Bolívar, 2012), após a análise efetuada em cinco escolas, cujo trabalho se desenvolvia com base em relações de profissionalismo e de comunidade, constataram que o papel da liderança era suportado em seis dimensões:

- Liderança focada no grupo, na medida em que os líderes eram o centro das relações sociais dos professores;
- Apoio aos professores na sala de aula, sobretudo aos que revelavam mais problemas com o ensino e a aprendizagem, estratégia que reforça o crescimento individual e a competência dos docentes;
- Uma perspetiva de comunidade profissional, ao ajustarem as suas ações à cultura de trabalho comum com objetivos partilhados;
- Uma cultura de grande qualidade intelectual, visto que, nas CAP, se priorizam a aquisição e aplicação de conhecimentos. Neste âmbito, os líderes estimulam a investigação, através de estudos e da integração de novas ideias e pessoas, como estratégias potenciadoras da reflexão sobre a prática docente, bem como do desenvolvimento de competências;
- Gestão de conflitos, dado que os líderes, com recurso à discussão e ao debate, resolvem a conflitualidade inerente ao questionamento das atividades, das práticas, dos valores, entre outros, que a reflexão suscita, da qual emergem divergências no grupo de trabalho;
- Uma comunidade inclusiva, na qual a resolução dos problemas, congrega toda a comunidade.

Estamos, assim, perante a reconcetualização do conceito de liderança, contrastante com as diretivas verticalizadas e unilaterais que imperam na maioria das escolas.

A definição de liderança no contexto das comunidades profissionais de aprendizagem, “como o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objectivos predefinidos” (Withtaker, 1999, p. 88) traz para a arena da discussão sobre a mudança, a incontornável evidência advogada por Withtaker (1999) que a sua gestão “exige uma liderança múltipla e variada” (p. 89). Com efeito, este autor assevera que a liderança tem de ser concebida como o enfoque para o desenvolvimento e crescimento das instituições, porquanto esta proporciona uma estrutura que permite potenciar o seu capital humano, uma vez que esta visa, também, o comportamento pessoal e interpessoal, a eficácia e a qualidade, numa lógica de escola aprendente.

A(s) lideranç(as) nas CAP dão resposta às circunstâncias emergentes deste novo século e refletem as alterações dos vários paradigmas que nortearam a educação no passado recente e que levam a que os docentes se envolvam em processos de desenvolvimento profissional.

É nesta senda que defendemos a constituição de comunidades de aprendizagem profissional, como resposta aos constrangimentos que suscitou nas escolas a constituição de cursos de educação e formação, encarando-a, simultaneamente, como uma excelente oportunidade de formação profissional e organizacional. Neste pressuposto,

a responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspecto central do papel cultural e educativo da liderança dos directores das escolas. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola. (Day, 2001, p. 134)

3.6. Desenvolvimento profissional dos professores e CAP

No âmbito deste trabalho de projeto e em consonância com o princípio de mudança que nele preconizamos, através da transformação das equipas pedagógicas dos CEF em comunidades de aprendizagem profissional, releva destacar que a esta pretensão está subjacente a necessidade imperiosa de os professores se imbricarem em processos formativos, que os capacitem, adequadamente, para o exercício de uma profissionalidade em mutação, decorrente dos fenómenos da economia global, da massificação e do multiculturalismo do ensino e da sociedade da informação e da comunicação, já explanados ao longo deste enquadramento teórico, numa perspetiva evolutiva e que corporizam a conceção *long life learning education* (Delors, 1996; Oliveira-Formosinho, 1998) pelo que seria desprovido de sentido encerrar esta revisão da literatura sem aludirmos ao desenvolvimento profissional docente.

Adotaremos a designação de desenvolvimento profissional de professores, em detrimento de outras mais usuais, como por exemplo, formação contínua, por ser a que mais

se coaduna com os postulados de mudança, aprendizagem e evolução defendidos nesta dissertação, bem como com a natureza do seu objeto de estudo, corroborando o teorizado por García (1999), de que se trata de uma conceção mais ampla, na qual a evolução é o expoente máximo, pois este conceito “pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (García, 1999, p. 137), fatores nos quais estará ancorado o modelo de formação que se proporá, na terceira parte deste projeto de investigação, como proposta resolutive do problema identificado e em torno do qual o mesmo se desenvolve.

Com efeito, dado estarmos perante um conceito que leva à implicação dos docentes, numa vertente colaborativa e não individualista, assim como à resolução de problemas escolares, este desenvolvimento profissional é concretizado mediante a adoção de uma atitude de permanente questionamento, de procura de soluções para os problemas enfrentados e de pesquisa, postura aduzida nas CAP.

Griffin (citado em García, 1999) apresenta uma conceção de desenvolvimento profissional que não só vai de encontro ao defendido por García (1999), como espelha o cerne deste trabalho de projeto, ao considerar que o desenvolvimento profissional dos professores significa “qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças, ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação” (p. 137), princípios, a nosso ver, sustentadores do trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas dos CEF.

Nesta linha de pensamento, parece-nos, também, de assaz pertinência registar a posição defendida por Heidman (citado em García, 1999), visto que este estudioso sustenta que

o desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa, implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais. (p. 138)

Oliveira-Formosinho (2009) considera que o desenvolvimento profissional analisa a educação como um processo de aprendizagem/crescimento, pelo que é mais “vivencial e mais integrador do que a formação contínua” (p. 225). Não se trata de um processo individual, mas de um processo em contexto, argumenta a autora. Na verdade, o enfoque do desenvolvimento profissional é esse processo de melhoria das práticas dos docentes, focalizado no professor ou num grupo de professores em interação, com o ensejo de promover mudanças educativas para benefício dos alunos (Oliveira-Formosinho, 2009).

Marcelo (2009) sustenta que a formação está ligada ao desenvolvimento profissional, visto que este visa imprimir mudanças aos conhecimentos e crenças dos

professores, provocando estas, por seu turno, uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Fullan (2007) argumenta que o desenvolvimento profissional é o conjunto de procedimentos que conduzem à melhoria de atitudes, destrezas, compreensão e atuação dos professores no desempenho das suas funções.

A revisão da literatura sobre esta temática leva-nos a inferir que as tendências atuais da formação contínua, centradas na pessoa e na organização escolar, têm aproximado esta corrente formativa ao desenvolvimento profissional, uma vez que é seu desiderato, nos processos que implementa, envolver ativamente os professores através da formulação colaborativa dos objetivos partilhados, numa lógica de colegialidade.

Neste sentido, Imbernón (2002) adverte para as potencialidades de construção e reconhecimento profissional do professor subjacentes ao conceito de desenvolvimento profissional, não o delimitando, assim, à formação ou ao indivíduo. Na sua perspetiva, trata-se, essencialmente, de um processo coletivo e dinâmico, com implicações sociais decisivas para o estatuto e papel que a educação deve desempenhar numa sociedade.

Nesta incursão foi, também, possível constatar a diversidade de modelos de formação que se encontram à disposição dos professores que, consoante a sua tipologia, assumem características específicas e visam interesses e objetivos diferenciados.

Embora não procedamos à enunciação dos supracitados modelos, por extravasarem o âmbito desta investigação, parece-nos pertinente elencar uma síntese das características promotoras de sucesso, de qualquer programa de desenvolvimento profissional, compiladas por Gordon e Niceli (citados em Oliveira-Formosinho, 2009), a saber:

- o envolvimento dos participantes no planeamento do programa, bem como em outras decisões;
- a integração das finalidades individuais e organizacionais;
- o planeamento e desenvolvimento de longo alcance;
- a colegialidade e a colaboração;
- o envolvimento do director em todos os aspetos do programa;
- os incentivos e recompensas pela participação.
- as experiências de aprendizagem diferenciada para participantes com necessidades diferentes;
- o tempo adequado para o desenvolvimento profissional;
- sessões de prolongamento para implementar e sustentar a mudança desejada;
- o desenvolvimento profissional de ciclo de vida;

- a liderança administrativa sustentada;
- a liderança aberta, flexível, democrática.

Em suma, o propósito essencial do desenvolvimento profissional é capacitar os docentes para manterem ou elevarem os padrões de ensino (Day, 2001) que a sociedade do conhecimento desencadeou, interagindo, diferenciadamente, com uma diversidade de alunos, com motivações, capacidades e necessidades distintas, designadamente os dos cursos de educação e formação, respondendo, dessa forma, às exigências externas de mudança e estabelecendo um compromisso com a profissão.

Neste sentido, estamos convictos que o desenvolvimento profissional persegue os ideais de mudança, de renovação e de inovação sobejamente defendidos neste projeto, concorrendo para que estes não só se operacionalizem, como, também, se tornem consequentes e sustentáveis.

PARTE III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA IDENTIFICADO

Debruçar-nos-emos, agora, sobre a unidade em estudo neste projeto - as equipas pedagógicas dos CEF, da EB2,3 Bento Carqueja, escola que a partir de setembro, do corrente ano letivo, pertence ao Agrupamento de Escolas Soares Basto.

Pretende-se conhecer e compreender, neste contexto particular, os fenómenos que ocorrem nesta unidade de estudo, por forma a poder ser determinada a ação que visa intervir sobre eles (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

A Escola EB2,3 Bento Carqueja, a partir do ano letivo 2005/2006, passou a incluir na sua oferta formativa cursos de educação e formação (CEF), como resposta aos problemas de abandono escolar precoce, de insucesso e de integração apresentados por alguns alunos, tendo esta medida sido caracterizada como um dos pontos fortes do Agrupamento de Escolas Bento Carqueja, na sequência da avaliação externa de que foi alvo, no ano letivo 2006/2007, resultante da manifesta “preocupação com a inclusão e com a equidade (estratégias diferenciadoras/alternativas de oferta formativa)” (Relatório de Avaliação Externa/IGE, 2007, p. 11).

No seguimento da segunda avaliação externa realizada no ano letivo 2011/12, foi, novamente, frisada a eficácia das medidas implementadas no combate ao abandono escolar e, no parâmetro referente à prestação do serviço educativo, a equipa inspetiva conclui que

com a criação dos cursos de educação e formação, o Agrupamento tem vindo a diminuir o abandono escolar(...) O curso de educação e formação de Serviço de Mesa-Bar e o modo como é reconhecido na comunidade, constituem uma marca visível da identidade social do Agrupamento e do sentido do trabalho feito em prol da prevenção do abandono escolar.(Relatório de Avaliação Externa/IGE, 2012, p. 6)

Apesar do reconhecimento do trabalho de qualidade desenvolvido no âmbito dos CEF, a nossa experiência educacional, enquanto professores e líderes de topo e intermédios destes cursos, apoquentá-nos e leva-nos a assumir uma postura indagatória relativamente à ação docente de determinados professores que manifestam, inequivocamente, problemas de atuação nestes percursos diversificados de formação, não obstante a vasta experiência que possuem na docência nos mesmos ou em percursos formativos análogos, não usufruindo, na nossa perspetiva, da oportunidade de mudança, inovação e de desenvolvimento profissional que pode constituir a pertença a um grupo, com problemas e interesses comuns - as equipas pedagógicas, no seio das quais esses problemas podem ser debelados.

Acresce referir que a regularidade com que estas equipas pedagógicas reúnem, a familiaridade que existe entre estes professores e as relações amistosas que estabelecem entre si, dado que trabalham juntos há muitos anos a esta parte, deveriam conduzi-las, na

nossa ótica, a um trabalho mais aprofundado, mais reflexivo, mais colaborativo e, nesta medida, cada vez mais distintivo da colegialidade artificial (Day, 2001) que, sabemos, caracteriza a maior parte do trabalho conjunto dos professores, não só pelo pendor burocrático que o envolve, como também, pelas próprias disposições dos professores (Fullan, 2007), face à forma como concebem as práticas colaborativas. Na verdade, neste âmbito, Fullan e Hargreaves (2001) referem que as culturas colaborativas são uma raridade na generalidade dos sistemas educativos.

De forma a conferir sentido à proposta que se afigure como a mais indicada perante as tensões e dilemas que caracterizam o ensino neste século, patentes nos constrangimentos com os quais os professores dos CEF, da unidade de estudo se confrontam, na sua ação educativa, importa conhecer, em concreto, os problemas destes docentes, as suas inquietações, as suas crenças, os seus problemas e as suas experiências contextuais e perceções sobre como ensinar nestes percursos diversificados de formação.

Releva, também, para o delinear da resolução do problema saber a visão dos docentes perante o que poderá ser feito para mitigar todos esses constrangimentos.

Sendo este um projeto ancorado no desenvolvimento profissional e na consequente reconstrução da profissionalidade docente, parece-nos crucial auscultar também os professores sobre o papel que a formação que efetuaram, quer a inicial, quer toda a que realizaram ao longo da carreira, até ao momento, desempenhou na preparação para a lecionação adequada em cursos de educação e formação.

Por último, foi, igualmente, nossa pretensão indagar sobre a receptividade dos professores que integram as equipas pedagógicas destes cursos, relativamente à eventual frequência de uma ação de formação que se perspetive como uma mais-valia ao trabalho a desenvolver no âmbito desta oferta formativa ou em outra congénere.

2. METODOLOGIA

À luz dos princípios já enunciados relativos ao desenvolvimento profissional dos professores, sobre os quais versam a conceção deste projeto e identificado o problema que a práxis docente permitiu formular, cumpre-nos selecionar os instrumentos ou ferramentas que permitam responder com mais acuidade e reflexividade à questão de partida desta investigação, bem como às questões parcelares a que deu origem, por forma a, consequentemente, ser selecionada a metodologia mais assertiva a implementar neste projeto de formação.

Em educação afiguram-se vários modelos de investigação. A investigação qualitativa é descritiva, sendo a descrição rigorosa e resultante dos dados recolhidos. A investigação com recurso a um método quantitativo pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses fenómenos, o controlo de variáveis, a seleção aleatória dos sujeitos de investigação, a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística.

A metodologia que foi selecionada, para a conceção deste projeto, metodologia de projeto, que se assume como proposta de resolução do problema identificado, apoia-se em métodos qualitativos, nomeadamente a entrevista, semiestruturada, visto que é o instrumento que introduz alguma flexibilidade às respostas do entrevistado, não obstante este seja alvo de um guião previamente estruturado, (Apêndice I) que serve como eixo orientador e que permite aos entrevistados “expressar a sua posição e a sua perspetiva na matéria”, como explica Flick (2005, p. 92).

“A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Compreendemos que a opção por este tipo de entrevista exponha algumas fragilidades associadas à técnica, nomeadamente à questão da diretividade. Neste sentido, procuramos manter a entrevista e os entrevistados em sintonia com o objetivo principal da mesma, o que balizou a necessidade de permitir que o entrevistador evidenciasse, também, a sua familiaridade com o tema, de modo a garantir o êxito da técnica selecionada para a recolha de dados. Neste contexto, todos os entrevistados responderam às mesmas questões, contudo verificou-se que a abordagem de cada um deles refletiu as suas crenças e experiências, face à problemática em apreço.

Com efeito, as entrevistas possibilitam conhecer o ponto de vista de um sujeito relativamente um dado tema, e sobre o qual pretendemos aprofundar conhecimento. “A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2011, p. 29).

Uma vez que se pretende com a implementação deste projeto, numa primeira fase, introduzir mudanças nas práticas dos docentes que integram as equipas pedagógicas dos CEF, transformando-as em CAP e, numa fase posterior, disseminá-las, paulatinamente, aos grupos disciplinares e aos departamentos curriculares, foram selecionados, como amostra, os professores destas equipas que desempenham cargos de liderança no Agrupamento.

A entrevista visou, assim, conhecer a perceção destes entrevistados sobre os temas da investigação e que foram alvo de incidência no enquadramento teórico. Para cada

tema integrador foram definidos objetivos, conforme se pode constatar na respetiva grelha de validação (Apêndice II).

A subsequente análise de dados, assunto em destaque no ponto seguinte, permitiu concluir que a metodologia de formação mais adequada para a problemática em estudo tem de centrar-se na escola e nos professores, dada a importância que assume o contexto sobre o qual este projeto visa intervir e no desenvolvimento profissional dos professores implicados (Fullan, 2007; Oliveira-Formosinho, 2009). Na verdade, a investigação tem demonstrado ser necessário envolver ativamente os professores nos seus processos de desenvolvimento profissional, através da formulação colaborativa dos objetivos partilhados e da promoção de normas de colegialidade. “A centralidade dos actores nos seus processos de aprendizagem é premissa fundante e válida para crianças e os adultos, os alunos e os professores” (Formosinho, 2009, p. 265).

Por conseguinte, como metodologia, o projeto de formação que se conceberá, assenta na modalidade de círculo de estudos, de acordo com o previsto art.º 7.º do RJFCP, dado ser a mais consentânea com a proposta de resolução do problema de investigação-transformação das equipas pedagógicas dos CEF em CAP, pelas seguintes características:

- exige uma relação estreita entre o formando e a sua realidade experimental;
- exige a partilha e a capacidade de interrogação sobre a cultura do grupo;
- permite desencadear a busca e o trabalho colaborativos perante o emergir de questões problemáticas.

De acordo com o regulamento para a acreditação e creditação de ações de formação, do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC), esta modalidade de formação tem como principais objetivos:

- Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais;
- Incrementar a cultura democrática e a colegialidade;
- Fortalecer a autoconfiança dos participantes;
- Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.

Dada a pertinência e o carácter inovador da ação de formação, conforme referido pelo Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis (AVCOA), esta mereceu a sua aprovação, sendo a sua designação «*Equipas Pedagógicas dos CEF: uma experiência de transformação em Comunidades de Aprendizagem Profissional.*»

Neste âmbito, solicitou-se a acreditação da investigadora ao CCPFC como formadora, processo ainda pendente.

A validação e acreditação da ação de formação efetuar-se-á imediatamente após a acreditação da formadora.

Para uma melhor compreensão da escolha efetuada, atentemos na análise dos dados que de seguida se apresentam.

2.1. Recolha e análise dos dados

Após a transcrição das entrevistas efetuou-se a análise dos dados que estas permitiram recolher, segundo os parâmetros de análise de conteúdo teorizados por Bardin (2011), cujo processo analítico contempla três fases, a saber: a pré-análise, a fase da exploração do material, o tratamento e a interpretação dos resultados.

As duas primeiras fases correspondem à leitura e análise de alguns documentos de relevo, enformadores de algumas das decisões tomadas sobre a identificação do problema de investigação, designadamente atas dos conselhos de turma dos CEF e os relatórios da avaliação externa.

No âmbito da fase da exploração do material, procedeu-se à categorização dos temas em análise, emergentes das questões de investigação, bem como à codificação dos entrevistados, sendo estes referenciados como unidades de enumeração, representadas pela letra E, enumeradas de um a quatro. Posteriormente, foram identificadas as unidades de contexto, para todas as categorias em análise, ou seja, as afirmações e observações relevantes, proferidas pelos entrevistados e que constituem elementos-chave das respostas às questões colocadas.

De seguida, foram identificadas, a partir das unidades de contexto, as unidades de registo-conceitos e ideias principais que nos permitirão restringir o campo de análise. Por último, constituíram-se as subcategorias, deduzidas das unidades de registo, sob a forma de conceitos, às quais serão associadas o número de entrevistados, cujas respostas com elas convergiram. Todos estes procedimentos encontram-se consubstanciados na respetiva grelha de análise de conteúdo das entrevistas (Apêndice III).

Este processo analítico permitiu ao investigador extrair das respostas às questões colocadas, as informações mais relevantes para este projeto, mediante o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação, confrontando-os com os objetivos inicialmente definidos.

Neste sentido, na categoria formação inicial, todos os entrevistados referem que esta formação não os preparou para a docência em CEF. Apenas um entrevistado referiu

que os professores da sua formação inicial sensibilizavam os alunos para a importância dos fatores humanos nas relações interpessoais que se estabelecem com os discentes, pressuposto essencial de atuação nestes percursos diversificados de formação. Depreende-se que a formação inicial destes docentes, de orientação académica, centrada no domínio dos conceitos (García, 1999), constituiu-se como “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de formação” (García, 1999, p. 27), na perspetiva de que não se pode conceber a formação inicial como um produto acabado.

Na categoria que visou estabelecer um paralelo entre a ação docente nos CEF e a do ensino regular, todos os entrevistados afirmaram existirem diferenças abissais entre elas. Foram destacados, por todos os entrevistados, como fundamentos essenciais dessa diferenciação, as características dos alunos. Três destacaram as expectativas dos formandos e a necessidade de adequação do professor aos interesses e necessidades dos alunos, decorrentes da complexidade dos seus contextos socioeconómicos, aos quais dois dos inquiridos se referiram. Ainda no âmbito do tema preparação docente para o ensino em CEF, na categoria constrangimentos do ensino em CEF, há a assinalar que os quatro docentes destacaram a indisciplina e o desinteresse dos alunos, três identificaram as dificuldades que estes revelam como um dos principais problemas do ensino nestes percursos de formação, aos quais se seguiram, citados por dois dos inquiridos, a desmotivação e a falta de responsabilidade que estes formandos evidenciam. A assiduidade irregular dos alunos, os interesses divergentes dos escolares que manifestam e o consumo de substâncias psicoativas foram apontados como fortes condicionadores da ação educativa, inferindo-se tratarem-se de fatores de “*stress* profissional” (Roldão, 2003), aflorados no enquadramento teórico. Um dos inquiridos salientou, como constrangimento da sua prática letiva, a inexistência de material didático específico, nomeadamente o manual, bem como a inadequação do programa da sua disciplina à área de formação do curso, o que nos remete para a problemática da gestão curricular (Roldão, 2003) exposta na segunda parte deste projeto.

Ainda neste campo de análise, na categoria superação dos constrangimentos, há a referir que todos os inquiridos se reportaram à preponderância do estabelecimento de boas relações interpessoais com os alunos, tendo três deles destacado a empatia e o diálogo que devem existir entre alunos e professores, factos que estão em conformidade com o “envolvimento emocional” que o sucesso da aprendizagem, também, exige, conforme defende Hargreaves (2003). Dois entrevistados indicaram que nas suas práticas educativas, em contexto de sala de aula, se devem proporcionar aos alunos atividades diversificadas e de cariz mais prático, como formas de motivação, estratégia, também, apontada por dois dos inquiridos. Note-se que apenas um dos entrevistados focou, como estratégia de

superação dos constrangimentos, o trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas, através das reuniões frequentes que devem realizar, da sua coesão e assertividade e do apoio que a estas deve ser prestado pela direção das escolas, como fator de sucesso deste cursos, princípios defendidos pelas CAP, patente no enquadramento teórico.

No que concerne ao tema atuação das equipas pedagógicas dos CEF, concretamente na categoria papel das equipas pedagógicas dos CEF, os respondentes, na generalidade, destacaram o seguinte: analisar o desempenho dos alunos, reformular estratégias de atuação, dar resposta aos problemas, partilha de experiências e de metodologias e conhecer e compreender melhor os alunos. Apenas um professor referiu que a dinâmica de funcionamento destas equipas constituiu um combate ao isolamento do professor e que a interação entre os docentes conduz à inovação das práticas, numa inequívoca demonstração de defesa das culturas colaborativas (Fullan & Hargreaves, 2001), e de redução da balcanização às quais já se aludiu neste trabalho de projeto.

No que se diz respeito à categoria papel do diretor de turma dos CEF, foi unânime a relevância que é atribuída a este líder intermédio, assim como ao perfil que deve deter para este tipo de alunos. Curiosamente, a maior parte dos entrevistados centrou-se nos aspetos tecnocratas do exercício deste cargo, na medida em que três destacaram a sua função de coordenador do trabalho realizado pela equipa e dois salientaram o de mediador entre os professores, alunos e encarregados de educação. Um dos entrevistados atribuiu-lhe a tarefa de resolver todos os problemas que surgem e outro a responsabilidade de uniformizar critérios de atuação. Estas perceções preconizam a visão tradicional de liderança, uma “liderança vertical (*top-down*)” (Silva, 2010), ao invés da liderança partilhada que sustenta as CAP (Bolívar, 2012). Um entrevistado assinalou o apoio que o diretor de turma deve prestar aos colegas da equipa pedagógica que evidenciem mais dificuldades, na aceção de supervisão plasmada em Alarcão (2002).

Relativamente à categoria trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas dos CEF, todos os entrevistados o classificaram como diferente, dois deles referiram-se à complexidade do mesmo, um salientou a sua exigência e outro inquirido destacou a visão que estas equipas pedagógicas têm de ter. Quanto à categoria contributos do trabalho colaborativo, constata-se que, de uma maneira geral, os professores atribuem uma importância significativa ao trabalho colaborativo, não obstante este se situe um pouco na lógica da colegialidade artificial (Day, 2001). Assim, três docentes consideraram que o trabalho colaborativo permite a partilha de experiências e dois acrescentaram o diálogo, a partilha das dificuldades, a resolução conjunta dos problemas e a troca de ideias. Um dos respondentes enumerou a reflexão, a união da equipa pedagógica, a inovação e a concertação da equipa pedagógica, como práticas fulcrais de resolução dos

constrangimentos, princípios que se encontram em consonância com o preconizado por Bolívar (2012) sobre os processos de transformação das escolas em CAP.

Centrados, agora, no tema comunidades de aprendizagem profissional, cremos que é na categoria trabalho conjunto entre pares que se torna mais visível as características da colaboração circunscrita (Fullan & Hargreaves, 2001) já explanadas neste trabalho, na medida em que todos os entrevistados referem que o trabalho conjunto é potenciado pela partilha e três dão como exemplo a realização de atividades transversais e interdisciplinares, com recurso à articulação de conteúdos. Todavia, o enriquecimento profissional foi indicado, apenas por um dos entrevistados, como uma das consequências do trabalho colaborativo.

No âmbito da categoria mudança das práticas docentes, as respostas dadas pelos entrevistados permitem inferir que todos acreditam que existe uma relação direta entre a colaboração docente e a mudança e que esta se corporiza através da partilha, da tomada conjunta de decisões, da união da equipa pedagógica e da reflexão, pressupostos adstritos às CAP, conforme sublinham Bolívar (2012), Fullan (2007) e Fullan e Hargreaves (2001). Um dos respondentes afirmou que a liderança tem de estar subjacente a este processo de mudança. Três inquiridos destacaram a melhoria das práticas como gerador de mudanças. Na categoria conceito de comunidades de aprendizagem profissional, verificou-se que apenas um possuía conhecimento formal sobre este modelo.

Na abordagem do tema desenvolvimento profissional e formação, na categoria o trabalho conjunto, enquanto fator de desenvolvimento profissional, infere-se que todos os entrevistados consideram que o trabalho conjunto conduz à aprendizagem, bem como ao enriquecimento e à produção de conhecimento, como referiram dois dos inquiridos. Dois dos professores referem que para que o desenvolvimento profissional se efetive, no seio destas equipas, tem de haver colaboração e um docente enfatiza o diálogo e a reflexão como determinantes para que este desenvolvimento se concretize. Parece-nos, ainda que, empiricamente, que existe uma consciência nestes docentes do impacto do coletivo nas suas práticas.

Na categoria formação específica realizada, três dos inquiridos referiram não terem efetuado qualquer formação sobre esta tipologia formativa, por falta de oferta e apenas um dos respondentes participou numa ação de sensibilização sobre estes cursos. Este entrevistado acrescentou que a realização de uma formação, na área de especialidade supervisão pedagógica e formação de formadores, lhe permitiu concluir que as parcerias, a liderança, o trabalho colaborativo, a partilha e a prática reflexiva são pilares para os docentes destes cursos. Curiosamente, as respostas dadas por este inquirido distanciaram-no dos restantes ao nível da expressão do seu pensamento, marcadamente, mais concetual e reflexivo.

A última categoria, necessidades e recetividade de realização de formação, levou-nos a constatar que todos os entrevistados estão recetivos para participarem neste projeto de formação, encarando-o como um fator de valorização, evolução e mudança e com impacto significativo nas suas práticas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

2.2. Caracterização do contexto

Este projeto de formação pretende ser aplicado aos docentes dos CEF, da EB2,3 Bento Carqueja, do Agrupamento de Escolas Soares Basto, no concelho de Oliveira de Azeméis, distrito de Aveiro, concelho dotado de um forte e diversificado tecido industrial com um impacto significativo nas economias local e nacional.

Este Agrupamento, homologado em 2012, é constituído por cinco jardins de infância, cinco escolas do primeiro ciclo do ensino básico, uma escola básica que integra segundo e terceiro ciclos, denominada EB2,3 Bento Carqueja e a escola secundária Soares Basto, escola-sede do Agrupamento, o que perfaz dois mil quinhentos e dez alunos.

O corpo docente integra duzentos e quarenta e seis docentes, com uma experiência profissional significativa, pois mais de 90% leciona há mais de dez anos, sendo a maior parte dos professores docentes do quadro. O pessoal não docente é composto por oitenta e oito pessoas, das quais setenta e três são assistentes operacionais, catorze são assistentes técnicos e uma é técnico superior.

Centrar-nos-emos na EB2,3 Bento Carqueja, dado ser a unidade em estudo neste projeto, sobre a qual se pretende, numa primeira fase, intervir, cuja origem remonta ao ano de 1969. A população escolar desta escola, no ano letivo 2012/2013, é constituída, no ensino regular, por quatrocentos e onze alunos do segundo ciclo e quatrocentos e cinquenta e seis do terceiro. Trinta e oito alunos integram os CEF da área de formação Hotelaria e Restauração, com saída profissional empregado de mesa, tipo 2, nível 2, o que totaliza oitocentos e sessenta e sete alunos, distribuídos por trinta e oito turmas.

As habilitações literárias, de nível secundário ou superior, dos pais e encarregados de educação desta escola, situam-se na ordem dos trinta valores percentuais, exercendo a maioria profissões ao nível de técnico superior ou intermédio.

No que se refere aos resultados académicos, a Escola Bento Carqueja tem apresentado resultados superiores aos referenciais nacionais, quer nas já extintas provas de aferição do 6.º ano de escolaridade, quer nos exames nacionais de 6.º e 9.º anos, o que valeu a atribuição de um prémio, Prémio Escolas Montepio – 2009.

Esta escola possui uma forte consciência da sua missão social, espelhada no seu Projeto Educativo, que se traduz nas várias iniciativas promotoras da educação para a

cidadania, bem como na inclusão dos alunos, sobretudo dos mais desfavorecidos, dos que apresentam necessidades educativas especiais e dos imigrantes.

Com efeito, esta escola foi pioneira, no concelho, no incremento de respostas às situações de pobreza e de exclusão que este apresentava e que estavam na origem do abandono escolar precoce e do consequente ingresso prematuro e não qualificado no mercado de trabalho, tais como: constituição de duas turmas de 6.º ano com aplicação de currículos alternativos ao abrigo do Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril, uma delas no ano letivo 1997/1998 e outra em 2002/2003; o PIEF implementado nos anos letivos 2002/2003 e 2007/2008, constituição de uma turma, do 5.º ano, no ano letivo 2006/2007 com percurso curricular alternativo, de acordo com o previsto no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro. Desde o ano letivo 2005/2006 que a oferta formativa desta escola integra cursos de educação e formação, nas áreas de formação “Hotelaria e Restauração” e “Espaços Verdes e Jardinagem”. A adoção destas medidas conduziu à redução progressiva das taxas de abandono escolar, para a qual contribui, de forma decisiva, a implementação dos CEF.

Neste âmbito, importa salientar que as ofertas qualificantes desta Escola foram selecionadas com base em critérios de empregabilidade e de oferta de mercado. Na verdade, tendo em consideração as saídas profissionais dos cursos, nomeadamente técnico de jardinagem e empregado de mesa, a escola enveredou por estas áreas de formação uma vez que são áreas onde se verifica necessidade de formação qualificada e onde a oferta de trabalho é relativamente significativa. A proposta da escola assentou em formar alunos de acordo, não só com as suas necessidades, mas também com as necessidades do mercado de trabalho onde a Escola está implantada, reduzindo-se o desajustamento entre escola e mercado de trabalho, conforme defende Azevedo (2002), porquanto estas são corresponsáveis pela promoção da coesão social e pela elevação dos padrões de vida dos cidadãos.

2.3. Plano de resolução

Lima (2002) afirma que em Portugal não tem sido concedida atenção ao estabelecimento de redes de trabalho internas à própria escola, sendo o enfoque desta colaboração profissional dirigido para o estabelecimento de parcerias interinstitucionais. Amuiguiño, Brandão e Miguéns (citados em Lima, 2002) consideram que é necessário instituir nas escolas portuguesas mecanismos de colaboração que permitam “ultrapassar o isolamento e o individualismo que caracteriza o trabalho dos professores” (p. 43), todavia advertem que as escolas não estão preparadas para concretizar este desígnio. Uma das

razões desta falta de preparação, acrescentam os autores, prende-se com as concepções simplistas que os professores, paradoxalmente os que têm como função concretizá-la, possuem sobre colaboração.

Este projeto de formação tem a pretensão de se afirmar, em si mesmo, como um projeto supletivo e inovador, que pretende romper com esses estereótipos de colegialidade artificial (Fullan, 2007) e divulgar formas de cooperação em redes formais de trabalho, que possam ir de encontro aos ensejos dos professores, suprimindo a lacuna gerada pela ausência de formação específica que o ensino no século XXI carecia, criando-se nas escolas uma nova cultura (Fullan, 2007), uma cultura de aprendizagem profissional, que possa ser produtora do conhecimento necessário para ensinar na sociedade do conhecimento.

Consequentemente e na interface do que foi exposto no enquadramento teórico sobre as CAP e identificados os problemas que os docentes dos CEF, objeto deste projeto de formação, enfrentam, consideramos ser este o modelo de desenvolvimento profissional a implementar neste projeto de formação, porquanto “promover a mudança educacional como resolução dos problemas, significa a construção contínua de comunidades de aprendizagem profissional (Hord, 1997; Morrissey, 2000; Stoll, Fink e Earl, 2004; citados em Bolívar, 2012), cujo princípio fundamental, não é a colaboração em si mesma, mas sim o que dela advém – eficácia do desempenho docente no ensino e a consequente aprendizagem dos alunos e da organização escolar.

Esta inovação, corroborada também pelo diretor do CFAE AVCOA, ou seja, a transformação das equipas pedagógicas dos CEF que nos propomos realizar, com este projeto de formação, representa, conforme sublinha Bolívar (2012) uma abordagem profunda do desenvolvimento profissional e uma forte estratégia de mudança e de melhoria do ensino nos CEF.

Face ao exposto, apresentamos o seguinte plano de resolução.

2.3.1. Áreas

Este projeto aborda, essencialmente, as áreas dos cursos de educação e formação e das comunidades de aprendizagem profissional, como processos de inovação educacionais, centrados na escola, local privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Como áreas subsidiárias serão, também, alvo de destaque o diálogo, a reflexão, as culturas colaborativas, a colegialidade e a investigação-ação, como oportunidades de mudança e de melhoria do ensino na sociedade do conhecimento em que nos encontramos

2.3.2. Objetivos específicos

Globalmente, esta ação de formação visa utilizar o trabalho conjunto das equipas pedagógicas dos CEF como uma condição de melhoria do ensino nestes percursos diversificados de formação e, por inerência, das aprendizagens dos alunos.

Além dos objetivos já definidos, este projeto pretende, ainda, concretizar os seguintes objetivos específicos:

- alterar a conceção dos professores relativa ao trabalho a desenvolver pelas equipas pedagógicas dos CEF;
- fomentar a valorização profissional dos professores de alunos de percursos diversificados de formação, através da discussão centrada na partilha de diferentes experiências e processos de ensino;
- ajudar os professores a envolverem-se na resolução conjunta dos problemas que enfrentam e a refletirem sobre as suas práticas, numa perspectiva colaborativa;
- promover uma cultura de melhoria através da construção de uma cultura de aprendizagem;
- fomentar o apoio mútuo interpares;
- criar estruturas de colegialidade que possibilitem partilhar, confrontar ideias, experiências, materiais, unidades didáticas e estratégias;
- promover o diálogo e a indagação coletiva sobre as práticas eficazes;
- desenvolver contextos de relação cooperativa, externa e interna;
- contribuir para a reconstrução dos contextos e condições de trabalho dos professores;
- promover a lecionação conjunta de conteúdos/unidades programáticas;
- promover uma atitude de corresponsabilização pelas aprendizagens dos alunos;
- sustentar o processo de renovação e desenvolvimento profissional na investigação.

2.3.3. Ações a desenvolver

Segundo o Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação do CCPFC, o círculo de estudos é a modalidade de formação cuja metodologia privilegia a pedagogia participativa, pelo que fomenta o trabalho de grupo, a participação ativa dos participantes, implicando o questionamento e a mudança das práticas profissionais. Trata-se

de uma modalidade de formação indicada para pequenos grupos, mínimo de sete pessoas, máximo de quinze, neste caso, doze professores, cujo trabalho deve ser organizado de modo a implementar momentos de estudo entre as sessões presenciais. A dinâmica de trabalho assenta na discussão e análise conjunta de um tema, de uma atividade, de um projeto a implementar e/ou de um problema. As necessidades, conhecimentos e as experiências contextuais dos intervenientes constituem a base da planificação dos círculos de estudos, onde a teoria e a prática se fundem, razão pela qual a conceção deste tipo de modalidade de formação varie de grupo para grupo. O formador dos círculos de estudos exerce, em simultâneo, o papel de aprendiz, não se sobrepondo ao grupo, assumindo o papel de mero condutor dos trabalhos, numa lógica de liderança partilhada, congruente com a das CAP.

Deste modo, definimos um círculo de estudos, com base na realidade contextual e profissional onde o mesmo será implementado (Anexo 1), planificado nos seguintes termos:

1.º Módulo: Apresentação da modalidade de formação./Conceção dos professores sobre desenvolvimento profissional.

Data: outubro de 2013.

Objetivos(s): Contextualizar a modalidade de formação. Expor as expectativas desta formação. Divulgar os objetivos da formação e definir os critérios de avaliação da formação.

Quadro 5. *Apresentação da Modalidade de Formação/Conceção dos Professores sobre Desenvolvimento Profissional*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação	Conhecer o contexto de trabalho do círculo de estudos.	Conhecimento dos objetivos, dos conteúdos e da bibliografia.
2	Expectativas dos participantes	Analisar as expectativas que cada um dos professores participantes traz para a formação.	Os professores exporão as expectativas do curso, as quais serão posteriormente debatidas entre os participantes.
3	Critérios de avaliação	Apresentar e discutir o modo de avaliação e de trabalho do círculo de estudos.	Será feita a apresentação do modo de avaliação dos participantes ao longo da formação, em que serão tidos em conta os critérios definidos pelo CFAE AVCOA. Será também vincado o trabalho colaborativo e reflexivo como a forma de trabalho que deverá predominar.

4	Conceções dos professores acerca do desenvolvimento profissional	Estimular o processo de aprendizagem individual e coletiva.	Apresentação partilhada das conceções que os professores possuem sobre desenvolvimento profissional.
---	--	---	--

Trabalho autónomo: Refletir sobre o conceito de desenvolvimento profissional, a partir da literatura referenciada na bibliografia, no âmbito da formação profissional/desenvolvimento profissional, nomeadamente Day (2001) e García (1999).

2.º Módulo: Desenvolvimento profissional/O ensino na sociedade do conhecimento
Data: outubro de 2013.

Objetivo(s): Consciencializar os participantes que esta formação se assume com um percurso de desenvolvimento profissional dos professores, com implicações no desenvolvimento dos alunos e da organização escolar.

Quadro 6. *Desenvolvimento Profissional/O Ensino na Sociedade do Conhecimento*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Desenvolvimento profissional	Caracterizar desenvolvimento profissional.	Confrontação das conceções que os professores possuem sobre desenvolvimento profissional transmitidas na 1.ª sessão, com os pressupostos teóricos, sobre esta temática, contidos na literatura indicada para trabalho domiciliário. Elaboração de um quadro concetual.
2	O ensino no século XXI	Caracterizar o ensino na sociedade de conhecimento.	Levantamento das perceções dos professores sobre o ensino na e para a sociedade do conhecimento. Leitura e análise de alguns documentos orientadores. Sistematização das ideias-chave. Discussão sobre as suas implicações nas práticas docentes.

3	Ação docente nos CEF	Identificar os constrangimentos na lecionação em CEF.	Caracterização dos principais problemas que os docentes enfrentam na docência em CEF. ¹¹ Articulação dos problemas/necessidades dos professores com os princípios enunciados sobre o ensino na e para a sociedade do conhecimento.
---	----------------------	---	--

Trabalho autónomo: Proceder a leituras referenciadas na bibliografia, de forma a enriquecer o diálogo e a reflexão nas sessões presenciais.

3.º Módulo: Comunidades de aprendizagem profissional (CAP)

Data: outubro/novembro de 2013.

Objetivo(s): Contextualizar as CAP no quadro desta formação (resposta aos problemas identificados pelos formandos na última sessão presencial). Reconhecer a importância deste paradigma colaborativo na emergente mudança das práticas docentes que a sociedade de conhecimento reclama.

Quadro 7. *Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP)*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Conceções dos professores acerca das CAP.	Definir CAP.	Apresentação ¹² de forma partilhada das conceções que os professores têm acerca das CAP.
2	CAP	Compreender a filosofia de trabalho que subjaz às CAP.	Caracterização das CAP e princípios fundamentais. Processos de desenvolvimento de uma CAP. Leitura e análise crítica de documentos teóricos sobre as CAP da autoria de Bolívar (2012) e Hargreaves (2003).
3	Equipas pedagógicas dos CEF	Confrontar as CAP com as equipas pedagógicas dos CEF.	Discussão, em grupos de três elementos, sobre os documentos analisados: emissão de opinião sobre os princípios defendidos, identificação de pontos de confluência/divergência entre as CAP e as equipas pedagógicas dos CEF.

¹¹ Aludiremos aos resultados da análise de conteúdo realizada às entrevistas.

¹² Reportar-nos-emos às respostas dadas pelos participantes na entrevista concedida (Parte IV, questão n.º 3)

Trabalho autónomo: Leitura de um excerto do livro de Hargreaves (2003), que relata a experiência de uma escola, *Blue Mountain*, situada na província de Ontário, escola modelo da sociedade de conhecimento que, desde a sua abertura, em 1994, funciona com base nos princípios de uma CAP.

4.º Módulo: CAP/Trabalho colaborativo

Data: novembro de 2013

Objetivo(s): Partilhar e refletir acerca das conceções do trabalho colaborativo.

Reconhecer que o trabalho colaborativo é a base do sucesso das CAP.

Quadro 8. CAP/Trabalho Colaborativo

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	CAP	Identificar os fatores de sucesso e eficácia de uma escola (<i>Blue Mountain</i>) que funciona como uma organização aprendente.	Sistematização das “questões sistémicas” da comunidade aprendente analisada (liderança, finalidades, visão, organização do currículo e do ensino).
2	Trabalho colaborativo	Estimular o processo de aprendizagem reflexiva.	Apresentação, de forma partilhada, das conceções que os professores têm acerca do trabalho colaborativo.
		Analisar as vantagens do trabalho colaborativo para a resolução de problemas na escola. Identificar formas de incrementar a colaboração eficaz.	Confrontação dessas perceções com as formas de trabalho colaborativo descritas na escola de <i>Blue Mountain</i> . Síntese das características do trabalho colaborativo. Abordagem de alguns conceitos fundamentais: balcanização, colegialidade, colegialidade artificial, culturas e colaborativas. Contributos do trabalho colaborativo na resolução dos problemas com os quais os docentes são confrontados. Levantamento dos mecanismos à disposição dos docentes, potenciadores da eficácia da colaboração.

Trabalho autónomo: A partir das disposições sobre as CAP e tendo em consideração a dinâmica de funcionamento das equipas pedagógicas e a regularidade com que reúnem, definir propostas de trabalho que permitam a estas equipas desenvolver, com eficácia, o trabalho colaborativo. Os participantes poderão consolidar as suas propostas procedendo às leituras referenciadas na bibliografia, no âmbito do trabalho colaborativo, nomeadamente Lima (2002) e Fullan e Hargreaves (2001).

5.º Módulo: Trabalho colaborativo/Gestão do currículo

Data: novembro/dezembro de 2013

Objetivo(s): Motivar os participantes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, através da formalização, em grupo, de várias experiências (lecionação de aulas em regime de co-docência/implementação de um projeto de turma para o qual concorram o maior número de disciplinas possível) a realizar em contexto.

Promover a melhoria das práticas. Desprivatizar as práticas.

Quadro 9. *Trabalho Colaborativo/Gestão do Currículo*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Gestão do currículo	Reconhecer a importância da diferenciação curricular. Compreender a necessidade da adequação curricular nos CEF.	Identificação dos conteúdos disciplinares/módulos de formação a lecionar até ao final do ano letivo. Seleção dos que são passíveis de uma abordagem interdisciplinar.
2	O currículo e a aprendizagem	Promover a interdisciplinaridade.	Adequação dos conteúdos/temas à área de formação visada e aos interesses e características dos alunos.
3	Ensino aprendizagem.	Planificar uma atividade de ensino para ser aplicada em contexto. Promover uma cultura de melhoria.	Planificação das aulas a lecionar conjuntamente (dois professores), relativas aos conteúdos/temas selecionados. Implementação de atividades que promovam a desprivatização das práticas e conduzam à observação e apoio mútuos.

Trabalho autónomo: Identificação das atividades que farão parte integrante do Plano Anual de Atividades dos CEF. Estas atividades devem espelhar a articulação interdisciplinar que se tem vindo a promover, sustentada no trabalho colaborativo em

desenvolvimento. Dever-se-á ter em linha de conta a missão e as metas do Agrupamento, definidas no Projeto Educativo.

6.º Módulo: Reflexão na e sobre a ação

Data: janeiro de 2013

Objetivo(s): Partilhar e refletir acerca das conceções de reflexão

Sensibilizar os intervenientes para o reconhecimento da reflexão-ação como uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas eficazes e inovadoras.

Alertar para a necessidade da formação reflexiva dos professores.

Quadro 10. *Reflexão na e sobre a Ação*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Conceções dos professores acerca da reflexão.	Definir o conceito de reflexão.	Apresentação partilhada das conceções que os professores possuem sobre reflexão.
2	Profissional reflexivo	Introduzir o conceito de professor reflexivo Promover a prática reflexiva docente. Problematizar a prática.	Leitura de alguns textos sobre reflexão na ação. Confrontação das conceções que os professores possuem sobre reflexão, com os pressupostos teóricos, enunciados nos textos lidos. Identificação das atitudes que favorecem a ação reflexiva. Identificação dos efeitos da prática reflexiva dos docentes na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores.
3	Ensino aprendizagem	Reconhecer a reflexão como um processo de construção do saber profissional. Integrar a teoria e a prática na ação educativa. Responsabilizar toda a equipa pelo	Realização de uma análise reflexiva sobre as aulas já lecionadas em regime de co-docência, com base nos princípios teóricos previamente abordados. Avaliação dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Partilha de experiências (negativas, positivas) vivenciadas, confrontando-as com a prática individual de cada docente.

		desenvolvimento dos alunos.	Desenvolvimento de uma atitude de autoquestionamento face aos processos de ensino/aprendizagem praticados.
--	--	-----------------------------	--

Trabalho autónomo: Leitura das referências bibliográficas indicadas sobre reflexão, nomeadamente Alarcão (1996) e Perrenoud (2007).

7.º Módulo: Investigação-ação

Data: fevereiro de 2013

Objetivo(s): Reconhecer a investigação-ação como um processo privilegiado de construção do conhecimento.

Sistematizar a reflexão diária através a identificação e resolução de problemas educativos. Melhorar as situações de trabalho dos participantes, mediante o comprometimento com processos de exame crítico (reflexão), auto-estudo permanente e intervenção informada no ensino.

Quadro 11. *Investigação-Ação*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	O paradigma da investigação-ação	Conhecer este modelo. Refletir sobre as suas potencialidades no ensino em CEF.	Apresentação aos professores do paradigma da investigação-ação. Colocação da investigação-ação ao serviço de uma aprendizagem organizacional, concebida como estratégia de formação de professores e, nessa medida, como construção da melhoria da educação oferecida. Partilha de entendimentos e experiências já realizadas e/ou vivenciadas, neste âmbito, pelos participantes.
2	Ensino aprendizagem	Promover uma profissionalidade docente de natureza reflexiva. Motivar para a adoção de formas autónomas e colaborativas de desenvolvimento	Através de uma ação reflexiva participada e colaborativa, os formandos, em grupos de três, analisam o trabalho desenvolvido até ao momento e identificam o(s) principais problema(s) que caracterizam a sua práxis. Apresentação dos trabalhos. Identificação do problema transversal a

		profissional.	todos os grupos. Confrontação com os referenciados na entrevista. Definição de uma estratégia conjunta para a sua resolução, atendendo à natureza do mesmo, conferindo a essa estratégia/decisão uma natureza transformadora do contexto de trabalho dos formandos.
--	--	---------------	--

Trabalho autónomo: Leitura do texto “ Aprender através de parcerias” da autoria de Day (2001).

8.º Módulo: Estabelecimento de redes/parcerias externas – Comunidades de aprendizagem amplificadas

Data: março/abril de 2013

Objetivo(s): Elevar o capital social dos formandos através do estabelecimento de parcerias. Resolver problemas de ensino através do estabelecimento de interações com agentes externos.

Quadro 12. *Estabelecimento de Redes/Parcerias Externas – Comunidades de Aprendizagem Amplificadas*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Comunidades de aprendizagem amplificadas	Estabelecer interações com outros agentes sociais que ajudem a equipa a resolver os problemas identificados. Mobilizar a sociedade civil nos processos de melhoria da educação. Promover o desenvolvimento profissional dos participantes.	Serão dinamizadas sessões específicas de trabalho com os parceiros sociais, como por exemplo, a CPCJ, o núcleo da Escola Segura e a equipa do IDT (Instituto da Droga e da Toxicodependência), cujo contributo se revele imprescindível para a compreensão e resolução dos problemas que enformam a prática educativa dos professores. Partilha dos problemas/constrangimentos à eficácia da ação docente e à aprendizagem dos alunos. Calendarização das ações subsequentes a realizar, caso se considere necessário.
2	Ensino aprendizagem	Criar uma cultura de aprendizagem através do estabelecimento de parcerias.	Planificação de uma atividade/ uma experiência de intervenção a aplicar em contexto de sala de aula que vise dar resposta ao(s) problema(s) identificados,

		Contribuir para o aumento do capital social dos professores e das organizações escolares. Definir uma tarefa/atividade/experiência para ser aplicada em contexto.	como tarefa colegial e em equipa. Definição, com os parceiros sociais, das formas de cooperação que apoiem a ação educativa da equipa pedagógica. Construção de uma cultura de aprendizagem docente face à realidade contextual em que trabalham, promovendo-se a melhoria e a mudança profissional e organizacional. Organização de atividades que permitam desenvolver, com mais eficácia, o currículo.
--	--	--	--

Trabalho autónomo: Continuação ou conclusão da planificação. Leitura dos textos recomendados, sobretudo Bolívar (2012).

Inscrição no sítio <http://www.allthingsplc.info/> - rede virtual de colaboração sobre comunidades profissionais de aprendizagem. Trata-se de uma ferramenta útil de partilha e pesquisa.

9.º Módulo: Avaliação/Profissionalidade docente

Data: maio de 2013

Objetivo(s): Aferir o impacto da mudança nas práticas nos resultados dos alunos.

Conhecer o conceito de profissionalidade docente e a sua correlação com o desenvolvimento profissional.

Quadro 13. *Avaliação/Profissionalidade Docente*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Avaliação das aprendizagens dos alunos	Analisar os diferentes fatores que devem ser tidos em conta na avaliação das aprendizagens. Analisar, reflexivamente, resultados obtidos.	Leitura de alguns documentos sobre avaliação. Análise dos resultados de avaliação dos alunos (1.º e 2.º períodos). Confrontação destes resultados com os do ano letivo anterior. Os docentes analisarão se as mudanças nas práticas docentes contribuíram para a melhoria dos resultados dos alunos, bem como para a melhoria do seu comportamento. Caso se verifique evolução, a equipa avaliará a qualidade do sucesso registada.

2	Profissionali - dade docente	Reconhecer os princípios que constituem a profissionalidade docente. Compreender a avaliação sistemática das práticas como um processo intrínseco à construção da profissionalidade docente. Avaliar a formação.	Explicitação do conceito de profissionalidade. Leitura de alguns textos de Nóvoa (2007), Kelchtermans (1996) e Day (2001). Associação do conceito aos processos de melhoria e de mudança operacionalizados ao longo da formação. Discussão sobre as implicações da formação na profissionalidade docente. Sistematização das conclusões. Preenchimento da ficha de avaliação da ação emitida pelo CFAE AVCOA.
---	---------------------------------	--	---

Trabalho autónomo: Elaboração da reflexão crítica individual sobre a formação realizada, reportando-se a todas as atividades desenvolvidas e ao seu impacto na profissionalidade docente.

2.3.4. Espaços

O projeto decorrerá na Escola EB2,3 Bento Carqueja, na sala habitual das reuniões das equipas pedagógicas dos CEF, uma vez que se trata de um espaço devidamente equipado com o material necessário para a formação, designadamente equipamento multimédia para projeção de conteúdos, computadores com acesso à internet e quadro interativo para os registos necessários.

2.3.5. Recursos

Como recursos materiais, consideraremos os textos policopiados, selecionados pela formadora e facultados aos formandos, bem como todos os restantes que serão integral ou parcialmente projetados no quadro interativo. Incluem-se, ainda, neste parâmetro, todos os outros recursos que integram o espaço físico onde decorrerá a formação, a saber: computadores, videoprojetor, quadro interativo, quadro branco e marcadores. O CFAE disponibilizará, a todos os participantes, uma capa que conterá o cronograma da formação, folhas e uma esferográfica de tinta indelével.

A formadora é um importante recurso humano desta formação, que dadas as limitações financeiras que os centros de formação enfrentam e uma vez que a formação ocorrerá nos tempos não letivos do seu horário semanal, não será remunerada,

beneficiando, apenas, a título compensatório, da unidade de crédito que a formação confere. Os parceiros sociais a afetar à formação constituem recursos humanos primordiais, não representando quaisquer encargos financeiros para a formação.

2.3.6. Calendarização

O círculo de estudos decorrerá durante um ano escolar, entre outubro de 2013 e maio de 2014. Dada a natureza contextual desta modalidade de formação e de forma a assegurar que os seus objetivos serão atingidos, as sessões presenciais decorrerão no horário consignado às reuniões da equipa pedagógica dos CEF, tendo, para esse efeito, sido solicitada a autorização ao Presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP), uma vez que estas horas fazem parte integrante do horário dos docentes e destinam-se à realização destas reuniões, enquadradas na componente não letiva dos docentes.

No espírito da formadora, imperou a preocupação de inserir esta formação no contexto sobre o qual a mesma procura intervir, pois, na sua perspetiva não só é mais motivador para os participantes, sendo, a este nível um incentivo, como imprime mais sentido ao trabalho a realizar, uma vez que este visa a ação em contexto, *in loco* e em tempo real, procedimentos consentâneos com os postulados nas CAP e com os princípios de formação dos círculos de estudos. Note-se que esta sugestão foi acolhida, quer pelo diretor do centro de formação, quer pelo presidente da CAP com bastante receptividade pelo seu carácter inovador, conforme foi transmitido à mentora do projeto.

Se o que se pretende com este projeto é, entre outros, introduzir inovação às práticas docentes, entendeu-se que esta deveria, desde logo, manifestar-se na própria forma como a formação é concebida e ministrada.

Por outro lado, e nunca perdendo de vista que o desenvolvimento profissional é indissociável do desenvolvimento organizacional, e sendo esta formação vocacionada, também, para a aprendizagem com os colegas no contexto de trabalho, importa, cada vez mais, que “os espaços e tempos de formação estejam ligados com os espaços e tempos de trabalho, os locais de ação possam ser - por sua vez - locais de aprendizagem” (Bolívar, 2012, p. 144).

No entanto, advertimos que, em determinados momentos, as reuniões estarão, exclusivamente, ao serviço do cumprimento da agenda definida pela escola, designadamente nos momentos de avaliação dos alunos (intercalar e final de período), não obstante se integre, também, este procedimento burocrático na formação em curso.

Atendendo a que a modalidade círculo de estudos determina que as sessões de trabalho autónomo correspondam a cinquenta por cento do número de horas das sessões presenciais e considerando que se pretende atribuir aos formandos uma unidade de crédito pela frequência desta formação, as sessões presenciais conjuntas terão a duração de 33,5 horas e as de trabalho autónomo 16,5 horas¹³. Neste sentido, estão previstas, em média, três sessões presenciais por mês, com a duração de duas horas cada.

2.3.7. Avaliação

A avaliação será contínua, tendo por base o trabalho desenvolvido ao longo das sessões presenciais, em diálogo constante com os formandos, aferindo da pertinência dos conteúdos abordados e da sua adequação à ação docente, às necessidades e problemas que dela emergem e sobre os quais se pretende trabalhar, numa perspetiva articulada entre teoria e prática. Incentivar-se-á a reflexão crítica como o garante de uma participação ativa e integrada, conducente à (re)construção dos (novos) saberes e conhecimentos profissionais, associados à consequente mudança nas práticas docentes que a lecionação em CEF demanda. Ter-se-á, também, em consideração o trabalho autónomo desenvolvido, uma vez que este representa, em determinados momentos, um complemento ao trabalho desenvolvido na sessão presencial e, em outros, uma preparação do que se vai desenvolver na sessão presencial seguinte.

As atividades/experiências planificadas e implementadas colaborativamente pelos formandos terão uma incidência importante, neste processo avaliativo.

Serão avaliados, também, os progressos realizados na prossecução dos objetivos previamente definidos, salientando-se as dificuldades encontradas e as estratégias que a formação implementou para atingir esses objetivos. No final da formação, proceder-se-á a uma avaliação global das atividades, momento importante de reflexão, no qual o professor, enquanto prático reflexivo (Schön, 1992), elaborará uma reflexão crítica individual, que nos permita aferir se o formando conseguiu implicar a formação no questionamento e na mudança das suas práticas profissionais e se a mesma se constituiu, pela via da colaboração, como um forte processo de reconstrução de uma profissionalidade mais consciente, mais enformada pelas conceções teóricas que sustentam a prática, em suma, mais capacitada para a atuação em CEF, para as mudanças que a sociedade do

¹³ O trabalho autónomo constitui-se como uma sessão de estudo (bibliografia indicada, textos apresentados e facultados nas sessões presenciais), podendo esta ser individual ou coletiva, de acordo com as necessidades dos formandos e as orientações da formadora.

conhecimento impõe e, sobretudo, mais motivadora em tempos tão corrosivos e instáveis como estes que estamos a atravessar.

SÍNTESE REFLEXIVA

Chegados a esta fase, cumpre-nos refletir sobre o caminho trilhado até ao momento e perspetivar os efeitos deste percurso de aprendizagem, contextualizando-o no atual panorama educativo Português, marcado por uma desenfreada mutabilidade.

O conceito de mudança perpassou todo este trabalho de projeto, desde a narrativa autobiográfica até à proposta de resolução do problema que o corporiza, visto ser este o seu âmago, apresentando-se, por um lado, como o grande paradigma do século XXI, por outro, como a estratégia emergente que lhe permite fazer face.

Nesta dualidade, uma escola que se pretenda assumir como uma escola, simultaneamente, aprendente e qualificante, com um pendor prospetivo incontornável tem, inevitavelmente, de ser (re)construída e (re)pensada.

Se tivermos em linha de conta que o professor é “o maior trunfo da escola” (Day, 2001, p. 16), então, inferimos que é sobre ele que qualquer medida transformadora deve incidir primeiramente, pois ele é a alavanca de qualquer ato impulsionador a implementar pela organização escolar que se pretenda de sucesso. Com efeito, um professor dotado de motivação, de paixão por tudo o que faz, que abraça a profissão imbuído de um forte espírito de missão e compromisso poderá conduzir à satisfação das mais nobres necessidades da escola onde trabalha.

Todavia, bastará ao professor possuir uma vocação apaixonada (Goodson, 2007) para estar assegurada uma reflexão sistémica que vise diagnosticar os problemas, identificar necessidades e encontrar soluções? A pretensão de conferir qualidade ao trabalho que se desenvolve, por si só, é o garante da melhoria, da eficácia e da sustentabilidade? Estará o professor consciente das mudanças vertiginosas da sociedade do conhecimento, que acarretam alterações na educação em geral e nas práticas educativas em particular? São estes os questionamentos que nos acossaram e nos impeliram a investir num projeto de formação profissional que se constituísse como um marcante processo de desenvolvimento porquanto “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor” (Day, 2001, p. 17).

Um dos maiores desafios que se colocam aos sistemas educativos e com mais premência ainda, no caso Português, atendendo à atual conjuntura, é como preparar, motivar, capacitar e tornar eficazes os professores ao longo da carreira, sobretudo numa época de grande instabilidade económica e social, cujos impactos se repercutem nas nossas escolas, nos alunos e nas próprias disposições dos professores, condicionando, indelevelmente, a profissionalidade docente, manifestando esta já claros sinais de disrupção, acentuados, ainda mais, pela erosão do seu estatuto (Marcelo, 2009). Acresce a

estes fatores a sobrecarga de trabalho e de atividades, o isolamento e a dificuldade de pensamento de grupo, conforme identificaram Fullan e Hargreaves (2001).

Por conseguinte, estes autores consideram que a chave deste desígnio reside no “profissionalismo interativo” (p. 111), na medida em que este implica a redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham. Este profissionalismo, argumentam os autores, caracteriza-se pela promoção nas escolas de culturas colaborativas, por uma reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento individual e coletivo se fundem, por normas de aperfeiçoamento permanente, através da procura de novas ideias, dentro e fora da escola e por uma maior competência, eficácia e satisfação na profissão.

A focalização dos docentes na sua ação é, neste âmbito, crucial, uma vez que se pretendemos imprimir mudanças no ensino, nas práticas, tornando-as inovadoras e eficazes, é sobre essa ação que incidirão os processos de experimentação de novas abordagens, que se assumam, também, como inovadoras e motivadoras.

Foi nesta senda que nos centramos nas equipas pedagógicas dos CEF, pela complexidade que caracteriza a ação educativa nestes contextos tão adversos, quanto desafiantes e para os quais os docentes não haviam sido preparados, a partir das quais se formulou o problema a investigar e para o qual se apresentou, como proposta de resolução a transformação das equipas pedagógicas dos CEF em comunidades de aprendizagem profissional (CAP), como um “rumo promissor e de redefinição de novas estruturas e práticas” (Fullan & Hargreaves (200, p. 112), consubstanciado no projeto de formação sob a modalidade de círculo de estudos.

A experiência de sucesso nestes cursos na Escola EB2,3 Bento Carqueja e a cultura do seu corpo docente, rapidamente se perspetivaram como uma oportunidade de melhoria, convergente com “a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”, defendida por García (1999, p. 27).

Na verdade, a epistemologia da prática levou-nos a concluir que um ensino eficaz nestes percursos formativos exige destrezas “quer intrapessoais quer interpessoais” (Day, 2001), um abnegado compromisso com a profissão e uma resposta cabal à profusão dos problemas que comporta. O tempo, paulatinamente, consolidou a convicção de que para que os professores consigam acompanhar a mutação da educação, reformular as suas práticas, muitas vezes marcadas pela standardização e pelo automatismo, e renovar os seus conhecimentos, destrezas, predisposições e conceções sobre um ensino de qualidade, é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores através, não só da aprendizagem experiencial iminentemente pessoal, mas também das oportunidades formais de aprendizagem, atividades de treino de pares, análise das práticas,

desenvolvendo mecanismos de apoio mais amplos, desempenhando um papel ativo nos processos de tomada de decisões, de trabalho em equipa, cujo sentido e objetivos derivem do trabalho dos próprios professores e que tal desiderato apenas se torna possível mediante o estabelecimento de redes internas de cooperação.

As comunidades profissionais de aprendizagem, pelas suas características, afiguraram-se, neste sentido, como resposta a este desiderato, ao sonho de ir mais além, de ser diferente, de lutar contra a adversidade e o clima de desalento que se vive atualmente nas nossas escolas, em suma de atingir níveis de excelência, porquanto estas permitem

uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, a partir de uma análise sobre o seu verdadeiro papel e sua condição dentro da escola, tendo como ponto de partida os problemas, as dificuldades e as situações com que se depara no quotidiano pedagógico, as suas aspirações, princípios e valores. O professor, então, procura entender e contribuir para a melhoria da sua prática em sala de aula, no intuito de fazer aflorar uma ação consciente do compromisso com a profissão, que envolve partilhas com os colegas, trocas de experiências e formação contínua para que o processo de ensino e aprendizagem adquira novos significados, não só para o aluno como também para o professor. (Osório, 2007, p. 217-218)

Perscrutados todos os professores destes cursos da escola visada e onde se pretende implementar o projeto de formação, constatamos, com agrado, a receptividade que estes docentes manifestam no envolvimento em processos formativos que contribuam para o seu aperfeiçoamento, em linha com o princípio de que “a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (Marcelo, 2009, p. 19), facto que leva a situar estes docentes na etapa da renovação do interesse e do entusiasmo (Huberman, 2007), o que se revela, no atual contexto educativo português, de pertinência capital, marcando assim mais uma transição ecológica (Formosinho, 2009) na trajetória profissional destes professores.

A transformação das equipas pedagógicas dos CEF em CAP assume uma preponderância extraordinária, uma vez que os professores são chamados, cada vez mais, a participarem em projetos formativos ambiciosos e exigentes do ponto de vista contextual, experiencial, curricular e relacional que demandam uma mudança, uma capacitação docente fortalecida e enformada pela teoria, designadamente os cursos vocacionais, regulamentados em abril de 2013, no âmbito da oferta formativa do ensino básico e que o Agrupamento de Escolas Soares Basto pretende integrar na sua oferta, para o próximo ano letivo, mediante a constituição de dois cursos.

Com efeito, Escudero (citado em García, 1999) refere-se à dissociação que existe entre os processos de mudança e a formação dos professores. No seu ponto de vista

a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspetiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora do sonho e do compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os

agentes que têm de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. (p. 28)

Esperamos ser capazes de impregnar com este novo espírito de mudança e inovação os participantes da ação de formação que nos propomos concretizar, para a qual relevam os ensinamentos da experiência de cada um, os seus saberes profissionais, as suas crenças e as suas emoções.

Temos plena consciência de que não será fácil, dada a sua magnitude e as implicações que a contornam, todavia e retomando as palavras de Freire com que demos início a este trabalho de projeto, a força do nosso sonho leva-nos a envidar todo o esforço necessário para que este projeto de formação se transforme, também, na expressão de um sonho abraçado por todos os que dele farão parte.

FONTES DE CONSULTA

1. BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas? Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva dos professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva dos professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Apolinário, J. M. M. (2007). Estratégia de Lisboa – Uma ambição para a Europa. *Dirigir*, 97, 3-5.
- Bardin, L. (1999). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bem-Peretz, M. (1991). Episódios do passado evocados por professores aposentados. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos e formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. M. (2004). *Eu não desisto: Plano nacional de prevenção do abandono escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEDEFOP (2000). *O sistema de formação profissional em Portugal*. Luxemburgo: Comunidades Europeias.
- CEDEFOP (2001). *Formar e aprender para se gerar competências – Segundo relatório sobre a investigação no domínio da formação profissional na Europa: sinopse*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- CEDEFOP (2011). *Portugal. VET in Europe – Country Report 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comunidades Europeias (2002). *Educação e formação na Europa: Sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Bruxelas: Autor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2012). *Regiões em números 2010/2011: Volume I – Norte*. Lisboa: DGEEC/MEC.
- DuFuour R., DuFuour R., Eaker R. & Thomas, M. (2006). *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Tree Press.

- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *A educação como prática da liberdade*. (27.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- García, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. (1990). A carreira das professoras do ensino primário. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2007). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.

- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. Em M. Flores e A. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Lisboa: Pedago.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva dos professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores – Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Moreira, M. A. (2010). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. Em R. Bizarro e M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. (2.^a ed.). Mangualde: Pedago.
- National Commission on Teaching and America's Future (2010). *Team up for 21st century teaching and learning: what research and practice reveal about professional learning*. Washington DC: NCTAF.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, L., Pereira A. & Santiago, R. (Orgs.). (2004). *Investigação em educação – abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. Em A. F. Moreira e J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa: Texto.
- Perrenoud, P. (2007). *A prática reflexiva no ofício de professor - Profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo: Artmed.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão: perspectivas humanas*. São Paulo: EPU.

Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

Stoll, L. & Louis, K. (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Londres: McGraw-Hill.

Talbet, J. & McLaughlin, M. (2010). Professional communities and the artisan model of teaching. Em National Commission on Teaching and America's Future (Org.), *Team up for 21st century teaching and learning: what research and practice reveal about professional learning*. Washington DC: NCTAF.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (2000). *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre Educação – 2000*. Porto: Asa.

UNESCO (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Ação Educativa.

Vieira, M. (2004). *Sistemas e metodologias de formação em Portugal. 1960-2003*. Lisboa: IEFP.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

2. ELETRÓNICAS

Azevedo, J. (2002). *Entre a escola e o mercado de trabalho: um olhar crítico sobre as transições*. Recuperado em 2013, janeiro, 23 de repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4644/1/ENTRE%20A%20ESCOLA%20E%20O%20MERCADO%20DE%20TRABALHO.pdf

CCPFC (2010). *Relatório de actividades 2010 do CCPFC*. Recuperado em 2013, maio 14, de
<http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20actividades%202010.pdf>

Conselho Europeu de Estocolmo de 23 e 24 de Março de 2001 — Conclusões da Presidência: Recuperado em 2013, janeiro, 30 de
<http://ue.eu.int/fr/info/eurocouncil/index.htm>

Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de Março de 2000 — Conclusões da Presidência. Recuperado em 2013, janeiro, 30 de <http://ue.eu.int/fr/info/eurocouncil/index.htm>

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. Recuperado em 2013, fevereiro, 26 de www.sedl.org/pubs/change34/

IGE (2007). *Relatório da avaliação externa*. Recuperado em 2013, abril 27 de
<http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007DRN/AE%20Ag%20BentoCarqueja%20R.pdf>

IGE (2012). *Relatório da avaliação externa*. Recuperado em 2013, abril 27 de
<http://www.eb23-bentocarqueja.edu.pt/dmdocuments/avalia2012.pdf>

Imbernón, F. (2002). *Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica*. Recuperado em 2013, abril, 22, de
http://www.oei.es/docentes/articulos/reflexiones_formacion_desarrollo_profesional_profesorado_espana_latinoamerica_imbernon.pdf.

JO (Jornal Oficial da União Europeia), n.º C 111, de 6 de Maio de 2008. Recuperado em 2013, janeiro, 23 de <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2008:111:SOM:pt:HTML>

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. Recuperado em 2012, dezembro 29 de
<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=8>

- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Recuperado em 2013, março 29, de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2Fc%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_l_id%3D17767%26folderId%3D93067%26name%3DDDLFE-2408.pdf&ei=uc3pUNeKCCOTHgPkyGIBA&usg=AFQjCNGCuPLmhHuB5ckISqYe5mQH7r-zQ&bvm=bv.1355534169,d.ZG4
- Osório, A. (2007). Formação inicial e continuada dos professores: Implicações em sua prática pedagógica. Em A. Osório (Org.), *Trabalho docente: os professores em formação*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS. Recuperado em 2013, maio, 03, de http://www.intermeio.ufms.br/revistas/26/Intermeio_v13_n26_Lilian%20Mara.pdf.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 7-26. Recuperado em 2012, fevereiro, 25 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html
- Perrenoud, P. (2010). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Recuperado em 2012, maio 20, de <http://www.qir.com.br>.
- Regiões em Números 2008/2009 Volume 1-Norte – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)/ME – Lisboa 2011. Recuperado em 2012, fevereiro, 13 de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReN_Norte_0809.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReN_Norte_0809.pdf)
- Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade Círculo de Estudos. Recuperado em 2013, maio 14, de <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20para%20acredita%C3%A7%C3%A3o%20e%20credita%C3%A7%C3%A3o%20de%20ac%C3%A7%C3%B5es%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20na%20modalidade%20C%C3%ADrculo%20de%20Estudos.pdf>

Simão, A. M.; Flores, M. A.; Morgado, J. C.; Forte, A. M. & Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos: Um projeto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74. Recuperado em 2013, março 20, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Trochim, W. (2006). *Probability sampling. Research methods, knowledge base*. Recuperado em 2013, abril 2, de <http://www.socialresearchmethods.net/kb/sampling.php>

3. LEGISLAÇÃO

Leis

Lei n.º 2025, de 19 de junho de 1947 – Estabelece a distinção entre Ensino Liceal, que dava acesso aos Cursos Superiores das Universidades e Ensino Técnico que, permitia uma empregabilidade rápida e qualificada e possibilitava o prosseguimento de estudos nos Institutos Comerciais e Industriais.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005 – Segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases de financiamento do ensino superior.

Decretos-Lei

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro de 1989 - Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro de 2011 - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro de 2007 - Estatuto da Carreira dos educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário.

Decreto-Lei n.º 37028, de 25 de agosto de 1948 - Estatuto do Ensino Profissional.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despachos

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril – Determina a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular ou recorrente.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro – Regulamenta a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no âmbito do ensino básico.

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho – Regulamenta a criação dos cursos de educação e formação profissional para jovens.

Rectificação n.º 1673/2004, Retifica-se o despacho conjunto n.º 453/2004, por ter sido emitido com inexatidão.

Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho - Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente e respetivos efeitos durante o primeiro ciclo de avaliação de desempenho.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004, de 20 de março - Criação do PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.

Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de julho – Determina a constituição de turmas para o desenvolvimento de cursos de educação e formação profissional inicial, destinado a jovens com 15 anos de idade, com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano incompleto.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ENTREVISTA

Prezado(a) colega

Antes de iniciarmos, gostaria de agradecer-lhe por se ter disponibilizado a conceder esta entrevista, que será, com o seu consentimento, registada em suporte áudio.

Como já havia informado anteriormente, esta entrevista insere-se no quadro de uma investigação, sob a modalidade de Trabalho de Projeto, correspondente à Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. O seu objetivo é identificar alguns constrangimentos com os quais as equipas pedagógicas dos CEF se confrontam, no trabalho que desenvolvem no âmbito destes percursos diversificados de formação e conhecer a sua opinião sobre a forma como poderão ser superados ou minimizados.

Agradecemos a sua colaboração, assegurando, desde, já o anonimato de todas as suas respostas e observações.

Guião de entrevista

Título do projeto	Procura de uma nova profissionalidade docente das equipas pedagógicas dos cursos de educação e formação, através da sua transformação em comunidades de aprendizagem profissional.
Entrevistadora	Liliana Vale
Entrevistados	Grupo de quatro docentes que integram as equipas pedagógicas dos CEF, da EB2,3 Bento Carqueja, do Agrupamento de Escolas Soares Basto.
Data da realização da entrevista	Entre 02 e 06 de maio de 2013
Materiais utilizados	Guião da entrevista e gravador áudio
Objetivos gerais da entrevista	• Conhecer a atividade profissional dos docentes. • Conhecer a experiência profissional dos professores na docência em CEF ou em percursos diversificados de formação análogos. • Conhecer a conceção dos professores sobre a função das equipas pedagógicas e o trabalho que nelas é desenvolvido. • Identificar as práticas colaborativas implementadas nas equipas pedagógicas dos CEF. • Diagnosticar os constrangimentos com os quais estes docentes se confrontam na lecionação em CEF. • Identificar formas de superação/minimização dos

	constrangimentos apresentados pelos entrevistados. • Questionar os professores sobre o conceito de comunidades de aprendizagem profissional. • Determinar o grau de interesse dos professores na conceção de dinâmicas inovadoras conducentes à melhoria da ação docente nos CEF. • Indagar sobre a receptividade dos docentes em participarem no projeto de transformação das equipas pedagógicas dos CEF em comunidades de aprendizagem profissional.
Observações	• Registar as condições em que se realizou a entrevista. • Analisar os elementos complementares da entrevista, tais como os gestos, as expressões faciais, os silêncios...

Tema	Objetivos específicos	Questões orientadoras
Legitimação da entrevista	• Apresentar os objetivos da entrevista. • Solicitar autorização para gravar as respostas.	• Agradecer a disponibilidade e a colaboração demonstradas. • Solicitar autorização para gravar a entrevista. • Garantir o anonimato e a confidencialidade de todas as respostas/comentários.
Atividade profissional	• Caracterizar o entrevistado em termos pessoais e profissionais	• Que idade tem? • Quanto tempo tem de serviço? • Quais são as suas habilitações académicas? • Qual é a sua situação profissional? • Quantos anos tem de experiência de lecionação em CEF e/ou outros percursos formativos, como por exemplo PIEF, PCA? • Desempenha algum cargo nesta escola? Qual ou quais?
Cursos de educação e formação (CEF)	• Identificar se a formação inicial efetuada preparou os entrevistados para a atuação em percursos diversificados de formação, de caráter profissionalizante, dos quais os CEF são exemplo. • Recolher dados sobre	• De que modo a sua formação inicial o(a) preparou para a lecionação em cursos desta natureza e para a especificidade dos alunos que os constituem? • Considera que ser professor dos CEF implica, ou não, uma ação docente diferente da que é implementada no ensino regular? Justifique a sua opinião. • Quais são os principais constrangimentos com os quais se confronta, enquanto

	a profissionalidade docente dos professores dos CEF.	professor dos CEF? • Como procura fazer face a essas dificuldades?
Equipas pedagógicas	• Conhecer a perceção dos professores sobre o papel das equipas pedagógicas dos CEF.	• O que visam as reuniões semanais das equipas pedagógicas dos CEF? • Na sua ótica, que papel desempenha o diretor de turma nestas equipas pedagógicas? • Existe(m) alguma(s) diferença(s) entre o trabalho desenvolvido por estas equipas pedagógicas e o dos conselhos de turma do ensino regular? • Na sua perspetiva, como podem os constrangimentos que identificou anteriormente ser superados ou minimizados, colaborativamente, pelas equipas pedagógicas?
Comunidades de aprendizagem profissional (CAP)	• Aferir se os professores conhecem o conceito de comunidades de aprendizagem profissional e a filosofia de trabalho que encerram.	• Considera que as equipas pedagógicas podem promover a aprendizagem conjunta entre pares? Se sim, de que forma? • Na sua opinião, o trabalho conjunto pode introduzir mudanças às práticas dos professores? Se sim, em que medida? • Já ouviu falar em comunidades de aprendizagem profissional? Se sim, pode dizer o que são?
Desenvolvimento profissional	• Conhecer a conceção de desenvolvimento profissional dos professores • Diagnosticar a necessidade de formação dos professores dos CEF.	• No seu ponto de vista, o trabalho conjunto desenvolvido pelas equipas pedagógicas é um fator de desenvolvimento profissional? • Realizou alguma formação sobre o ensino em percursos diversificados de formação? • Se tivesse a possibilidade de participar numa formação acreditada, cujo objetivo principal fosse potenciar a construção de uma nova identidade profissional, face ao desempenho docente nos CEF, ou em percursos formativos análogos, estaria interessado?

APÊNDICE II

Grelha de Validação da Entrevista

Tema das perguntas	Pergunta da entrevista	Objetivos da pergunta	Questão parcelar
I Legitimação da entrevista	Agradecer a disponibilidade e a colaboração demonstradas. Solicitar autorização para gravar a entrevista. Garantir o anonimato e a confidencialidade de todas as respostas/comentários.	Apresentar os objetivos da entrevista. Solicitar autorização para gravar as respostas.	
II Percorso profissional	1. Que idade tem?	Caracterizar o entrevistado em termos pessoais e profissionais.	
	2. Quanto tempo tem de serviço?		
	3. Quais são as suas habilitações académicas?		
	4. Qual é a sua situação profissional?		
	5. Quantos anos tem de experiência de lecionação em CEF e/ou outros percursos formativos, como por exemplo PIEF, PCA?		
	6. Desempenha algum cargo nesta escola? Qual ou quais?	Identificar os docentes que desempenham cargos de liderança na escola.	

III Preparação docente para o ensino em Cursos de educação e formação (CEF)	7. De que modo a sua formação inicial o(a) preparou para a lecionação em cursos desta natureza e para a especificidade dos alunos que os constituem?	Identificar se a formação inicial efetuada preparou os entrevistados para a atuação em percursos diversificados de formação,	Quais são os constrangimentos à aprendizagem conjunta destas equipas como comunidades de aprendizagem profissional?
	8. Considera que ser professor dos CEF implica, ou não, uma ação docente diferente da que é implementada no ensino regular? Justifique a sua opinião.		de carácter profissionalizante, dos quais os CEF são exemplo.
	9. Quais são os constrangimentos com os quais se confronta, enquanto professor dos CEF?	Recolher dados sobre a profissionalidade docente dos professores dos CEF (problemas que enfrenta e estratégias de resolução que adota)	
	10. Como procura fazer face a essas dificuldades?		

IV Atuação das Equipas pedagógicas	11. O que visam as reuniões semanais das equipas pedagógicas dos CEF?	Conhecer a perceção dos professores sobre o papel das equipas pedagógicas dos CEF.	Que práticas de trabalho conjunto existem nestas equipas pedagógicas?
	12. Na sua ótica, que papel desempenha o diretor de turma nestas equipas pedagógicas?	Conhecer a perceção dos professores sobre a função do diretor de turma das equipas pedagógicas dos CEF.	
	13. Existe(m) alguma(s) diferença(s) entre o trabalho desenvolvido por estas equipas pedagógicas e o dos conselhos de turma do ensino regular?	Identificar as práticas colaborativas dos professores	
	14. Na sua perspetiva, como podem os constrangimentos que identificou anteriormente ser superados ou minimizados, colaborativamente, pelas equipas pedagógicas?	Indagar sobre a conceção de trabalho colaborativo que os professores possuem face a contextos diferenciados de trabalho	Como podem esses constrangimentos ser superados?
V Comunidades de aprendizagem profissional (CAP)	15. Considera que as equipas pedagógicas podem promover a aprendizagem conjunta entre pares? Se sim, de que forma?	Verificar se os docentes consideram que o trabalho em equipa é promotor de aprendizagem profissional e, por conseguinte, imprime melhorias à própria prática letiva.	Quais os constrangimentos que o DT enfrenta no desempenho do seu papel de liderança da equipa pedagógica e dinamização desta enquanto comunidade de aprendizagem?

	16. Na sua opinião, o trabalho conjunto pode introduzir mudanças às práticas dos professores? Se sim, em que medida?		
	17. Já ouviu falar em comunidades de aprendizagem profissional? Se sim, pode dizer o que são?	Aferir se os professores conhecem o conceito de comunidades de aprendizagem profissional e a filosofia de trabalho que encerram.	
VI Desenvolvimento profissional e formação	18. No seu ponto de vista, o trabalho conjunto desenvolvido pelas equipas pedagógicas é um fator de desenvolvimento profissional?	Conhecer a conceção de desenvolvimento profissional dos professores	Como podem esses constrangimentos ser superados?
	19. Realizou alguma formação sobre o ensino em percursos diversificados de formação? Se sim, qual foi a sua incidência? Se não, porquê?	Diagnosticar a necessidade e a pretensão de formação dos professores dos CEF.	
	20. Se tivesse a possibilidade de participar numa formação acreditada, cujo objetivo principal fosse potenciar a construção de uma nova identidade profissional, face ao desempenho docente nos CEF, ou em percursos formativos análogos, estaria interessado?		

APÊNDICE III

Grelha de Análise de Conteúdo das entrevistas aos docentes das equipas pedagógicas dos CEF

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Percorso profissional	Idade	57			E1
		36			E2
		45			E3
		50			E4
	Tempo de serviço	33	“33 anos”	“Vou completar 33 anos de serviço docente.”	E1
		13	“13 anos”	“Tenho 13 anos “	E2
		21	“21 anos”	“Tenho cerca de 21 anos de serviço”.	E3
		25	“25 anos”	“Tenho 25 anos.”	E4
	Habilitações académicas	Licenciatura	Licenciado em História”	Sou licenciado em História.”	E1
		Licenciatura em ensino e uma especialização	“Licenciatura em ensino e especialização em Supervisão pedagógica e formação de formadores”	“Tenho uma licenciatura em ensino do curso de Humanidades e a especialização em Supervisão pedagógica e formação de formadores. Neste momento, estou a frequentar a pós-graduação em Gestão de Bibliotecas Escolares.”	E2
		Licenciatura	“Licenciatura em ensino”	“ Tenho uma licenciatura em Ensino de Português/Francês”	E3
		Licenciatura	“ Licenciatura”	“Licenciatura em Biologia.”	E4
	Situação profissional	PQA	“Quadro”	“Sou professor do quadro”	E1
		PQZP	“Quadro de Zona Pedagógica”	“Sou professora do Quadro de Zona Pedagógica (professora bibliotecária e professora de Português).	E2
		PQA	“Quadro de Agrupamento”	“Sou professora do quadro de Agrupamento.”	E3
		PQA	“Quadro”	“Sou professora do quadro deste Agrupamento”	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Percorso profissional (continuação)	Tempo de serviço de docência em CEF's ou em percursos formativos análogos	8	“oito anos “	“Tenho oito anos de experiência de lecionação em CEF's.”	E1
		5	“cinco anos”	“Tenho ao todo cinco anos de experiência”	E2
		2	“segundo ano”	“O presente ano letivo é o meu segundo ano de experiência de lecionação em CEF's. Nunca lecionei os outros percursos.”	E3
		8	“oito”	“oito anos .”	E4
	Desempenho de cargos nesta Escola/ Agrupamento	Coordenador de departamento (1)	“ Coordenador do departamento de Ciências Sociais e Humanas e representante do grupo disciplinar de História do 3º ciclo”	“Sou coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e representante do grupo disciplinar de História-3º ciclo.”	E1
		Professora bibliotecária e coordenadora (1)	“Professora bibliotecária e coordenadora da Secção do PAA”	“Sou professora bibliotecária e coordenadora da Secção do Plano Anual de Atividades (PAA).”	E2
		Representante de disciplina (3)	“grupo disciplinar”	“Sou representante do grupo disciplinar de Francês.”	E3
		Diretor de turma (1)	“grupo disciplinar e diretor de turma”	“Sou representante do grupo disciplinar de ciências naturais, diretora de turma e diretora de instalações ”	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Preparação docente para o ensino em cursos de educação e formação (CEF)	Formação inicial	Ausência de formação específica (4)	“nenhuma formação/ experiência pedagógica/perfil docente”	“Não tive nenhuma formação inicial nesta área. Quando o curso arrancou na escola, creio que as equipas pedagógicas foram escolhidas com base em critérios de experiência pedagógica e no perfil dos docentes, o mais adequado ao funcionamento deste percurso de formação. De qualquer forma senti (sentimos), no início, alguma dificuldade em adaptar-me ao tipo de alunos com características bem diferentes do ensino regular. Alguns anos de lecionação de CEF’s permitiram-me acumular experiência, interagir melhor com os alunos em questão,(...) enriquecer os meus conhecimentos e facilitar a ação.”	E1
		Sensibilização dos docentes da formação inicial para a importância dos fatores humanos na relação a estabelecer com os alunos (1)	“nenhuma unidade curricular que abordasse esta especificidade de cursos e alunos/ valores e fatores humanos subjacentes na formação inicial”	“Na minha formação inicial, não tive nenhuma Unidade Curricular que abordasse de uma forma especial esta especificidade de cursos e alunos. Todavia, no meu ano de estágio, tive unidades curriculares cujos docentes nos alertaram para a importância da nossa postura, atitude humana para com os nossos alunos, independentemente das suas características.	E2
			“a minha formação inicial não me preparou”	“Na minha opinião, a minha formação inicial não me preparou para a lecionação destes cursos, nem para a especificidade dos alunos que os constituem.”	E3
			“ nenhuma”	“De forma nenhuma”.	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Preparação docente para o ensino em cursos de educação e formação (CEF) (continuação)	Ação docente nos CEF versus ensino regular	Complexidade dos contextos dos alunos (2)	“contextos problemáticos/abandono escolar/ exclusão /diálogo /relação mais próxima, mais afetiva/grau de exigência diferente”	“Claro que sim, na medida em estamos em presença de alunos com experiência de insucesso no ensino regular, muitos deles provenientes de contextos familiares problemáticos e difícil situação socioeconómica, tudo propício ao abandono escolar e à exclusão. Estes alunos não desejam prolongar os estudos por muito tempo, procuram um ensino mais prático vocacionado para uma rápida integração no mercado de trabalho. Por isso, o diálogo, a relação terá de ser mais próxima, mais afetiva, o grau de exigência diferente...”	E1
		Características dos alunos (4)	“contexto e características complexas/ atitude e visão diferente do ensino regular”	“Ser professora desta tipologia de cursos implica, (...) uma ação totalmente diferente da implementada no ensino regular. Atendendo à minha experiência profissional, estas turmas possuem um contexto e características complexas, o que implica a implementação de uma atitude/visão diferente do ensino regular.”	E2
		Expectativas dos alunos (3)	“características muito específicas e diversificadas”	“Sim, na medida em que os alunos apresentam características muito específicas e muito diversificadas.”	E3
		Adequação do professor aos interesses e necessidades dos alunos (3)	“diferente/adequar o ensino à necessidade e ao meio em que vivem os alunos”	“Completamente diferente. É necessário adequar o ensino à necessidade e ao meio em que vivem os alunos.”	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Preparação docente para o ensino em cursos de educação e formação (CEF) (continuação)	Constrangimentos do ensino em CEF	Falta de motivação (2)	“Falta de motivação e de empenho/ falta de assiduidade/ comportamento irregular”	“Falta de motivação e de empenho nas tarefas propostas, falta de assiduidade e por vezes, o comportamento irregular de alguns discentes.”	E1
		Desinteresse (4)			
		Assiduidade irregular (1)	“... Dificuldades cognitivas/ desmotivação/ falta de responsabilidade, desconcentração/ problemas de aprendizagem/ problemas comportamentais”	“Os alunos destas turmas, de uma maneira geral, além das dificuldades cognitivas demonstradas, manifestam desmotivação, desinteresse, falta de empenho e responsabilidade, desconcentração, etc.. Na práxis, é complexo lidar com diversos alunos que apresentam contextos e dificuldades próprias, isto é, problemas de aprendizagem e problemas comportamentais.”	E2
		Falta de responsabilidade (2)			
		Problemas de aprendizagem (3)	“... interesses divergentes/ problemas de aprendizagem/ comportamentais/ falta de material específico (manual)/ programa não adaptado ao curso”	“Os principais constrangimentos prendem-se com o facto da maioria dos alunos apresentar interesses divergentes dos escolares; problemas de aprendizagem; problemas comportamentais. Outro constrangimento é a falta de material (manual) específico para estes alunos e de o programa, na minha opinião, não estar adaptado/relacionado com o curso propriamente dito.”	E3
		Interesses divergentes dos escolares (1)			
		Inexistência de material didático específico (1)			
		Programas não adequados ao curso (1)	“alunos indisciplinados/ falta de hábitos de trabalho/ desinteressados/ maioria sexualmente ativa/consomem substâncias psicoativas”	“Os alunos são indisciplinados, revelam falta de hábitos de trabalho e são desinteressados. A maioria é sexualmente ativa e alguns consomem substâncias psicoativas.”	E4
		Indisciplina (4)			
		Consumo de SPA (1)			

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Preparação docente para o ensino em cursos de educação e formação (CEF) (continuação)	Superação dos constrangimentos	Atividades diversificadas(2)	“Diversificando atividades/estratégias de aprendizagem/ participação/ criando empatia/ dialogando”	“Diversificando atividades/estratégias de aprendizagem, doseando o trabalho dos alunos, fomentando a sua participação, criando empatia, ouvindo e dialogando, não permitindo que os discentes ultrapassem os limites do razoável”	E1
		Reuniões frequentes das equipas pedagógicas(1)	“conquistar e motivar/ atitude de cumplicidade/ conselho de turma unido/ reunir com frequência/ atuar de forma uníssona e célere/ postura assertiva/ diretor de turma tem um papel vital/ apoio da direção da escola são vitais para o sucesso destes cursos”	“É essencial conquistar e motivar estes alunos, mas nunca os discriminando. A atitude de cumplicidade vai sendo construída ao longo do tempo e surtirão, certamente, resultados no final do ano letivo. Perante as problemáticas, urge o conselho de turma ser unido, reunir com frequência para atuar de forma uníssona e célere, para a turma entender a postura assertiva deste. De facto, a coesão do conselho de turma, onde o Diretor de Turma tem um papel vital, e o apoio da Direção da escola são elementares para o sucesso destes cursos.”	E2
		Empatia(3)			
		Diálogo(3)			
		Apoio(1)			
		Motivação(2)			
		Coesão da equipa pedagógica(1)	“adaptar-me aos interesses dos alunos e às suas características/ criar empatia/ diálogo/ mais tolerante/ mais paciente e menos exigente/ rigorosa ao nível da disciplina, da educação e do respeito”	“Procuro adaptar-me aos interesses dos alunos e às suas características (...) criar empatia com a turma e resolver eventuais conflitos através de um diálogo franco e aberto. Sou mais tolerante, mais paciente e menos exigente ao nível das aprendizagens (...) sou rigorosa ao nível da disciplina, da educação e do respeito, dentro da sala de aula.”	E3
		Equipa pedagógica assertiva(2)			
		Atividades práticas(1)			
		Boas relações interpessoais(4)	“promovendo atividades de caráter prático/ estabelecer um bom relacionamento interpessoal”	“Promovendo atividades de caráter prático e procurando estabelecer um bom relacionamento interpessoal. Relativamente à parte relacionada com a sexualidade e o consumo de substâncias psicoativas, é dada alguma informação, de forma regular e cautelosa,”	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Atuação das equipas pedagógicas dos CEF	Papel das equipas pedagógicas dos CEF	Analisar o desempenho dos alunos(2)	“fazer o balanço da ação dos alunos/ propor ou reformular estratégias de atuação”	“Fazer o balanço da ação dos alunos(desempenho, comportamento, assiduidade ...), propor ou reformular estratégias de atuação, realizar permutas entre docentes, etc.”	E1
		Reformular estratégias de atuação(2)	“analisar o desempenho e o comportamento dos alunos/ traçar estratégias a implementar/ dar uma resposta célere e coesa aos problemas”	“Estas reuniões pretendem analisar o desempenho e o comportamento dos alunos em cada disciplina e traçar estratégias a implementar junto da turma. Estas reuniões são fundamentais para dar uma resposta célere e coesa aos problemas que vão surgindo na turma.”	E2
		Definir estratégias conjuntas de atuação(2)			
		Dar resposta aos problemas(2)			
		Partilha de experiências(2)	“partilha de experiências e de metodologias/ conhecer melhor os alunos e compreender algumas das suas atitudes/ conhecer estratégias utilizadas pelos colegas com sucesso/ não nos sentirmos tão isolados”	“As reuniões semanais visam a partilha de experiências e de metodologias. Permitem-nos conhecer melhor os alunos e compreender algumas das suas atitudes. Também nos permitem conhecer estratégias utilizadas pelos colegas com sucesso. Ajuda-nos a não nos sentirmos tão isolados nesta “aventura”.	E3
		Conhecer os alunos(1)			
		Compreender melhor os alunos(2)			
		Combate ao isolamento(1)			
		Partilha de metodologias(2)	“interação entre professores/ auxilia-los na concretização dos objetivos delineados/inovando práticas”	“Promover uma maior interação entre os professores de modo a auxiliá-los na concretização dos objetivos delineados, partilhando experiências e inovando práticas.”	E4
		Inovar práticas(1)			

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Atuação das equipas pedagógicas dos CEF (continuação)	Papel do diretor diretor de turma dos CEF	Prestar informações(1)	“trabalho burocrático/ informa a equipa pedagógica/ facilitando a ação dos docentes/ promove formas de trabalho colaborativo/ interlocutor/ coordena/	“Desempenha um papel muito importante. Para além do trabalho burocrático inerente ao cargo, informa a equipa pedagógica sobre o contexto cultural, social e económico dos alunos facilitando a ação dos docentes, promove formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos, é o interlocutor privilegiado entre docentes, discentes e encarregados de educação, coordena o processo de avaliação dos alunos.... O seu papel é insubstituível.”	E1
		Facilitador(1)			
		Promotor do trabalho colaborativo(2)	“Elemento de ligação “	“O diretor de turma desempenha um papel vital no seio destas equipas, pois é o elemento de ligação entre alunos, família e conselho de turma. Daí ser muito importante a seleção deste elemento, pois nem todos os docentes têm perfil para desempenhar este cargo com eficiência e competência”.	E2
		Interlocutor(3)			
		Coordenador(3)			
		Mediado (2)	“Uniformizar critérios de atuação /solucionar eventuais problemas/apoiar algum colega de equipa que possa ter mais dificuldade”	“O papel de diretor de turma é muito importante na medida em que ele conhece melhor o percurso dos alunos e tem um contacto privilegiado com os respetivos Encarregados de Educação. A ele cabe a tarefa de uniformizar critérios de atuação e atuar, em conformidade e atempadamente, de modo a minimizar/solucionar eventuais problemas que possam surgir. Deve também apoiar algum colega da equipa que possa ter mais dificuldade em lidar com a especificidade destes alunos.”	E3
		Uniformizar de critérios de atuação(1)			
		Resolver os problemas(1)			
		Apoiar os professores(1)	“Mediador no relacionamento/ influência decisiva no sucesso educativo dos alunos/ desempenha o papel de professor, psicólogo, assistente social...”	“ O Diretor de Turma tem um papel determinante como mediador no relacionamento com os alunos e as famílias podendo ter uma influência decisiva no sucesso educativo dos alunos. É importante referir que deverá ter um perfil adequado ao cargo. Penso que este desempenha o papel de professor, psicólogo, assistente social e por vezes quase de encarregado de educação.”	E4
		Multifacetado(2)			

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Atuação das equipas pedagógicas dos CEF (continuação)	Trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas dos CEF		“o seu trabalho é mais exigente e complexo”	“As competências são idênticas, todavia o seu trabalho é mais exigente e complexo. Exige uma atenção redobrada e uma atuação rápida que implica um misto de firmeza e de bom senso ...firmeza face ao perfil do aluno CEF.”	E1
		Complexidade(2)	“muitas diferenças”	“Existem várias diferenças entre o trabalho desenvolvido por estas equipas pedagógicas e o dos conselhos de turma do ensino regular.”	E2
		Exigência(1)			
		Diferente(4)	“reuniões mais frequentes/ visão periférica que os professores têm que ter na resolução dos problemas.”	“Sim, pelo facto das reuniões serem mais frequentes e pela visão periférica que os professores têm que ter na resolução dos problemas que surgem .”	E3
		Visão(1)			
		Regularidade das reuniões dos professores(1)	“o professor procura que o aluno evolua cognitivamente mas também dá muito valor às atitudes e valores/ incutir nos alunos posturas que devem ter na vida social e regras”	“No ensino regular avalia-se o aluno essencialmente pelo seu desempenho cognitivo e por isso o professor tem de trabalhar mais neste sentido, muitas vezes focado num exame final que se realiza no final de ano. Nos cursos CEF o professor procura obviamente que o aluno evolua cognitivamente, mas também dá muito valor às atitudes e valores. Nestes cursos há mais tempo para incutir nos alunos posturas que devem ter na vida social e regras de educação que ainda não foram adquiridas	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Atuação das equipas pedagógicas dos CEF (continuação)	Contributos do trabalho colaborativo	Diálogo(2)	“dialogar entre si/ dar a conhecer os problemas/ uniformizar regras, procedimentos, estratégias/ articulação com órgão de gestão, pais e encarregados de educação.”	“Nas reuniões os elementos das equipas pedagógicas (...)devem dialogar entre si, dar a conhecer os problemas da turma e uniformizar regras, procedimentos e estratégias, em articulação ...”	E1
		Concertação da ação educativa(1)			
		Articulação com a direção e encarregados de educação(1)	“conselho de turma unido/ partilha/ trabalho cooperativo/ reflexões que resultam destas reuniões são fulcrais para ajudar os alunos a obterem sucesso”	“... é elementar a escolha dos docentes que constituem o conselho de turma, bem como a escolha do diretor de turma. Nem todos os professores apresentam perfil e aptidão,(...). Um conselho de turma unido é um excelente ponto de partida para dar resposta às dificuldades e problemas. De facto, a partilha, o trabalho cooperativo, colaborativo e as reflexões que resultam destas reuniões são fulcrais para ajudar os alunos a obterem algum sucesso escolar.”	E2
		União da equipa pedagógica(1)			
		Partilha de experiências(3)	“deveríamos exigir mais rigor”	“... deveria haver uma seleção mais rigorosa dos alunos que ingressam nestes cursos e não haver a ideia pré-concebida de que são cursos pouco exigentes, onde nos deparamos com todo o tipo de alunos, muitas vezes alunos que não têm vocação nenhuma para a área de formação do curso. Pelo contrário, deveríamos exigir mais rigor em todos os aspetos....”	E3
		Reflexão(1)			
		Sucesso(1)			
		Troca de ideias (1)			
		Partilhar dificuldades(2)	“resolver algum problema é sempre melhor procurar resolvê-lo, se possível, em conjunto que isoladamente./ A troca de ideias/ a partilha de experiências/ o debate/ tomada de decisões que seja inovadoras que visem o sucesso”	“Eu penso que quando é necessário resolver algum problema é sempre melhor procurar resolvê-lo, se possível, em conjunto que isoladamente. A troca de ideias, a partilha de experiências e o debate são benéficos para uma melhor tomada de decisões que sejam inovadoras e que visem o sucesso. Assim sendo, todos os problemas que vão surgindo (...) devem ser resolvidos colaborativamente pelas equipas pedagógicas.”	E4
		Resolução conjunta dos problemas(2)			
		Decisões inovadoras(1)			

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Comunidades de aprendizagem profissional	Trabalho conjunto entre pares		“articulação de conteúdos comuns relevantes e da organização de atividades”	“Sim, é possível, através de uma articulação de conteúdos comuns relevantes e da organização de atividades de carácter interdisciplinar curriculares e extracurriculares, por exemplo, apresentação de trabalhos com a poio das TIC, exposições, visitas de estudo...”	E1
		Articulação(1)	“realização de atividades transversais nas diferentes disciplinas”	“Sim. Na minha opinião, o trabalho em equipa, bem como a realização de atividades transversais nas diferentes disciplinas podem motivar os alunos, pois o trabalho desenvolvido terá mais visibilidade. Para estes alunos, o retorno e o feedback do trabalho realizado é fundamental.”	E2
		Transversalidade/ Interdisciplinaridade(2)	“permite-nos partilhar ideias, experiências, estratégias, metodologias. O trabalho conjunto torna-se mais enriquecedor”	“Sim, porque permite-nos partilhar ideias, experiências, estratégias, metodologias. O trabalho conjunto torna-se mais enriquecedor desde que não seja esporádico”	E3
		Partilha(4)	Enriquecimento(1)	“Penso que sim, mas depende sempre das aprendizagens que se pretendem promover. De qualquer modo, é quase sempre possível desenvolver a interdisciplinaridade.”	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Comunidades de aprendizagem profissional (continuação)	Mudança das práticas docentes		“troca de experiências/ adoção de atividades/ estratégias que se revelem mais adequadas”	“Embora cada disciplina tenha a sua especificidade, o trabalho colaborativo permite troca de experiências e por consequência a adoção de atividades/estratégias que se revelem mais adequadas a cada turma.”	E1
		Partilha(2)	“partilhar experiências/ traçar estratégias/ os intervenientes vão ficar mais unidos e vão refletir acerca do percurso desenvolvido. solucionar os problemas através da reflexão. São necessários momentos de paragem que permitam pensar e tecer considerações sobre cada problemática encontrada.”	“Sim. Os docentes ao trabalharem em conjunto vão partilhar experiências, traçar estratégias diversificadas para os alunos. No decorrer deste trabalho, os intervenientes vão ficar mais unidos e vão refletir acerca do percurso desenvolvido. Como estas turmas são complexas, o trabalho colaborativo vai ajudar os docentes a solucionar os problemas através da reflexão. São necessários momentos de paragem que permitam pensar e tecer considerações sobre cada problemática encontrada.”	E2
		Tomada conjunta de decisões(2)			
		União(2)			
		Reflexão(1)			
		Melhoria(3)			
		Impacto nas práticas(2)			
		Troca de experiências(2)	“maior convivência/ maior troca de experiências e obtenção de melhores resultados/ liderar esse trabalho”	“O trabalho em grupo permite maior convivência e, consequentemente, maior troca de experiências e obtenção de melhores resultados. No entanto, alguém terá de liderar esse trabalho no sentido de manter o profissionalismo e a união.”	E3
		Liderança(1)			
			“melhorar a minha prática/ troca de ideias/ provoca mudanças nas praticas	“Penso que sim. Eu como professor todos os anos tento melhorar a minha prática educativa e todos os anos aprendo qualquer coisa nova e qualquer coisa que penso que pode melhorar a prática educativa. O trabalho em conjunto proporciona a troca de ideias, um método diferente de preparar atividades letivas e consequentemente provoca mudanças nas práticas dos professores.”	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Comunidades de aprendizagem profissional (continuação)	Conceito de comunidades de aprendizagem profissional	Grupos de trabalho(2)	"não"	"Não, desconhecia."	E1
		Trabalho conjunto(2)	"grupos de trabalho que se unem para tratar, debater, desenvolver assuntos ou temáticas em comum"	"Já ouvir falar em comunidades de aprendizagem, isto é, grupos de trabalho que se unem para tratar, debater, desenvolver assuntos ou temáticas em comum. Algumas destas comunidades trabalham online, em torno por exemplo da área da matemática ou das TIC."	E2
		Debate de assuntos/temáticas comuns(1)	"nunca"	Nunca ouvi falar"	E3
		Partilha de ideias(1)	"formadas por indivíduos que se organizam para trabalhar em conjunto partilhando ideias."	"Penso que são formadas por indivíduos que se organizam para trabalhar em conjunto partilhando ideias."	E4
Desenvolvimento profissional e formação	O trabalho conjunto enquanto fator de desenvolvimento profissional	Diálogo(1)	"diálogo/ colaboração entre docentes /troca de experiências pedagógicas/ aprende-se com os outros/ enriquecimento profissional."	"Sem dúvida. Partindo do princípio que há diálogo, colaboração entre docentes e troca de experiências pedagógicas, aprende-se com os outros, há desenvolvimento e enriquecimento profissional."	E1
		Colaboração(2)			
		Aprendizagem conjunta(1)	"equipas pedagógicas reúnem com muita frequência/ partilha/ trabalho colaborativo desenvolvido/ reflexões efetuadas"	"Estas equipas pedagógicas, normalmente, reúnem com muita frequência, trabalham em conjunto e estão muito em sintonia. Neste sentido, atendendo à partilha, ao trabalho colaborativo desenvolvido e às reflexões efetuadas, considero que constituem um fator que contribuem para o desenvolvimento profissional de cada profissional."	E2
		Partilha(3)			
		Enriquecimento(2)		"Sem dúvida nenhuma." é bastante enriquecedor no que se refere à troca de conhecimentos, estimula o aparecimento de novas ideias e soluções."	E3
		Reflexão(1)			
		Conhecimento(2)	"enriquecedor/ troca de conhecimentos/ estimula o aparecimento de novas ideias e soluções."	"Pelo que já foi referido anteriormente, o trabalho conjunto pelas equipas pedagógicas é claramente um fator de desenvolvimento profissional."	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Desenvolvimento profissional e formação (continuação)	Formação específica realizada	Articulação(1)	“articulação, das parcerias, da liderança, do trabalho colaborativo, da partilha, da prática reflexiva, que considero pilares para os docentes destes cursos.”	“Não.”	E1
		Parcerias(1)		Ao longo do meu percurso profissional, participei numa ação de sensibilização, juntamente com os restantes elementos de um conselho de turma, no âmbito desta tipologia de cursos. A especialidade em supervisão pedagógica permitiu-me alargar os horizontes e perceber a importância da articulação, das parcerias, da liderança, do trabalho colaborativo, da partilha, da prática reflexiva, que considero pilares para os docentes destes cursos.”	E2
		Liderança(1)			E3
		Trabalho colaborativo(1)			
		Partilha(1)		“Ainda não realizei nenhuma formação nesta área porque ainda não tive conhecimento da sua existência.”	E4
		Prática reflexiva(1)		“Não. Por falta de tempo e por falta de formadores nessa área ”	
	Necessidades e recetividade de realização de formação	Valorização(1)	“investir na nossa valorização profissional.”	“Sem dúvida. Devemos investir na nossa valorização profissional”	E1
		Evolução(1)	“evoluir”	“Sim. Temos sempre de evoluir”	E2
		Mudança(1)	“ outra visão/ adquirir conhecimentos/ formação profissional/ mais-valia e um contributo para as minhas práticas pedagógicas”	Sim, pois iria com certeza permitir-me ter outra visão e adquirir conhecimentos que iriam contribuir para a minha formação profissional e seriam uma mais-valia e um contributo para as minhas práticas pedagógicas	E3
		Formação profissional(1)			E4
		Impacto nas prática(1)		“Claro que sim.”	

ANEXO

ANEXO 1

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO
NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJETO, OFICINA DE FORMAÇÃO
E CÍRCULO DE ESTUDOS

An _{2-B}
N.º _____

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

*EQUIPAS PEDAGÓGICAS DOS CEF - UMA EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO EM COMUNIDADES
DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL.*

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

Este projeto de formação tem a pretensão de se afirmar como um projeto inovador, que pretende romper com a “colegialidade artificial” e a “balcanização” que caracterizam o trabalho em equipa, divulgando formas de cooperação em redes formais de trabalho, que possam ir de encontro aos ensejos dos professores, criando-se nas escolas uma cultura de aprendizagem profissional produtora do conhecimento necessário para ensinar na e para a sociedade do conhecimento, através da resolução conjunta dos problemas e das dificuldades com que os professores se deparam na *práxis*. Com efeito, esta formação impõe-se como um marcante processo de desenvolvimento profissional que visa capacitar os docentes para o ensino que a sociedade do conhecimento demanda, interagindo diferenciadamente com uma diversidade de alunos, com motivações, capacidades e necessidades distintas, dos quais os formandos dos CEF's são exemplo, respondendo, dessa forma, às exigências externas de mudança e estabelecendo um compromisso com a profissão. Por conseguinte, esta ação destina-se às equipas dos CEF's da escola EB2,3 Bento Carqueja e constitui-se como uma resposta às tensões e dilemas que caracterizam o ensino neste século, patentes nos constrangimentos com os quais os professores dos CEF's se confrontam, na sua ação educativa, concorrendo, simultaneamente, para o desenvolvimento dos alunos e da organização escolar.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudos) (Art. 12º-3 RJFCP) (Art.33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: 15

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): Agrupamento de Escolas Soares Basto – EB2,3
Bento Carqueja

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes: 2º e 3º ciclos /
Grupos de recrutamento de código 220, 300, 330, 400, 420, 500, 550 e 620

3.2. Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27º e 28º da Lei nº 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC - Rua Nossa Senhora do Leite, nº 7-3º - 4701 - 902 Braga.

4. EFEITOS A PRODUIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁTICOS

- fomentar a valorização profissional dos professores de alunos de percursos diversificados de formação através da discussão centrada na partilha de diferentes experiências e processos de ensino.
- ajudar os professores a envolverem-se na resolução conjunta dos problemas que enfrentam e a refletirem sobre as suas práticas, numa perspetiva colaborativa.
- promover uma cultura de melhoria através da construção de uma cultura de aprendizagem.
- fomentar o apoio mútuo interpares.
- criar estruturas de colegialidade que possibilitem partilhar ideias, materiais, unidades didáticas e estratégias.
- promover o diálogo e a indagação coletiva sobre as práticas eficazes.
- desprivatizar as práticas
- motivar os participantes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, através da formalização, em grupo, de várias experiências a realizar em contexto.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

1. Desenvolvimento profissional
2. O ensino na e para a sociedade do conhecimento
3. Comunidades de Aprendizagem profissional
4. Trabalho colaborativo
5. Gestão do currículo
6. Reflexão na e sobre a ação
7. Investigação-ação
8. Comunidades de Aprendizagem Ampliadas
9. Profissionalidade docente

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

6.1. Passos Metodológicos

O círculo de estudos decorrerá contemplando sessões presenciais e sessões autónomas. Nas sessões presenciais ter-se-ão em conta os seguintes processos:

- Apresentação dos objetivos, dos conteúdos e da bibliografia bem como das expectativas dos formandos.
- Diálogo sobre as conceções dos professores acerca dos conceitos/pressupostos teóricos a introduzir.
- Explicitação dos conceitos/pressupostos teóricos.
- Exploração dos pressupostos teóricos e dos casos práticos apresentados.
- Análise conjunta de um tema, de uma atividade, de um problema .
- Desenvolvimento de atividades de planificação de atividades/projetos, lecionação conjunta de aulas, reflexão, investigação e avaliação com base nos pressupostos teóricos apresentados(trabalho colaborativo).
- Estabelecimento de parcerias externas como estratégia de resolução dos problemas identificados. (comunidades ampliadas)
- Discussão/ Partilha de ideias e de experiências.

6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar: entre outubro de 2013 e maio de 2014

6.2.2. Número de sessões previstas por mês: pelo menos, 3 sessões presenciais por mês.

6.2.3. Número total de horas previstas por cada tipo de sessão:

Sessões presenciais conjuntas: 33,5 horas

Sessões de trabalho autónomo: 16,5 horas *

* Nas sessões autónomas, destinadas ao estudo, pretende-se o que os formandos procedam às leituras dos autores e textos indicados, referenciados na bibliografia, de forma a enriquecer o diálogo e a reflexão nas sessões presenciais , bem como consolidar e sustentar o trabalho prático dos formandos.

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projeto) (Art.º 7.º, RJFCEP)

Data: ____/____/____

Cargo: _____

Assinatura: _____

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.25º-A,2 c) RJFCEP)

Nome: _____

(Modalidade de Projecto e Ciclo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da
Formação Contínua (Art. 37º f) RJFCEP)

SIM

NÃO

Nº de acreditação do consultor

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

Avaliação sistemática e contínua do desempenho nas sessões presenciais e do trabalho autónomo desenvolvido, de acordo com as orientações da formadora.

No final da ação, deverão apresentar uma reflexão crítica. A avaliação será individual, de acordo com as atividades realizadas.

A avaliação expressa-se de acordo com a tabela de 0 a 10 valores, conforme o n.º 2 do art.º 46.º do ECD e D.L. n.º15/2007, de 19 de janeiro, tendo por base o seguinte:

. 30% - participação nas sessões (contributos/qualidade da intervenção; assiduidade);

. 70% - qualidade do trabalho desenvolvido – individualmente e nas sessões de grupo – e contributo do formando para a elaboração do(s) produto(s) final(ais).

10. FORMAS DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Questionário de avaliação do formador; questionário de avaliação dos formandos.

Relatório final do formador sobre a validade científica e pedagógica, bem como sobre a adequação ao público-alvo e sobre os documentos constantes no portefólio de cada grupo de formação (resultados alcançados).

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas? Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Bolívar, A. (2012), *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos o – que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora