

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**UMA PROFISSIONALIDADE RECLAMADA NO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DA REFLEXÃO
COLABORATIVA SOBRE A PRÁTICA COMO DISPOSITIVO DE
(TRANS)FORMAÇÃO**

Paulo Alexandre Correia Pimenta

Setembro 2012

**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação, realizada sob orientação da Professora Doutora Fátima Pereira**

RESUMO

O estudo decorre de um processo de reflexão crítica do seu autor sobre as reconfigurações que ocorrem na profissionalidade docente, num contexto de modernidade tardia.

Utilizando como material empírico reflexões individuais escritas e discursos orais produzidos em grupo no desenvolvimento de um conjunto de sessões de reflexão sobre a prática, envolvendo professoras do 1º ciclo do ensino básico (CEB) num agrupamento de escolas no qual foi orientador, o autor tenta compreender quais os sentidos que a autonomia profissional está a tomar e como se está a reconfigurar o papel do profissional reflexivo. Problematizando a atual situação da profissionalidade dos professores do 1ºCEB, o autor fundamentou-se em diferentes contributos concetuais do campo da formação de professores e da profissionalidade docente, salientando-se as abordagens focadas no profissional reflexivo, perspetivando-os numa aceção sociocrítica e contextualizada em problemáticas da modernidade tardia; estes contributos permitiram interpelar e significar os discursos empíricos.

O trabalho empírico baseou-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e não científicos com o objetivo de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes não científicos que permitiu reconhecer as práticas das participantes do estudo. O recurso metodológico mediador utilizado no trabalho empírico que permitiu reconstruir a realidade empírica foi a análise de conteúdo. Na interpretação de dados ficou patente que as professoras refletem sobre diversos temas e problemas para resolver situações que estão muitas vezes relacionadas com uma racionalidade técnica. No entanto, a reflexão é usada igualmente em situações que envolvem preocupações pedagógicas, éticas, culturais e de desenvolvimento pessoal, fundadas na sua prática pedagógica, e que legitimam opiniões marcadas sobre as mais diversas temáticas.

Como conclusão fica patente que o grupo profissional dos professores do 1º CEB poderá assumir-se como agência através das suas reflexões fundadas no calor da prática e que lhe conferem uma identidade própria, rejeitando os discursos sobre eles, passando eles próprios a ser os portadores da sua própria narração, tendo em vista uma oportunidade de mudança.

PRÉCIS

L'étude advient d'un processus de réflexion critique de la part de son auteur sur les réconfigurations qui ont lieu dans le professionnalisme enseignant dans un contexte de modernité tardive.

En utilisant comme matériel empirique les réflexions individuelles écrites et les discours oraux produits en groupe lors d'un ensemble de séances de réflexion sur la pratique qui intégra des institutrices de l'école élémentaire d'un regroupement scolaire qu'il orienta pédagogiquement, l'auteur essaie de comprendre les sens que l'autonomie professionnelle subit et la façon dont le rôle du professionnel réfléchi se reconfigure. En discutant la situation actuelle du professionnalisme des enseignants des écoles élémentaires, l'auteur s'est basé sur le champ conceptuel de différentes contributions de la formation et de la profession des enseignants, en insistant sur les approches centrées sur le praticien réflexif, en mettant en perspectives une signification sociocritique et contextualisées sur les problèmes de la modernité tardive; ces contributions ont permis d'apostropher et de remettre en question les discours empiriques.

Le travail empirique se soutint dans la reconnaissance de la pluralité de connaissances hétérogènes et non scientifiques ayant la finalité de promouvoir l'interaction et l'interdépendance entre les savoirs scientifiques et d'autres savoirs, non scientifiques, qui permet de reconnaître les pratiques des participantes de l'étude. Le recours méthodologique médiateur utilisé dans le travail empirique qui permet de refaire la réalité empirique fut l'analyse de son contenu.

Dans l'interprétation de données, il fut évident que les institutrices réfléchissent sur plusieurs thèmes et problèmes pour résoudre des situations qui sont souvent en rapport avec une rationalité technique. Cependant, la réflexion se fait aussi dans de situations qui englobent des soucis pédagogiques, éthiques, culturels et de développement personnel fondés dans leur pratique pédagogique et qui légitiment les opinions nuancées sur les plus diverses thématiques.

Comme réflexion finale, on infère que le groupe professionnel des instituteurs de l'école élémentaire pourra s'assumer en tant qu'agence, dûes les réflexions fondées dans la chaleur engendrée de la pratique et qui lui octroient une identité toute particulière, en rejetant les discours sur eux et en passant eux-mêmes à porter leur propre récit, ayant en vue une occasion de changement.

ABSTRACT

The study follows a process of critical reflection of its author on the reconfigurations that occur in the teaching profession in the context of late modernity.

Using as empirical reflections individual written and oral discourses produced in groups in the development of a set of reflection sessions on the practice involving teachers of the elementary education of a group of schools in which the author was a supervisor/counselor, he tries to understand which ways the professional autonomy is taking and how the role of the reflective practitioner is changing. Questioning the actual first grade teachers professional situation, the author grounded is theories in different conceptual contributions from the teachers training and professional situation field, especially those about the reflective practitioner, taking them in a late modern contextualized and socio-critical problems; These contributions made it possible to detain and refer the current empirical work.

The empirical work was based on the recognition of the plurality of heterogeneous and non-scientific knowledge with the aim of promoting interaction and interdependence between scientific and non - scientific knowledge, which allowed to recognize the methodologies used by the study participants. Content analysis was the methodological mediator resource used in empirical work that allowed reconstructing the empirical reality.

As far as data interpretation is concerned, it was clear that teachers reflect on several issues and problems so as to deal with situations often related with a technical rationality. However, reflection is also used in situations involving pedagogical, ethical, cultural and personal development concerns grounded in their teaching practices that make possible strong opinions on different topics.

As a final reflection it seems that the group of teachers of elementary education can be assumed as an agency through their reflections grounded in the heat of practice granting it its own identity, rejecting the speeches about them and becoming themselves the carriers of their own narration, aiming the opportunity to change.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer às minhas colegas de trabalho que tornaram possível esta dissertação.

À professora Fátima Pereira que teve a difícil tarefa de me orientar nesta fase da minha vida profissional.

À minha família: o avô Pimenta que gostava de conhecimento. O pai Pimenta que leu e comentou a dissertação. O avô Correia que gostava de um conhecimento pragmático. A Rosa que criou a possibilidade de me matricular no mestrado e ao Martim para que o possa disfrutar.

ÍNDICE

Introdução	15
Capítulo I: Problemática e quadro teórico	
Introdução	21
1.1. O contexto da modernidade tardia.....	21
1.2. Reconfiguração da escola	23
1.3. A profissionalidade docente	26
1.4. Da necessidade de uma mudança na profissionalidade docente	29
1.5. A formação de professores do 1ºCEB em Portugal.....	34
Conclusão	39
Capítulo II: Metodologia do estudo	
Introdução.....	43
2.1. A <i>praxis</i> científica em educação	43
2.2. Paradigma qualitativo	46
2.3. Paradigma de investigação em educação	48
2.4. Procedimentos e fundamentos	52
2.5. Articulação das peças que constituem o <i>corpus</i>	55
2.6. Especificidade epistemológica do <i>corpus</i>	58
2.7. Análise de conteúdo e organização da análise	60
Conclusão	65

Capítulo III: Análise e interpretação de dados

Introdução	69
3.1. Apresentação de resultados das reflexões individuais.....	69
3.2. Apresentação de resultados das sessões de grupo	73
3.3. Apresentação de resultados do <i>focus grou</i>	76
3.4. Apresentação de resultados transversais a todo o <i>corpus</i>	80
3.5. Discussão de resultados	84
Conclusão	96

Capítulo IV: Contributos para configurar uma profissionalidade reclamada

Introdução	101
4.1. O perfil de uma inquietação e uma direção a tomar	101
4.2. O Trabalho docente: a interatividade como pedra basilar	103
4.3. Da interatividade à encruzilhada reflexiva	104
4.4. A profissionalidade reclamada: bricolagem de uma identidade...104	
4.5. ...E um projeto formativo	108
4.6. Epílogo	108
Bibliografia	111
Índice de anexos	13
Índice de gráficos	14
Índice de quadros	14

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Dados das participantes.....	1
Anexo 2 – Articulação das peças do <i>corpus</i>	3
Anexo 3 - Sistema categorial das reflexões individuais	5
Anexo 4 - Sistema categorial das sessões de grupo	7
Anexo 5 - Sistema categorial do “focus group”	9
Anexo 6 - Sistema categorial de todas as peças do <i>corpus</i>	11
Anexo 7 - Categoria de análise: dialógica	15
Anexo 8 - Categoria de análise: técnica	17
Anexo 9 - Categoria de análise: transformadora	19

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categoria de análise: aspetos técnicos	70
Gráfico 2 – Categoria de análise: rotina	71
Gráfico 3 – Categoria de análise: dialógica.....	72
Gráfico 4 - Categoria de análise: dialógica	74
Gráfico 5 – Categoria de análise: técnica	74
Gráfico 6 – Categoria de análise: transformadora.....	75
Gráfico 7 – Categoria de análise: rotina	75
Gráfico 8 – Categoria de análise: formação contínua	76
Gráfico 9 – Categoria de análise: transformadora	77
Gráfico 10 - Categoria de análise: dificuldades.....	78
Gráfico 11 – Categoria de análise: finalidades da reflexão.....	78
Gráfico 12 – Categoria de análise: técnica	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Sistema categorial	64
-------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século passado, e especialmente nos primeiros anos deste novo século, as sociedades modernas revelam grandes mudanças apresentando um fenómeno apelidado de “globalização¹” (cf. Giddens, 1998; Santos, 2001). Por um lado, este fenómeno emergiu baseado na globalização da produção das empresas multinacionais que transformaram a economia mundial e se têm expandindo progressivamente, mas de uma forma desigual, a todos os países, que reorientam as suas políticas económicas nacionais. Por outro lado, a globalização reveste-se de inúmeras facetas com dimensões económicas, sociais, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de um modo complexo, no qual, grupos sociais, estados e diferentes interesses interagem, originando conflitos entre si (Santos, 2001).

Concomitantemente, o poder do próprio Estado foi igualmente alterado segundo três eixos de transformação: o consenso do Estado fraco, da democracia liberal e do primado do direito e do sistema judicial. Estas alterações resultam na desnacionalização do Estado², na des-estatização dos regimes políticos³ e na internacionalização do Estado nacional⁴ (Santos, 2001).

O ressurgimento do liberalismo clássico, assente nos seus pressupostos base do mercado e Estado, repercute-se na educação, mais especificamente, nas políticas educativas dos últimos anos (Apple, 1999; Pacheco, 2000).

¹ Giddens (1998) define globalização como “a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa.”

² Santos (2001) refere que este fenómeno acontece devido ao “esvaziamento do aparelho de Estado nacional que decorre do facto das capacidades deste estarem a ser reorganizadas aos níveis subnacional e supranacional.”

³ Santos (2001) caracteriza este modelo de regulação social e económica “assente em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, para-governamentais e não-governamentais, nas quais o aparelho de Estado tem apenas funções de coordenação.”

⁴ Santos (2001) refere que esta tendência se “expressa no aumento do impacto estratégico do contexto internacional na atuação do Estado.”

Esta mudança ocorre devido ao processo de erosão ao qual o modelo escolar tem vindo a ser submetido, especialmente a partir de meados dos anos 70⁵ do século passado. Este modelo emergiu e consolidou-se, por um lado, nos modernos estados-nação, nos quais o papel da escola era central na construção das subjetividades sociais e a cidadania se definia pela referência das individualidades ao Estado. Por outro lado, o fordismo assegurava a concretização desta cidadania com a sociedade capitalista, garantindo a correspondência da certificação escolar com a certificação profissional. No entanto, Correia e Matos (2001: 95) referem que “*os mitos fundadores da moderna escolarização*⁶” estão em crise; “se por um lado, a pedagogização do social tem sido acompanhada (...) pela banalização do símbolo de distinção social e cognitiva que era reconhecida à escola, por outro lado, por força desta banalização, ela favorece a instabilização das figuras que habitam o campo escolar...” (*ibidem*).

Com estas mudanças em operação, os sistemas educativos mudam igualmente, afetando a profissionalidade dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) que tem vindo a sofrer também inúmeras alterações.

Assim, interessa conhecer o impacto que as políticas educativas estão a ter no desenvolvimento da profissionalidade dos professores do 1º ciclo do ensino básico (CEB). Será que estamos a caminhar no sentido de uma autonomia profissional ou a cair numa teia tecnicista, na qual a racionalidade técnica, meramente reprodutiva, predomina? Neste imbricado de atores e políticas, qual é afinal o papel do profissional reflexivo? Houve alterações? Como se estão a reconfigurar?

Para tentar compreender possíveis respostas a estas perguntas foi desenvolvido um projeto de formação que envolveu seis professoras do 1º CEB de diferentes estabelecimentos de ensino de um agrupamento de escolas do concelho de Vila Nova de Gaia.

Neste projeto foram recolhidas as reflexões das docentes, individuais e em grupo, sobre a prática letiva e realizado um “*focus group*” que formou o *corpus* que posteriormente foi analisado.

⁵ Fernanda Rodrigues (2001) aponta igualmente meados da década de 1970 como o momento do retorno das teses neoliberais em função da instabilidade económica abalada pela crise petrolífera bem como do protagonismo dos espaços supranacionais e internacionais.

⁶ O mito do desenvolvimento, individual e social, e da congruência entre eles. A crença na educabilidade dos alunos e na perfeitabilidade indefinida do seu desenvolvimento e a crença de que os acréscimos de escolarização se traduziriam em acréscimo de democracia.

Para esclarecer estas questões fomos, ao longo do primeiro capítulo, tentar conhecer os contornos da modernidade tardia com o intuito de perceber as modificações que se estão a operar e quais as suas consequências.

Num segundo momento, fomos abordar conceções sobre como se está a processar a reconfiguração da escola e quais são os mandatos atribuídos neste tempo de mudança. Nesta indagação, será dada especial importância à formação e à profissionalidade no contexto do 1º CEB.

No segundo capítulo, traçou-se um caminho alicerçado numa *praxis* científica que articulará a pluralidade de conhecimentos heterogéneos objetivados num paradigma qualitativo que nos permitirá atingir este objetivo.

Por um lado, escolheu-se este caminho devido à capacidade dos diferentes aspetos da metodologia qualitativa abarcar a complexidade elevada e a riqueza do campo educativo. Por outro lado, a escolha recaiu neste tipo de metodologia devido à adequabilidade na elaboração dos procedimentos e fundamentos e consequente credibilidade das conclusões, adequabilidade das soluções e legitimidade dos métodos efetuados para realizar este trabalho.

Assim, este trabalho decorreu durante o ano letivo de 2011/2012, entre os meses de outubro e janeiro. Durante este período de pesquisa, as peças que constituem o *corpus* da investigação (as reflexões escritas dos participantes, as sessões de trabalho conjuntas, o diário de bordo do investigador e o “*focus group*”) foram concebidas e articuladas de forma a atingir os objetivos da investigação.

No terceiro capítulo, proceder-se-á à apresentação e análise dos resultados da investigação.

Num primeiro momento, a apresentação focará o carácter individual das peças do *corpus*, bem como os temas abordados pelos participantes. Num segundo momento, a apresentação de dados assumirá um carácter transversal a todas as peças do *corpus* sujeitas a análise.

No quarto capítulo serão expressas as principais conclusões deste estudo, referindo-se possíveis desenvolvimentos futuros para a profissionalidade dos docentes do 1º CEB.

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA E QUADRO TEÓRICO

“A essência vem após a existência” (Sartre)

“Começar a pensar é começar a consumir-se” (Camus)

Introdução

O estudo da profissionalidade docente tem vindo a conhecer, desde a década de 80, do século passado, vários desenvolvimentos importantes. As problemáticas que lhe estão associadas, a nível nacional e internacional, têm vindo a congregar esforços de vários investigadores e investigadoras, que se dedicam a estudar este fenómeno.

É interessante verificar que a questão da profissionalidade docente tem vindo a ser abordada de uma forma intrincada, ligando os aspetos internos (as diferentes formas de os profissionais se relacionarem com a sua própria profissão), com os aspetos externos (a ligação da profissão com a sociedade em geral).

Esta forma de conceber a profissionalidade docente está relacionada com o seu carácter ativo e construtivista que lhe advém de “uma realidade dinâmica e contingente, baseada em ações coletivas de um grupo, cuja identidade se constrói através de interações com outros grupos, instâncias e atores diversos.” (Tardif, Lessard e Gautier, 2000: 11). Estas características estruturantes da profissionalidade docente resultam da ação dos próprios atores ao moverem-se em diversos cenários e aplicando os diversos saberes particulares da profissão.

Interessa, portanto, conhecer mais pormenorizadamente como é que se ligam os diferentes aspetos da profissão e, em especial, a forma como está a ser construída a profissionalidade docente no 1º CEB num contexto de modernidade tardia.

1.1.O contexto da modernidade tardia

Nas últimas décadas do anterior milénio, assistimos a profundas alterações no que Correia e Matos (2001) apelidaram de “modelo escolar”.

Esta forma de organização

é indissociável da construção dos modernos Estados-nação para a qual a escola desempenhou um papel central na formação de subjetividades sociais, onde a cidadania se definia pela referência das individualidades ao Estado, e se, por outro lado, o fordismo assegurou a compatibilização desta definição de cidadania com o desenvolvimento da sociedade capitalista garantindo, no espaço nacional, a estabilização da correspondência entre as certificações

escolares e as certificações profissionais, a crise dos Estados-nação, em consequência da globalização da economia, contribuiu para a fragilização deste modo de se definir a educação. (*ibidem*: 91)

Por um lado, o “modelo escolar” alterou-se, de facto, profundamente devido à radical reconfiguração das profissões em virtude da mutação da natureza do trabalho.

Como referem Stoer, Rodrigues e Magalhães (2003), estas metamorfoses estão a realizar-se em torno de três eixos fundamentais: “como consequência dos efeitos da crescente «leveza» das empresas, (...) como consequência da crescente fragilidade das relações salariais; e como consequência da sua dissolução em competências.” (*ibidem*, 187).

Para além destas características, é necessário juntar uma outra, a capacidade de ser continuamente formado, com vista à aquisição de um conjunto de competências que permitam aceder a um mercado de trabalho cada vez mais flexível.

Por outro lado, segundo Stoer, Rodrigues e Magalhães (2003), está em curso uma importante reconfiguração do contrato social moderno, na qual os “indivíduos e grupos cuja diferença foi durante esse período delimitada, dita e ativada a partir da cidadania fundada no Estado-nação assumem-se crescentemente como alteridade, com assunção da sua própria voz e de voz própria.” (*ibidem*: 207).

Estes indivíduos assumem as suas diferenças baseadas na etnia, género, preferência sexual, religião, estilos de vida, etc., e têm dificuldades em aceitar os discursos sobre eles próprios, preferindo assumir-se como os sujeitos da sua própria “agência”.

A assunção das diferenças origina uma estruturação renovada da própria cidadania.

Desta forma, os sujeitos pretendem “o direito de gerir a sua vida individual e coletiva de acordo com um quadro de referência próprio, o direito de educar os seus filhos segundo as suas convicções, de tratar as doenças segundo determinados quadros de conceptualização da clínica, etc. (*ibidem*).

Os sujeitos reclamam de volta o que tinham endereçado anteriormente ao moderno contrato social com o Estado.

Por outro lado, ainda, como refere Santos (1993), com a intensificação das interações globais, as interações sociais parecem “cada vez mais desterritorializadas,

ultrapassando as fronteiras até agora policiadas pelos costumes, o nacionalismo, a língua, a ideologia e, muitas vezes, por tudo isso.” (*ibidem*: 18).

No decurso desta transformação. “o Estado-nação, cuja principal característica é, provavelmente, a territorialidade, converte-se numa unidade de interação relativamente obsoleta, ou pelo menos, relativamente descentrada.” (*ibidem*).

Somando a tudo isto, a crescente transferência de soberania para entidades supranacionais, como a União Europeia, enfraquece o sentimento de pertença a um determinado Estado-nação.

Como refere Castells (2001) “Veja-se, por exemplo, o caso de dois países que conheço bem, França e Espanha: 80 por cento da legislação em França e em Espanha tem de ir a aprovação da União Europeia. Nesse sentido, elas não são estados soberanos.” (*ibidem*: 121).

Estas profundas alterações estruturais têm provocado diversos efeitos.

Hespanha e Carapinheiro (2001) referem que um dos efeitos da globalização “consiste na emergência ou na amplificação de situações de risco social (...) O desemprego cíclico, os empregos precários e mal pagos, a insegurança social, a informalização do mercado de trabalho (...) são apenas alguns dos sinais do lado negro do sistema económico em que vivemos, o capitalismo globalizado.” (*ibidem*: 13).

1.2.Reconfiguração da escola

Curiosamente e de uma forma paradoxal, à medida que se instabilizam os alicerces da escola é ainda a esta que se tem endereçado o mandato para resolver os problemas sociais que originaram a sua própria instabilização.

Este novo mandato está fundado, por um lado, como referem Correia e Matos (2001), na “emergência de uma nova meritocracia, que faz depender a resolução dos problemas sociais da mobilização das vontades individuais e estas da posse de competências adequadas que a escola é chamada a transmitir.” (*ibidem*, 92).

Por outro lado, a meritocracia tem as suas raízes num “renovado mandato para o sistema educativo da nova classe média” (Magalhães e Stoer, 2005: 31), a qual insiste numa pedagogia alicerçada na transmissão de competências visando uma melhor qualificação académica, tentando escapar a uma tendência geral de desqualificação do trabalho.

Mediante este cenário, os pressupostos referidos em Hameline (1986) que constituíram os mitos fundadores da escolarização baseados no desenvolvimento social e individual, na educabilidade dos alunos e na convicção que a escolarização originaria democratização, estão em franca erosão devido, como vimos anteriormente, à reconfiguração profunda dos aspetos sociais nos quais a escola se funda.

Assim, como referem Correia e Matos (2001), os problemas sociais contribuem para o aumento das áreas de intervenção da escola que, por sua vez, “contribuem para que os tempos e espaços da escolarização sejam vividos como tempos e espaços permanentemente deficitários.” (*ibidem*, 92).

Desta forma, o mandato dos profissionais de educação torna-se igualmente muito difícil de levar a cabo.

Por outro lado, ainda, esta reconfiguração da cidadania, do mercado de trabalho e do Estado-nação origina um confronto de legitimidades e de justificações que interagem e interpenetram provocando tensões.

É neste contexto que as políticas liberais se desenvolvem. Segundo Pacheco (2000) “o neoliberalismo opera nos espaços de conflito da escolaridade, explorando o que está mal e o que poderá ser bom e fazendo crer que pode criar as melhores condições para o sucesso dos seus alunos.” (*ibidem*: 12).

No entanto, uma das mais intensas reconfigurações do campo educativo decorre da alteração das características do Estado-nação.

Como vimos anteriormente, com a crescente transferência de soberania para entidades supranacionais como a União Europeia, e como refere Santos (2001), com “a subordinação dos Estados nacionais às agências mundiais tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio” (*ibidem*: 37), as políticas educativas nacionais são cada vez mais ditadas através de um receituário comum emanado de diversas entidades e agências supranacionais.

Neste sentido, podemos elencar vários autores nacionais e internacionais que partilham desta opinião.

Dale (2004) refere a este propósito que “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais.” (*ibidem*, 425).

Pacheco (2011) refere igualmente que os diferentes subsistemas educativos do nosso país não são imunes a este tipo de investidas⁷.

Como referem Charlot (2007) e Pacheco (2000, 2011), estes modelos de educação dimanados por estas instituições seguem um modelo comum de orientação política: o neoliberal.

As principais linhas de políticas educativas neoliberais, como refere Pacheco (2011), assentam na “introdução de padrões de eficiência e qualidade, pela privatização de serviços e pela mercadorização do conhecimento.” (*ibidem*, 15).

Mais especificamente, como refere Pacheco (2000), existe a associação da autonomia da escola à escolha parental através de cheques escolares e prestação de contas.

Existe igualmente uma alteração de poderes na escola alicerçada na transformação dos encarregados de educação em decisores ativos em prejuízo da fragilização do poder dos professores (*ibidem*: 15).

O neoliberalismo aposta igualmente na competição, uma vez que o “mérito é o critério de sucesso (...)” (*ibidem*).

A relação entre o Estado, a escola e a família é explicada através da diversidade na gestão, “assumindo que a liberdade, a igualdade e a democratização são contrárias à liberdade de mercado” (*ibidem*).

Finalmente, o neoliberalismo remete para uma “lógica de privatização dos resultados da aprendizagem equipara a escola a um supermercado de conhecimentos, (...) norteadas pelas políticas de privatização, feitas em nome da soberania do consumidor, que favorecem não só a liberdade de escolha, bem como a competitividade entre escolas.” (*ibidem*).

⁷ Podemos consubstanciar melhor estas asserções com o impacto do “Programme for International Student Assessment”, vulgo (PISA) no nosso país e em alguns países da Europa através do número 10 da Revista de Ciências de Educação: Sísifo da Universidade de Lisboa.

Podemos ainda apresentar as metas traçadas pela estratégia de Lisboa renovadas pelo documento Desafios da União Europeia para 2020.

1.3.A Profissionalidade docente

As reconfigurações sociais e escolares a que fizemos referência têm vindo a alterar profundamente o papel do professor.

A transformação do sistema educativo em mercadoria afeta igualmente os docentes ao nível do trabalho desempenhado, das suas relações interpares e sociais.

Em primeiro lugar, como vimos anteriormente, há a tendência de descentralização das responsabilidades do poder central.

Com o aumento das áreas de intervenção aumentam-se as responsabilidades, como refere Santomé (2000) “gestão económica, procura de recursos financeiros, sobretudo para as atividades extra-curriculares, *design* de uma política educativa própria através de projetos de escola e de aula (considerando-se os mínimos curriculares prescritos pelas diferentes administrações – estatal e autónoma), publicidade interna, dinamização cultural da comunidade (...) (*ibidem*: 71).

Em segundo lugar, promove-se uma desregulação dos locais de trabalho.

Como refere Santomé (2000), à medida que se pretende uma maior autonomia das escolas e professores, há igualmente, através dos órgãos de inspeção, um maior controle das várias facetas da vida escolar.

Assim, “pretende-se que os locais de trabalho docente sejam flexíveis, sujeitos a menos normas e regulamentos provenientes da administração. Outorga-se, em teoria, uma maior autonomia do professorado para o *design* curricular, ainda que a posteriori a administração para controlar se sirva dos órgãos de inspeção” (...) (*ibidem*).

Recordemos, a este propósito, que no nosso país, desde o ano de 2006 até ao ano de 2011, a Inspeção Geral da Educação realizou 1207 avaliações externas às diferentes escolas nacionais⁸.

No ano letivo de 2011/2012 iniciou-se um novo ciclo de avaliação estruturado em torno de três domínios: “Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão”⁹. Estes incidirão sobre os resultados académicos, sociais e no reconhecimento da comunidade.

⁸ Fonte: http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/01&auxID= acedido em 02/04/2012.

⁹ Fonte: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf) acedido em 02/04/2012.

A prestação do serviço educativo incidirá sobre o planeamento e educação; Práticas de ensino; Monitorização e avaliação das aprendizagens.

A liderança e gestão incidirão sobre liderança; Gestão; Auto-avaliação e melhoria.

Uma terceira característica é o descentralismo.

Santomé (2000) refere que, com o objetivo de controlar as escolas e as aulas remete-se às famílias a capacidade de aplicar às escolas as suas próprias agendas e a escolha das mesmas.

Uma última característica é a colegialidade competitiva.

Como menciona Santomé (2000), existe um real estímulo da competitividade entre professores, professoras e escolas. Ao pretender apoiar a “colegialidade e o trabalho cooperativo de professoras e professores, porém, dado o contexto no qual se podem ver obrigados a trabalhar, não é impossível que se possa acabar por fomentar a competitividade e rivalidade entre escolas.” (*ibidem*: 73).

Assim, mediante estas características e como refere Pacheco (2011), “a globalização favorece a emergência de identidades ligadas a contextos de ensino mais marcados a questões técnicas (gestão da sala de aula, conhecimento da disciplina, resultados dos testes dos alunos) do que pelas questões de natureza pessoal, profissional, social e emocional.” (*ibidem*: 22).

Esta visão mais tecnicista da profissionalidade docente é ainda mais marcada devido à avaliação a que os professores estão sujeitos em função dos resultados apresentados.

Como refere Day (2006), os professores tendem a apresentar uma identidade empresarial, assim “esta identidade poderá caracterizar-se como individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida externamente e orientada para standards.” (*ibidem*: 89).

Estas afirmações remetem para um retomar de uma temática: a autonomia docente, mais especificamente a proletarianização da classe docente¹⁰.

De facto, o trabalho dos professores assim caracterizado aponta, como refere Domingo (2003), para uma profissionalidade “na qual a função do docente fica reduzida

¹⁰ Domingo (2003) caracteriza a proletarianização da classe docente como “a consideração de que os docentes, enquanto colectividade, sofreram, ou estão a sofrer, uma transformação tanto nas características das suas condições de trabalho, como nas das tarefas que realizam. (*ibidem*: 17)

ao mero cumprimento das prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e controlo sobre a sua tarefa.” (*ibidem*: 19).

Como consequência, a profissão de professor ou professora, do ponto de vista de Hoyle (1980), continua a não apresentar os traços e características de uma profissão, sendo caracterizada como uma semiprofissão, justamente devido ao facto de não apresentarem autonomia relativa ao Estado ou outras instituições que estabelecem a sua prática.

De facto, esse controlo é assumido, por um lado, por técnicos externos especializados e, por outro lado, por um saber legitimado que não está nos professores e professoras mas sim no campo do saber científico e académico que os subordina profundamente.

Como refere Pereira (2010), “a profissão docente não se define, por isso, nos limites internos da sua actividade, relacionando-se com saberes, interesses e poderes que não controla.” (*ibidem*: 598).

Por um lado, este tipo de profissionalidade centra-se, na minha opinião, num modelo tradicional de formação de professores assente numa racionalidade técnica, que “repousa na ideia de que o conhecimento profissional é um conhecimento aplicado que se fundamenta hierarquicamente em princípios gerais ao mais alto nível, e ao mais baixo nível na resolução de problemas concretos.” (Tardif, Lessard e Gautier, 2000: 19).

Por outro lado, o pressuposto da racionalidade técnica tem vindo a implicar uma pesquisa separada institucionalmente da prática. Como referem Tardif, Lessard e Gautier (2000), “De um lado há os investigadores, que atuam num mundo cada vez mais autónomo, até isotérico e quase se afastam dos práticos e da formação dos professores. Do outro lado, os formadores dos professores e os práticos tendem a também se afastarem da pesquisa, na qual cada vez têm mais dificuldades em se reconhecerem, porque ela é formulada em discursos abstratos e continua a não ter impacto na prática profissional” (*ibidem*: 21).

A formação é encarada como um modelo de transmissão de conhecimentos, produzidos pelos investigadores e suas investigações, aos práticos que os utilizam na sua prática (Tardif, Lessard e Gautier, 2000).

Desta forma, como refere Gonçalves (1999), “não se questiona se as normas são justas ou não, mas somente se são eficazes, isto é, se os meios são adequados aos fins

propostos, ficando a questão dos valores éticos e políticos submetida a interesses instrumentais e reduzida à discussão de problemas técnicos” (*ibidem*: 132).

Esta nova forma de organizar o “modelo escolar” apresenta inúmeros problemas aos profissionais desta área, podendo reconfigurar os conceitos de “crise de identidade”, de “mal-estar docente” ou ainda de “sofrimento profissional”.

Estes conceitos estão ligados, como refere Lopes (2011), a problemas ligados à forma como o sofrimento é percebido “por um lado, como incontornável, inerente e benéfico ao exercício profissional e, por outro, em função de intensidades e tipos de sofrimento, evitável e maléfico” (*ibidem*: 129).

A este propósito, o Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional publicou em estudo quantitativo e de âmbito nacional sobre o *stress* na classe docente e apurou que para 33,13% a principal fonte de stress era o estatuto profissional, especialmente “a constante mudança de legislação e as relações com os órgãos de tutela, pais e encarregados de educação.” (Mota-Cardoso e outros, 2002: 103).

Correia e Matos (2001) referem ainda que a crise de identidade “se manifesta pela fragilização dos dispositivos simbólicos de pertença a um grupo profissional que, como sugerimos, se confronta com a impossibilidade de se relacionar estavelmente com a pluralidade de missões que lhe são atribuídas é também uma crise de dispositivos de compatibilização entre os tempos e os espaços da vida privada e os tempos e os espaços da vida profissional.” (*ibidem*: 104).

A racionalidade técnica, descrita anteriormente, está enraizada no que Habermas (1990) teorizou como racionalidade instrumental da ciência e da técnica, que foi forjada na modernidade e que transformou as instituições visando exclusivamente a sua eficácia, de tal modo que as questões referentes às decisões racionais baseadas em necessidades sociais, justiça e interesses globais, que se situam no plano da interação, são afastadas do âmbito da reflexão e da discussão.

1.4. Da necessidade de uma mudança na profissionalidade docente

Mas então que caminhos devem ser investigados e trilhados para contrariar o tipo de profissionalidade que caracterizámos anteriormente e que induzam a uma educação emancipatória, possibilitando aos docentes uma autonomia real?

Podemos fundamentar-nos nos contributos conceituais de vários autores, para tentar interpelar o tipo de profissionalidade descrita anteriormente, que tem por base a tendência de descentralização das responsabilidades do poder central, na desregulação dos locais de trabalho, no descentralismo, na colegialidade competitiva e que desemboca na emergência de identidades ligadas a contextos de ensino mais marcados com questões técnicas.

Por um lado, como vimos, a profissionalidade está intimamente ligada a uma atividade técnica cujo resultado obtido é distinto da atividade em si.

Neste sentido esta profissionalidade está próxima do conceito de atividade técnica concebida por Aristóteles (2009).

Assim, interessa recuperar o conceito de atividades práticas, uma vez que desfoca a atenção na técnica, (“o fim da produção é diferente de si própria, mas o da acção [*praxis*] não o pode ser: isto porque a própria boa actuação é um fim em si mesma”) (*ibidem*: 1140) para a concentrar nas atividades práticas que, para Domingo (2003) “destinam-se a dar corpo, na própria acção, aos valores que, segundo ela, são considerados correctos, de forma que o que os fins fazem não é apontar os seus produtos, mas antes caracterizá-la ou qualificá-la, isto é, descrever os traços (melhor dizendo, os princípios) pelos quais a acção se deveria guiar.” (*ibidem*: 84). Portanto, a acção “encontra-se guiada pela prudência (o raciocínio de deliberação, ou *frónesis*), isto é, pela atividade reflexiva e deliberativa relacionada com o que é bom para os seres humanos e com a sua eventual concretização na prática.” (*ibidem*, 85). Consequentemente, e segundo Domingo (2003), a educação é uma atividade prática “se concebida como algo que se dirige não à consecução de produtos, mas à realização de qualidades intrínsecas ao próprio processo educativo.” (*ibidem*).

No entanto, os resultados não devem ser descurados, apenas reinterpretados em conformidade com o contexto.

Desta forma, a deliberação prática requer um discernimento que é “absolutamente aconselhável naquelas situações particulares em que a acção depende de nós mesmos, sobretudo quando as consequências de uma ou de outra actuação não estão claras, ou são indeterminadas.” (*ibidem*).

Da mesma maneira, a atividade da “prática pedagógica exige deliberação, reflexão e investigação com o intuito de arbitrar o melhor modo de proceder nesse caso (...) (*ibidem*).

Por um lado, como vimos, a profissionalidade está intimamente ligada à penetração de uma racionalidade instrumental em esferas de decisão onde deveria vigorar uma racionalidade comunicativa, na qual a legitimação dos valores é alcançada pela via da argumentação em função de princípios reconhecidos e validados pelo grupo (Gonçalves, 1999).

Desta forma, a racionalidade instrumental deverá ser interpelada para dar lugar a uma racionalidade comunicativa em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna (Habermas, 1990).

Por outro lado, como este tipo de profissionalidade se impõe sobre os professores quase sem estes poderem interpelá-la, interessa resgatar o(a) professor(a) dando-lhe a possibilidade de argumentar, de refletir, de discutir com os seus pares sobre a sua própria profissionalidade.

Para tal, interessa convocar em Giddens o conceito de dualidade da estrutura (1984) e de reflexividade¹¹ (1996) no sentido em que permite ao professor alterar a sua prática profissional em função da informação e reflexão que vai acumulando através dessa mesma prática.

A ação do(a) professor(a) e a estrutura que o(a) envolve não podem ser concebidas em separado, estando em permanente dialética, implicando-se mutuamente e constituindo as faces da mesma moeda. Desta forma, a estrutura não atua exclusivamente sobre o indivíduo, esta também pode ser atuada pelo poder do indivíduo através da reflexividade que é autoconsciente e implica o controlo contínuo dos seus pensamentos e atividades que por sua vez impulsionam a ação. Como refere Ritzer (1993), esta ação implica a capacidade de transformar a situação.

Cortesão (2001), ao analisar as relações de estrutura e agência, refere que uma educação emancipatória terá de assumir características nas quais surja:

a construção de uma comunidade educativa que, partilhando saberes (...) questione significados das situações problemáticas com que se confronta, procurando respostas e modos de atuação acordados entre todos. (...) A

¹¹ Este conceito consiste “no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando assim constitutivamente o seu carácter” (Giddens, 1996).

dinâmica de desenvolvimento neste tipo de escola poderá constituir uma contribuição para que os esforços da educação sejam orientados no sentido de desenvolver nos formandos uma consciência crítica face a problemas na sociedade como cidadãos. (*ibidem*: 296-297)

Nesta perspectiva, a reflexividade assume grande importância, interessando, portanto, convocar outros autores que encaram os professores como praticantes reflexivos, “capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações suscetíveis de acrescentar a sua eficácia.” (Tardif, Lessard e Gautier, 2000: 23).

A prática profissional torna-se uma “realidade própria, largamente independente das construções teóricas dos investigadores e dos procedimentos aplicados pelos tecnólogos da ação.” (Tardif, Lessard e Gautier 2000: 38).

Neste sentido, a prática é um local por excelência da produção, mobilização e transmissão de competências, no qual os práticos são detentores de saberes.

Curiosamente, Schön (2000) ao criticar as limitações dos profissionais que tentam solucionar problemas da prática, tendo por base uma racionalidade técnica baseada num conhecimento sistemático difundido pelas universidades, realça as características difusas e de contornos incertos que os problemas da prática tomam.

Para ultrapassar estas ambiguidades, Schön (2000) propõe uma inversão, “a questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática.” (*ibidem*: 22).

Schön (1992) refere igualmente que o(a) professor(a) para desenvolver este tipo de capacidade terá de “lhe prestar atenção, ser curioso, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na- acção com o saber escolar.” (*ibidem*: 82).

Alarcão (1996) refere que esta competência “assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, (...) é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam” (*ibidem*: 16).

Schön, partindo destas premissas, elaborou as noções de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação que, permitem alicerçar uma nova epistemologia da prática que, na opinião de Alarcão (1996), “está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico.” (*ibidem*: 17). Esta autora refere igualmente que esta “competência, em si mesma é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes.” (*ibidem*: 16).

Por outro lado, Stenhouse (1985) funda a sua argumentação, tal como Schön, na crítica da concepção do profissional como um perito técnico.

Este autor concebe a atuação do professor como uma arte que deve ser melhorada. Assim, “o caminho a seguir é difundir a ideia do professor como artista, com a implicação de que os artistas fazem uso da autonomia de decisão, orientada para o aperfeiçoamento da sua arte.” (*ibidem*: 48-49).

Stenhouse, tal como Schön, considera que as situações educativas são singulares e devido a este facto é muito difícil conceber generalizações teóricas. Este autor prefere, como refere Domingo (2003), que se proporcionem “ideias com as quais se possam fazer experiências, para pôr à prova o seu autêntico valor nos casos práticos que enfrentam.” (*ibidem*: 79).

Assim, “a experimentação dos professores sobre a sua prática docente converte-se, por um lado, numa experimentação sobre o currículo que efectivamente se pratica e, por outro, numa investigação sobre a aplicação concreta e prática na sala de aula de uma variedade de conteúdos, materiais diversos e determinados critérios pedagógicos.” (Domingo, 2003: 81).

No entanto, e como refere Zeichner (1993), a prática do profissional reflexivo não deverá esgotar-se em si própria, mas sim estender as suas características.

Assim, esta prática deverá levar em linha de conta “as condições sociais nas quais se situa essa prática” (*ibidem*: 25); “a importância dada às decisões do professor quanto às questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de

aula” (*ibidem*: 26) e, por fim, deverá existir a “tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros” (*ibidem*).

Um autor que tenta congrega todos os aspetos acima elencados é Korthagen (2001). Este autor elaborou uma aproximação realista à formação de professores, tendo por base algumas características que o transformam, na minha opinião, num interessante sistema holístico e híbrido de intervenção na prática. Este autor aposta numa dupla dimensão, por um lado, numa contínua comutação entre a teoria (conhecimento transferido dos peritos) e a prática (aprendizagem auto-direcionada do professor ou professora), no entanto, a tónica deverá permanecer na prática. Este modelo foi apelidado pelo seu autor de “ALACT model of reflection”.

Como refere Korthagen (2005), “if we want to promote life-long learning in teachers, we must develop their growth competence. Hence, we will have to invest in the development of their ability to direct their own learning, to structure their own experiences, and to construct their own theories of practice.” (*ibidem*: 82). Por outro lado, o autor apresenta outra dimensão que se desenvolve em torno da aprendizagem individual e das comunidades de aprendizagem. “In education, we have discovered the importance, for both pupils and teachers, of co-operative learning and the co-creation of knowledge. Hence, if we want schools to become communities of practice, with teachers further developing their own expertise together, we will have to help them get used to forms of collaborative or co-operative learning.” (*ibidem*: 83).

1.5. A Formação de professores do 1º CEB em Portugal

A formação contínua dos professores, que lecionam nos primeiros anos de escolaridade, tem assumido contornos muito particulares no nosso país.

Como refere Marques (2007), durante o período do Estado Novo os então professores primários e as professoras primárias foram enredados e enredadas por uma política na qual eram “glorificadas a ignorância, acompanhada da obediência, a limpeza e ordem e a pontualidade, assim como a poesia da pobreza e da vida rural, ao mesmo tempo que se aproveitam todas as oportunidades para procurar reduzir as aspirações de promoção social através da educação” (*ibidem*: 17). Assim, como consequência desta política profundamente redutora, o currículo estava assente na trilogia, igualmente

reduzida, composta pelo saber ler, escrever e contar, sendo definido por lei através de decreto regulamentar¹².

A articulação destas duas visões resultou numa profissionalidade profundamente amputada quando comparada com a dos dias de hoje. Como refere Mónica (1987) “o professor (...) acabou por se integrar progressivamente na massa obediente da burocracia, aceitando os acontecimentos. Por mais nobre que fossem as suas funções, ou intenções, converteu-se num modesto funcionário, grato pela oportunidade de ganhar o seu pão.” (*ibidem*: 188).

Assim, como a tónica da profissionalidade deste período foi alicerçada na obediência dos alunos e das alunas às professoras e professores (e destes ao regime), a formação contínua não era considerada com uma necessidade e por isso não existia.

Como consequência a profissionalidade docente sofreu um processo de “cristalização em modos de trabalho pedagógico centrados numa relação autoritária e normativa e a submissão a um centralismo administrativo herdada do tempo em que o professor primário era um servil funcionário do Estado Novo” (Pereira, 2001: 35), que se traduziu numa resistência às sucessivas reformas curriculares até ao início dos anos 80 do século passado.

No seguimento da revolução de abril de 1974 deu-se uma enorme rutura a diversos níveis. Se antes de abril os professores e professoras foram o veículo transmissor da ideologia vigente, não é menos verdade que os anos inaugurais da democracia representativa mandataram os professores e professoras de igual desiderato. Como refere Pereira (2001) “após o 25 de Abril assistiu-se a uma tentativa de estabelecer uma ruptura com o passado e de reabilitar as funções de professor primário enquanto agente de transformação social, responsável pela democratização da vida cultural e social do país (*ibidem*: 37).

Assim, Pereira (2001) refere que a formação inicial de professores, o estatuto profissional e os programas foram profundamente remodelados, resultando em algumas experiências pedagógicas que acabaram por não vingarem devido, por um lado, à burocracia; à falta de recursos humanos e concomitante perfil conservador; à falta de políticas coerentes e globais e à natureza “*top-down*” do processo de mudança.

¹² Decreto-Lei 26611 de 19 de Maio de 1936

Por outro lado, Pereira (2001) refere ainda que o insucesso das medidas que visavam a mudança acabou por induzir um fechamento das escolas sobre si mesmas e uma recrudescência da profissionalidade mais tradicionalista (*ibidem*).

É interessante verificar que nas décadas de 80 e 90 do século passado dá-se uma reconversão nos discursos oficiais. A tónica descentrou-se da promoção do currículo democrático e da autonomia do professor para se centrar em preocupações com a eficácia, qualidade e na formação para o trabalho. Como refere Correia (1999)

Se nos “discursos educativos” dominantes após a 2ª Guerra Mundial a “escolarização” da Ciência era justificada pelo facto de se acreditar na sua “eficiência social”, isto é, na sua capacidade de promover a “democratização social” (paradigma democratizante e humanista), nas décadas de 80 e 90 o aumento da importância da Ciência e da Tecnologia nos currículos escolares legitima-se pela sua eficácia social na criação de oportunidades de emprego e na retoma do crescimento económico (paradigma tecnocrático). (*ibidem*: 90)

Curiosamente, Lopes, Pereira, Ferreira, Silva e Sá (2007) referem que na década de 1980 a formação foi despejada de contornos ideológicos e políticos caracterizando-se “por um discurso que configura uma profissionalidade centrada apenas na «sala de aula» e na resolução dos problemas que coloca; um discurso essencialmente pedagógico.” (*ibidem*: 39).

Por outro lado, a formação ministrada neste período caracterizou-se pela exigência e sem qualquer importância prática para quem o frequentou. Como referem Lopes, Pereira, Ferreira, Silva e Sá (2007) “o curso é considerado muito teórico, o que parece relacionar-se com a existência de disciplinas só teóricas” (*ibidem*: 53). Este período é igualmente representado por uma “configuração identitária caracterizada sobretudo pela instrumentalidade” (*ibidem*: 64), na qual se “configura um professor pedagogo e simultaneamente técnico de planeamento educativo” (*ibidem*: 65).

A década seguinte caracterizou-se por um maior aprofundamento científico no “domínio da «formação-profissionalização», relaciona-se com a academização da formação, traduzida num plano de estudos marcado por uma lógica disciplinar, de aprofundamento científico, com menor incidência (relativamente aos cursos das EMP)

nas áreas de expressão e dos saberes centrados na criança e na sua educação” (*ibidem*: 43).

Porém, este intenso enfoque científico estava desligado da prática. Como referem Lopes, Pereira, Ferreira, Silva e Sá (2007) “o curso foi simultaneamente muito teórico, muito prático e muito técnico. As falhas são expressas como problema de articulação ou de aplicação; sobretudo, afirma-se «a formação está divorciada do campo de acção»” (*ibidem*: 57).

Esta tónica na cientificidade resultou num “perfil de um professor especialista e bivalente, no sentido em que intensifica a formação académica disciplinar e se cria a possibilidade de docência no 1º CEB (...) ou de docência em áreas específicas no 2º CEB” (*ibidem*: 65).

Este período viu também emergir na formação inicial de professores, concepções relativas ao “profissional reflexivo e investigador” (*ibidem*).

Assim, a formação contínua desenvolvida nestes períodos foi concebida centralmente através do Programa Interministerial de Promoção do sucesso Educativo (PIPSE) e “baseava-se numa perspetiva carencialista tendente a dotar os professores de competências científicas e didácticas para o cumprimento dos programas” (Pereira, 2001: 37).

A década de 90 do século passado encontrou uma escola dilacerada entre um cenário assente num tradicionalismo decorrente da cristalização da própria profissionalidade e outro assente numa falta de respostas para o grave problema do insucesso escolar (*ibidem*).

Muito embora, o PIPSE tenha criado inicialmente algumas expectativas positivas (Benavente, 1990), estas rapidamente se esfumaram devido, por um lado ao menosprezo da “experiência dos professores e os projectos desenvolvidos com sucesso em algumas escolas” (Pereira, 2001: 37) e, por outro lado, como refere Pacheco (1996), as ações de formação pretendiam dotar os docentes de modelos a reproduzir na sala de aula.

Pereira (2001) sintetiza em poucas palavras os desencontros das diferentes políticas educativas neste domínio:

A pretensa territorialização das decisões educativas através da “abertura” das escolas do 1º C.E.B. aos interesses do poder local, ao não ter sido

acompanhada de um processo de emancipação profissional dos professores do 1º C.E.B. e de construção de identidades institucionais pelas escolas, tem produzido uma instrumentalização político-social que se reflecte em dinâmicas aleatórias e dispersas como forma de resposta às solicitações do exterior. (*ibidem*: 40)

É ainda durante os anos 90, mais especificamente em 1992, que ocorreu uma viragem importante na formação contínua. É publicado no Diário da República¹³ o regime jurídico da formação contínua de professores no qual se institucionaliza a formação contínua.

Mais tarde, em 1994 foi criado o Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores, que viria mais tarde a ser designado por Conselho científico pedagógico de formação contínua (CCPFC) que tinha, e ainda tem, como competências a acreditação das entidades formadoras, dos formadores e das ações de formação bem como o acompanhamento do processo de avaliação do sistema criado.

Esta nova lógica de funcionamento da formação contínua de professores apresenta alguns constrangimentos relacionados com a própria profissionalidade.

Muito embora, por um lado os professores do 1º CEB se mostrem “mais satisfeitos com a formação contínua e o seu potencial modificador das práticas” (Lopes *et al.*, 2011: 165) e, por outro lado a formação tenha contribuído para a sua qualificação (*ibidem*: 163) e para um “empoderamento da profissionalidade do professor e em competência” (*ibidem*). Contudo, fica patente que a competência adquirida “refere-se sobretudo à actualização da formação inicial de carácter científico e pedagógico e o empoderamento ao desejo de intervir melhor em contexto escolar, sobretudo no trabalho lectivo (...)” (*ibidem*: 164).

Fica a ideia de que a formação tem servido fundamentalmente um propósito instrumental, ou seja, o docente torna-se mais competente na transmissão do currículo em detrimento de outras vertentes da profissionalidade, como por exemplo, os limites da sua atuação ou sobre os fins da educação.

Um segundo constrangimento assenta na própria arquitetura do sistema de funcionamento da formação contínua.

¹³ Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro.

Muito embora com a criação do CCPFC se preconizava “a sua articulação com os processos de territorialização educativa e as possibilidades de construção de dinâmicas formativas centradas nas realidades escolares e nos problemas que colocam, incentivando o associativismo profissional” (Lopes, *et al.* 2011: 46). Contudo estas expectativas não se viriam a concretizar completamente, uma vez que, por um lado os participantes e as participantes das diferentes modalidades de formação optaram maioritariamente por ações que proporcionassem o maior benefício pelos esforços desenvolvidos do formando ao invés de apostarem numa efetiva transformação das práticas profissionais e por outro lado, “a dependência do sistema de formação contínua de professores face ao sistema de financiamento viria a condicionar todo o processo de acreditação e de desenvolvimento das acções de formação com consequências nefastas para a sua implicação na concepção de planos individuais de formação e de planos de formação das escolas” (*ibidem*).

Conclusão

Nas últimas décadas do século passado e nos primeiros anos deste novo século, as sociedades modernas sofreram grandes mudanças, revelando um fenómeno apelidado de “globalização¹⁴” (Giddens, 1996; Santos, 2001).

Por um lado este fenómeno emergiu baseado na globalização da produção das empresas multinacionais que transformaram a economia mundial e tem-se expandindo progressivamente, de uma forma desigual, a todos os países; por outro lado, como refere Santos, (*ibidem*) o poder do próprio Estado foi igualmente alterado segundo três eixos de transformação: o consenso do Estado fraco, da democracia liberal, do primado do direito e do sistema judicial. Neste processo, a educação tem sido perspectivada como um bem fundamental capaz de ser transacionado como um bem de consumo ao invés de ser entendido como um serviço público.

No entanto, as diferentes reformas “são feitas em nome do profissionalismo dos professores, mas os professores são vistos como incapazes e o seu trabalho é intensificado; sublinha-se a necessidade de repensar as práticas letivas, mas poucos

¹⁴ Giddens (1996) define globalização como “a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa.”

recursos são fornecidos para a aprendizagem dos professores; exorta-se a autonomia da profissão e ao mesmo tempo aumenta-se a vigilância política e da comunidade em nome da prestação de contas.” (Lopes, 2011: 132).

Desta forma, os docentes apresentam dificuldades na clarificação da sua profissionalidade, uma vez que, “a realidade socioeducativa encontra-se em permanente transformação e os professores manifestam dificuldade em interpretar e atribuir significado à sua ação profissional.” (Pereira, 2010: 185).

Assim, interessa conhecer o impacto que estas políticas estão a ter no desenvolvimento da sua profissionalidade. Será que estamos a caminhar no sentido de uma autonomia profissional ou a cair numa teia tecnicista, na qual a racionalidade técnica e meramente reprodutiva predomina? Neste imbricado de atores e políticas qual é, afinal, o papel do profissional reflexivo? Houve alterações? Como se estão a reconfigurar?

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

“Um conhecimento prudente para uma vida decente”

Boaventura de Sousa Santos

Introdução

Para tentar esclarecer e discutir as questões levantadas no capítulo anterior, importa, por um lado desenhar um caminho que permita articular uma *praxis* científica que dê conta e reconheça as práticas dos professores e, por outro lado que os resultados da investigação indiquem algumas possibilidades em termos de alternativas no domínio da profissionalidade e da sua relação com os processos de formação contínua.

Desta forma foi elaborada uma metodologia qualitativa alicerçada em aspetos ontológicos, metodológicos e epistemológicos tendo em vista as características do campo educativo.

Este capítulo explicita todos os passos metodológicos desta investigação.

2.1. A *praxis* científica em educação

Neste trabalho parto da assunção que o conhecimento abissal¹⁵ tem inúmeras implicações na *praxis* científica em educação, em especial, no silenciamento a que tem sido remetida devido à dificuldade em se apropriar do método científico para produzir conhecimento cientificamente “válido”.

É necessário, por isso, desenvolver uma conceção que permita a desocultação da *praxis* científica em educação, assente num pensamento pós abissal¹⁶ e numa ecologia de saberes¹⁷, que permita dar voz e reconhecimento a estas práticas.

Para além das questões relacionadas com a epistemologia, interessa congregar um arquétipo ético uma vez que, “o paradigma a emergir (...) não pode ser apenas um

¹⁵ No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso (Santos, 2007: 5).

¹⁶ “O pensamento pós abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia.” Santos, B. (2007: 22-23).

¹⁷ Expressão cunhada por Santos (2007) que busca, por um lado a credibilidade para os conhecimentos não científicos “explorando a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós coloniais e, por outro lado de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos.”.

paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (Santos, 2002: 71).

Importa referir que este paradigma congrega em si uma integração entre as dimensões de ação¹⁸ (micro) e estrutura¹⁹ (macro) das práticas sociais dos indivíduos. Estes, ao se expressarem como atores, engajam-se na prática social usando a linguagem e, mediante esta, produzem a consciência (reflexividade²⁰) e a estrutura.

Através da reflexividade, o ator humano torna-se auto consciente e detentor do controlo do fluxo das suas atividades.

Emerge, assim, um conhecimento “não científico” que deriva do real e intervém no real. Este “aparece como uma refundação radical da relação entre o epistemológico, o ontológico e o ético-político, a partir, não de uma reflexão centrada na ciência, mas em práticas, experiências e saberes que definem os limites e as condições em que um dado modo de conhecimento pode ser «traduzido» ou apropriado em novas circunstâncias, sem a pretensão de se constituir em saber universal.” (Nunes, 2008: 66).

Assim, estas dimensões encontram-se imbricadas uma na outra num processo dialético, no qual toda a ação social implica estrutura e toda a estrutura implica ação social.

Este paradigma emerge da identificação e exploração das possibilidades epistemológicas das “representações inacabadas da modernidade²¹” (Santos, 2002: 71) que são, por um lado as dimensões da participação e da solidariedade que o princípio da comunidade alberga no domínio da regulação e, por outro lado, os conceitos de prazer, autoria e artefactualidade discursiva que a racionalidade estético-expressiva congrega no domínio da emancipação.

¹⁸ O termo ação refere-se a um nível micro, aos atores humanos individuais conscientes e criativos (Ritzer, 1993).

¹⁹ O termo estrutura pode referir-se a coletividades, culturas e a grandes estruturas sociais (Ritzer, 1993).

²⁰ O termo reflexividade é aqui entendido como “o facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas...” (Giddens, 1996).

²¹ Estas representações apresentam dois domínios: no domínio da regulação é o princípio da comunidade e no domínio da emancipação a racionalidade estético-expressiva. Santos (2002).

Desta forma, como primeira característica deste paradigma, interessa atribuir a primazia ao “conhecimento-emancipação”²² em detrimento do “conhecimento-regulação”²³ para aceitar e valorizar, por um lado o caos²⁴, aqui assumido como a falta de controlo sobre as imprevisíveis consequências das ações produzidas pelos indivíduos e pelas sociedades. O que nos remete para a suspeita do mérito da ação visando a ideia de causa-efeito.

Por outro lado a aceitação e valorização da solidariedade como forma de saber remete para um processo “de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade” (*ibidem*: 77).

Uma segunda característica deste paradigma é a inexistência da distinção entre sujeito e objeto, remetendo para uma criação do próprio conhecimento tornando-se autoconhecimento e autobiográfico. “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (*ibidem*: 80).

Uma terceira característica advém do facto da aproximação às humanidades, ou seja, ao invés de manipular o mundo interessa antes compreendê-lo. Aproximando-se assim a criação do conhecimento da criação artística revalorizada através de uma racionalidade estético-expressiva.

Esta transformação é originada pela percepção de que todas as ciências são ciências sociais. “A revalorização dos estudos humanísticos acompanha a revalorização da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura (...) a criação do conhecimento (...) reclama para si uma proximidade com a criação literária e artística.” (*ibidem*: 87).

Por último, interessa perceber que este paradigma não almeja substituir o paradigma anterior de forma hegemónica pairando sobre o senso comum, pretende o seu retorno reinventando-o.

²² “O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade.” (Santos, 2002: 74).

²³ “O conhecimento-regulação é uma trajetória, um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem.” (Santos, 2002: 74).

²⁴ Caos é “concebido como ordem no interior dos sistemas caóticos já que dispõem de estruturas profundas de ordem” (Santos, 2002: 74) chamadas atratores estranhos. Sobre este tema ver também Gleick (1989).

A esta transformação Boaventura Sousa Santos (2002) denominou-a dupla rutura epistemológica.

2.2. Paradigma qualitativo

Para melhor explicitar a metodologia usada, recorrerei a um modelo topológico (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994), que serviu de orientação à investigação e forneceu um sustentáculo à pluralidade das suas ações.

Nos séculos XIX e XX, Dilthey elabora uma reação crítica ao positivismo alicerçada na oposição ao princípio da causalidade por não se aplicar ao conhecimento da vida intelectual e emocional do homem, uma vez que “contrariamente aos factos materiais, os factos humanos ou de consciência são do domínio subjetivo, e, portanto, colocam o problema da sua interpretação pelos sujeitos neles implicados, e a interpretação não se enquadra nas categorias positivistas” (Boavida e Amado, 2008: 87). Em suma, é necessário compreender os indivíduos, e é esta compreensão, ao invés da explicação positivista, que norteia metodologicamente a reação contra o próprio positivismo. Compreender significa “estabelecer uma espécie de «simpatia» com os factos históricos e sociais «a partir das vivências dos seus valores», o que faz destes factos realidades causais entre os objetos do mundo externo.” (Boavida e Amado, 2008: 87). Esta conceção permite conceber os acontecimentos enquadráveis em sistemas que originam estruturas nas quais podem ser inteligíveis. A análise dos acontecimentos revela, assim, as condições das formas e conteúdos.

Desta forma, para haver um conhecimento científico “mais alargado, compreensivo e explicativo, teremos que entrar em consideração com contextos sociais e psicológicos, e com descrições, análises e formas de interpretação que vão muito para além da metodologia científica que tem sido utilizada nas ciências da natureza.” (Boavida e Amado, 2008: 60).

Um autor que permite uma nova perspetiva sobre a ciência é Thomas Kuhn. Para ele, a ciência não depende apenas de critérios de cientificidade, mas também de fatores sociais, grupais, psicológicos e ideias que formam uma determinada comunidade de investigadores, designada por paradigma²⁵.

²⁵ Paradigma é referido por Kuhn como “o que os membros de uma comunidade científica possuem em comum” (Boavida e Amado, 2008).

O conceito de paradigma, também pode ser entendido heurísticamente, como referem Boavida e Amado (2008: 95), congregando os pressupostos paradigmáticos que melhor se adaptam ao que se pretende estudar.

Esta forma de encarar a ciência implica, por um lado, que haja uma evolução tendo por base o questionamento e revisão dos próprios paradigmas, o que implica uma inversão da lógica acumulativa do saber que se tinha institucionalizado tendo por base a legitimação racional. Por outro lado implica o reconhecimento de um conjunto de condicionalismos que remetem para um determinado contexto, como por exemplo, “a nossa capacidade intelectual para certas investigações, uma maior sensibilidade a alguns temas, e mais facilidade em executar determinadas tarefas...” (Boavida e Amado, 2008: 63).

Desta forma, a epistemologia baseada no conceito de paradigma formulado por Kuhn, veio reconfigurar profundamente o seu próprio entendimento. As implicações desta radical mudança epistemológica são mais facilmente perceptíveis nos últimos anos do século passado e início do presente com o surgimento da sociologia do conhecimento científico e dos estudos sociais da ciência. Através deste ramo da sociologia podemos verificar o aparecimento dos conceitos de objetividade forte²⁶ e de “*standing point*”²⁷ formulados por Sandra Harding (2004) que permitiram, por um lado, a “inflexão da reflexão epistemológica acompanhada por uma visibilidade crescente das “epistemologias construtivistas”, correspondendo a uma deslocação da soberania epistémica para o social” (Nunes, 2008: 49) e, por outro lado, “a demonstração de que a produção de conhecimento científico envolve um conjunto de atores, de saberes e de contextos distintos.” (*ibidem*).

A delimitação entre a fronteira da ciência e não-ciência é, assim, um processo marcado pela condicionalidade, e não uma separação “ditatorial” do plano da epistemologia.

No campo dos estudos sociais da ciência, a investigação da importância das práticas na compreensão do conhecimento revelou que “toda a atividade científica

²⁶ Objetividade forte é um termo que descreve a investigação iniciada nas experiências daqueles que foram tradicionalmente excluídos dos meios de produção do conhecimento (Harding, 2004).

²⁷ “This theory is mainly about an authority which is generated by people's knowledge and the power to shape people's opinions in daily life. Standpoint theory's most important concept is that individual's own perspectives are shaped by his or her experiences in social locations and social groups.” (Harding, 2004).

produz efeitos ou consequências que tornam o/a cientista corresponsável pelas diferenças que essas práticas criam no mundo.” (*ibidem*: 50). Esta conceção remete para a preocupação com as implicações e consequências éticas que o próprio conhecimento poderá ter.

Através destes dois ramos do conhecimento temos a percepção clara que a reflexão epistemológica é remetida para um plano secundário por troca com a reflexão ontológica e ética, permitindo desta forma o ensejo de novas formas de conhecimento.

Nunes (2008) refere a este propósito que “muitas das críticas avançadas (...) têm procurado reconfigurar a relação entre a epistemologia, a ontologia e a ética, relançando o debate sobre a possibilidade de uma “outra” epistemologia”.

Assim, as propostas de Latour (1991) e Stengers (1997), alicerçadas na simetria dos diferentes modos de conhecimento, bem como do pressuposto da necessidade de questionar os trâmites em que eles expõem as entidades e procedimentos que existem no mundo ganham um novo fôlego na “busca de saberes existentes no mundo e, ao mesmo tempo, ancorando a reflexão sobre eles no seu carácter situado e nas condições locais e situadas da validade de cada um deles.” (*ibidem*: 56).

No entanto, é com o conceito de “conhecimento pós abissal”, baseado na ecologia de saberes, que encontramos uma forma mais apurada de como as ciências se podem relacionar com outros saberes e experiências diferentes que foram alvo de silenciamento.

Se, por um lado, o conhecimento pós abissal implica o reconhecimento da validade e equivalência de todos os saberes, por outro lado implica que nenhum poderá ser excluído sem “antes de ter sido posta à prova a sua pertinência e validade em condições situadas.” (*ibidem*: 62).

É agora possível uma nova compreensão da epistemologia, atendendo à diversidade das atividades humanas baseada no pressuposto do próprio arquétipo de atividade científica que, como refere Rorty (1998), “se pluraliza abandonando o sonho de ser o modelo da cultura para se tornar numa das suas formas.” (*ibidem*).

2.3. Paradigma de investigação em educação

O fenómeno educativo é um campo que apresenta um grau de complexidade elevado, “articula processos, práticas, representações, engloba todos os aspetos da

existência, diz respeito a todas as idades, põe questões de cultura, da relação a si mesmo, da relação ao outro, do social, da história...” (Charlot, 1995: 23).

Assim, estamos na presença de um campo de “ambiguidade, incerteza e mestiçagem epistemológica” (Charlot, 1995: 26) que se traduz numa grande riqueza, mas também de obstáculos de vária ordem, como por exemplo: “o senso comum, a ideologia, o cientificismo, a diversidade de tradições e de interesses intelectuais.” (Boavida e Amado, 2008: 200).

As características do campo educativo conviveram mal com o regime de verdade que se instituiu advindo da epistemologia normativa. Este facto assumiu-se inclusivamente como um fator distintivo em relação às demais áreas do conhecimento. Inclusivamente, “uma das originalidades mais marcantes das ciências da educação reside na impossibilidade de se lhes atribuir um estatuto epistemológico estável através da adaptação dos sistemas de legitimação que definiram a cientificidade das ciências da natureza.” (Correia, 2008: 19).

A tentativa de transferência das metodologias das ciências naturais acabou por dar origem, de facto, a um “processo (dia)lógico e complexo, onde os factos e opiniões se confrontam com opiniões sobre os factos e com factos que se exprimem sobre a forma de opiniões” (*ibidem*: 175) que ao invés de aprofundar o campo educativo apenas o excluiu de uma cidadania científica de pleno direito.

Assim, impõe-se, por um lado uma aproximação entre todo o corpo constituinte das ciências da educação, a saber: uma “mediação entre a teoria e prática, mediação entre o educativo e o não educativo, mediação entre factos e opiniões e mediação entre o individual e o social.” (*ibidem*: 191); e por outro lado interessa atribuir uma maior importância às “fronteiras entre as disciplinaridades e fronteiras entre a cientificidade e o que se convencionou designar de senso comum.” (Correia, 2010a: 35).

Desta forma importa desenvolver uma prática integradora na qual se reconheça uma configuração que compreenda “todas as dimensões e todos os aspetos do fenómeno” (Mialaret, 1999: 81) educativo.

Por um lado, uma das formas de representar este esforço é congregar um conjunto de disciplinas que permitam estudar “as condições de existência, de funcionamento e de evolução das situações e dos factos de educação” (*ibidem*). Uma vez que, como o objeto educacional é complexo, não poderá ser estudado através de uma única abordagem, resultando assim numa interdisciplinaridade.

Por outro lado, o cruzamento das diferentes disciplinas vai resultar em transformações mútuas no seio das próprias disciplinas de origem, resultando numa multirreferencialidade.

Por fim, a tarefa do investigador é acima de tudo “trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber.” (Berger, 1992: 25)

Esta assunção é muito importante, uma vez que, como vimos anteriormente, são as práticas, experiências e saberes que definem os limites e as condições em que um dado modo de conhecimento pode ser “traduzido”. Para tal, interessa que os objetos coincidam com estas práticas, “de forma a transformar-se numa praxiologia (...) produzindo conhecimentos sobre um certo tipo de ações.” (*ibidem*: 30). Esta praxiologia envolve várias mudanças, entre elas a assunção de uma dupla implicação resultante do “desejo de educar” (*ibidem*: 32) e da alteração do fulcro da explicação para a implicação.

Uma segunda mudança envolve uma epistemologia de escuta, na qual “aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objeto do conhecimento.” (*ibidem*: 34). Esta mudança implica que o envolvimento na temporalidade dos factos seja efetivo e relacional com o outro.

Por fim, a assunção de uma epistemologia do sentido, na qual se assume que uma situação educativa tem um fim, entendido como objetivo, para aqueles que nela estão envolvidos e que importa captar.

Decorrente da especificidade epistemológica traçada anteriormente, podemos concluir que o paradigma mais adequado para esta investigação é o qualitativo.

É este paradigma que, por um lado, recorrendo ao aspeto ontológico²⁸, no qual o ser humano é entendido como criador de significados através da linguagem, remete a investigação para o fulcro no modo como elas são interpretadas, melhor responde às demandas de reformulação e apropriação das dimensões (epistemológica, ontológica e ético-políticas) mencionadas anteriormente, que se reconfiguram a partir de práticas, experiências e saberes, uma vez que a investigação qualitativa usa como nascente direta

²⁸ Natureza da realidade investigável.

“o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Bicklen, 2010: 47) de recolha de dados para os fixar e descrever.

Por outro lado, é através da dimensão epistemológica²⁹ deste paradigma (na qual se concebe o investigador e o objeto imbricados na mesma realidade social e influenciando-se mutuamente que tornam muito difícil uma neutralidade face ao que é estudado) que efetivamente o conhecimento se torna autobiográfico e autoconhecimento.

Por outro lado, ainda, é através da faceta metodológica³⁰ que este paradigma está interessado nos detalhes da vida quotidiana, focando principalmente os aspetos processuais adaptados ao contexto em que se inserem, com o objetivo de captar a riqueza, salientando, desta forma, o aspeto ideográfico. Assim, atribuindo precedência ao conhecimento-emancipação³¹, em detrimento do conhecimento-regulação³² para aceitar e valorizar, por um lado, o caos³³, aqui assumido como a falta de controlo sobre as imprevisíveis consequências das ações produzidas pelos indivíduos, a análise dos dados terá de ser realizada de forma indutiva construída à medida que a recolha de dados se vai verificando.

Este paradigma encara a natureza dos factos sociais como produto resultante de um sistema abundante e variado de interações e por isso, “(...) devem ser entendidas num quadro global que tenha em conta todas as determinantes dos fenómenos em particular, e suas múltiplas influências (...). Trata-se de uma aproximação ideográfica e contextualizada de casos únicos ou de um número restrito de casos” (*ibidem*)

Assim, “os desenhos de investigação são abertos e relativamente não estruturados, e as conclusões centram-se, todas, em procedimentos interpretativos,

²⁹ Natureza da relação entre investigador e objeto conhecido.

³⁰ Procedimento para obter o conhecimento.

³¹ “O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade.” (Santos, 2002: 74).

³² “O conhecimento-regulação é uma trajetória de um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem.” (Santos, 2002: 74).

³³ Caos é “concebido como ordem no interior dos sistemas caóticos já que dispõem de estruturas profundas de ordem” (Santos, 2002: 74) chamadas atratores estranhos. Sobre este tema ver também Gleick (1989).

hermenêuticos, na racionalidade de quem vive os factos observados, ao mesmo tempo que são dialéticos.” (*ibidem*).

2.4. Procedimentos e fundamentos

Num paradigma qualitativo importa explicar a credibilidade das conclusões, a adequabilidade das soluções e a legitimidade dos métodos efetuados para realizar este trabalho.

A explicação só poderá ser apresentada, como referem Boavida e Amado, (2008: 101) respondendo às questões do valor da verdade (credibilidade), da aplicabilidade, da fidelidade (confiança) e da neutralidade (confirmabilidade).

Muito embora esta questão seja abordada nos restantes pólos, interessa apresentar uma perspetiva epistemológica.

A validação da investigação qualitativa está relacionada com critérios de credibilidade, ou seja, na busca de isomorfismos entre a realidade dos participantes do estudo e a realidade interpretada.

Assim, a partir de um processo de auscultação de interesse em participar na formação de um grupo de reflexão sobre a prática, foram identificadas seis professoras de um agrupamento de escolas do concelho de Vila Nova de Gaia a lecionar no primeiro ciclo do ensino básico com diferentes tipos de formação inicial (magistério primário, licenciatura em professores do 1º CEB e licenciatura em professores do 2º CEB), diferentes tempos de serviço (entre 11 e 28 anos), composição de turmas (um ano e vários anos de escolaridade), número de alunos (entre 16 e 24) e diversidade das escolas (escolas entre 3 e 11 turmas) (cf. Anexo 1).

O grupo desenvolveu a sua ação de reflexão mediante um processo cíclico que envolveu a ação propriamente dita na qual as participantes desenvolveram as suas práticas pedagógicas com os alunos. Num segundo momento, as participantes refletiram sobre as suas práticas semanais em suporte escrito. Num terceiro momento, as professoras reuniam-se quinzenalmente onde discutiam, e preparavam as suas aulas.

Por vezes, foram convidadas a participar nestas sessões de grupo algumas formadoras e colegas de outros ciclos para melhor preparar e articularem as suas práticas. As sessões de grupo serviram igualmente para conhecer e aprofundar alguns

autores e autoras relacionados com o profissional reflexivo e com a supervisão pedagógica.

Como referem Boavida e Amado, (2008: 104) a credibilidade pode ser observada em vários níveis, a saber: credibilidade descritiva³⁴, credibilidade interpretativa³⁵ e credibilidade teórica³⁶.

Com o objetivo de garantir a credibilidade deste estudo interessou aplicar técnicas e procedimentos visando esse objetivo.

Um dos procedimentos usados ao nível da recolha de dados foi, por um lado a colheita em quantidade suficiente de informação e “evidências para confirmar determinadas asserções.” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 72), tendo a investigação se desenrolado de outubro a fevereiro do ano letivo de 2011/2012.

Por outro lado, para além da quantidade da recolha de dados, interessa preservar “a fidelidade da descrição ao que se viu e ouviu” (Boavida e Amado, 2008: 104) daí o uso de um gravador áudio.

Relativamente aos procedimentos da análise de dados o estudo por um lado recorreu a um procedimento indutivo de modo a edificar uma teoria fundamentada na análise que “visa gerar categorias e suas propriedades, combinando procedimentos explícitos de codificação e de análise, com a necessidade de construir, desenvolver e reformular uma nova teoria a partir dos próprios dados.” (*ibidem*: 106).

Por outro lado, o estudo realizou uma triangulação³⁷ na modalidade de cruzamento constante dos dados obtidos pelo método da gravação de dados das diferentes sessões presenciais, do suporte escrito das reflexões dos diferentes

³⁴ A credibilidade descritiva “obtem-se durante a própria recolha de dados (...) implica a necessidade de garantir, acima de tudo, a fidelidade da descrição ao que se viu e ouviu.” (Boavida e Amado, 2008: 104).

³⁵ A credibilidade interpretativa “consiste no facto de os registos captarem fielmente o “ponto de vista” ou “perspetiva” dos autores – incluindo aqui as suas intenções, crenças, afetos e avaliações.” (Ibidem)

³⁶ A credibilidade teórica “refere-se à interpretação dos dados e à construção teórica que, atravessando a validade descritiva e interpretativa, se vai construindo durante o estudo e é também o seu desfecho.” (Ibidem)

³⁷ A triangulação implica “o uso de diferentes fontes de dados para, confrontando-as e discutindo as diferenças, conferir maior profundidade à sua análise.” (Ibidem: 106)

participantes, do diário de bordo do investigador e do *focus group*³⁸ no final das sessões presenciais.

Com o cruzamento de dados pretendeu-se igualmente a minoração de possíveis ameaças à validade das análises.

Relativamente aos critérios de fidelidade o principal instrumento é o próprio investigador, interessando por isso que este execute um bom trabalho de campo, ou seja, deve “possuir um bom registo de dados, o que depende muito da preparação, atenção, memória e experiência do observador.” (Boavida e Amado, 2008: 110).

Desta forma, foi elaborado um “diário de bordo” onde foram fixados, como referem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (1994: 82) os relatos desenvolvidos, relatos condensados, registos das análises e interpretações provisórias.

Este registo teve como objetivo esclarecer a participação do investigador no processo de pesquisa; a identificação dos participantes; a especificação do contexto; a identificação dos pressupostos e das teorias; os métodos de recolha e análise de informação; o uso das categorias descritivas e o uso de meios técnicos (Boavida e Amado, 2008: 110).

No critério de objetividade interessa desenvolver uma noção de confirmabilidade e de intersubjetividade alicerçado, por um lado na possibilidade de transcender o estado de “ignorância” e de “epistemicídio” a que o conhecimento-emancipação foi relegado, em especial o conhecimento proveniente das práticas dos professores; por outro lado uma das formas de ultrapassar esta condição é através da implementação de epistemologia de escuta, sentido e implicação anteriormente explicitadas.

Assim, é através da aceitação da perspectiva do investigador num meio social concreto que implica a utilização de “pressupostos e preconceitos que interferem nas suas perceções e interpretações da realidade social” (Wallerstein, 1996: 127) e que, os dados de uma investigação são historicamente contextualizados. O que nos leva a assumir que os “dados da investigação são sempre seleções da realidade, baseadas nas mundividências ou nos modelos teóricos do seu tempo e filtradas pelas perspectivas de certos grupos específicos de cada época” (*ibidem*) e, ainda por outro lado, é através de uma postura de inclusão, “no que respeita ao recrutamento dos seus praticantes, à

³⁸ O *focus group* ou grupo de discussão focalizada caracteriza-se por grupos de discussão que exploram um determinado conjunto de assuntos (tradução livre) (Barbour e Kitinger, 1998: 4).

abertura a uma multiplicidade de experiências culturais, ao leque dos tópicos de estudos julgados legítimos”, (Wallerstein, 1996: 129) que se poderá obter um conhecimento mais objetivo.

Interessa referir que, no trabalho desenvolvido foi privilegiado um contexto de descoberta alicerçado numa abordagem predominantemente indutiva.

2.5. Articulação das peças que constituem o *corpus*

Como referimos no primeiro capítulo a formação de professores tem sofrido ao longo dos últimos quarenta anos inúmeras interpretações, possibilidades, paradoxos e ambiguidades.

No campo da formação contínua, estas interpretações derivam, por um lado, do desenvolvimento da profissão docente enquanto mediação entre os alunos, entendidos como indivíduos, e os valores universais visando a transformação dos primeiros que está definitivamente em crise, fruto de um “tempo de pluralização das lógicas e princípios de ação e de justiça, de confronto entre valores contraditórios e de emergência de racionalidades compósitas.” (Pereira, 2011: 185).

Estas transformações revelam um impacto enorme na profissão docente. Por um lado, a aplicação das teorias que derivam do domínio privado ao domínio público remetem, como refere Lopes (2011), para um conjunto de absurdos que derivam da “nova gestão pública” alicerçada na eficácia, eficiência e economia.

Por outro lado, da desvalorização dos saberes que derivam da prática dos próprios professores, originada como “consequência da hegemonia dos saberes especializados no campo educativo, e inexistência de dispositivos de mediação entre os saberes «sábios» e «profanos»” (Pereira, 2011: 185) que não permitiram uma perceção das diferentes metamorfoses ocorridas no plano educativo.

Desta forma, interessa perceber qual o impacto destas transformações na sua atividade profissional docente na senda do profissional reflexivo, entendido aqui, como uma via possível para enfrentar as situações novas e diferentes com que se depara na vida real.

A investigação decorreu no ano letivo de 2011/2012 entre os meses de outubro e janeiro. Durante este período de pesquisa as «peças» que constituem o *corpus* da

investigação foram concebidas e articuladas de forma a atingir os objetivos da investigação.

Desta forma, as reflexões escritas dos participantes, as sessões de trabalho conjuntas, o diário de bordo do investigador e o “*focus group*”, assumiram-se como fundamentais na recolha de dados e na pilotagem da investigação.

Ao longo dos meses de trabalho, as participantes nesta investigação e o investigador reuniram-se em sessões de trabalho que serviram, por um lado, para os participantes apresentarem, conceberem, debaterem as suas práticas pedagógicas e as situações com que se confrontaram ao longo deste período.

Estas sessões incluíram a conceção de materiais e tarefas em conjunto e posterior aplicação na prática pedagógica.

Um outro aspeto que interessa referir nestas sessões foi a inclusão de elementos de outros departamentos disciplinares e coordenadores dos novos programas nas sessões com vista a articular e debater aspetos da prática pedagógica.

Por outro lado, estas sessões de trabalho revestiram-se de um carácter formativo, uma vez que foram analisados e debatidos autores e autoras relevantes na área do profissional reflexivo e posterior incorporação na prática pedagógica.

Após as sessões de trabalho, as participantes do estudo, munidas com os diferentes materiais e tarefas, desenvolviam-nas nas suas turmas. No seguimento das suas aulas era realizada a reflexão da ação e posterior apresentação e debate nas sessões de trabalho.

As reflexões elaboradas pelos participantes bem como as sessões de trabalho assumiram uma primordial importância no desenvolvimento da investigação. Estas duas peças desenvolveram-se articuladamente no processo cíclico apresentado com uma periodicidade semanal.

Esta técnica de reflexão foi em larga medida adotada do “ALACT model of reflection³⁹” concebido por Korthagen (2005), no qual se preconiza a promoção da reflexão.

O diário de bordo teve, como já vimos anteriormente, uma dupla função.

³⁹ Nome dado pelo autor partindo das primeiras cinco letras das cinco frases que compõem o ciclo de reflexão.

Por um lado, de complementaridade à recolha de informação gravada através do dispositivo mecânico, uma vez que este não capta, como referem Bogdan e Bicklen (2011), “a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra...” (p.150).

Por outro lado, a função principal do diário de bordo foi pilotar o desenvolvimento da investigação.

Assim, com o desenrolar da investigação, o diário foi crescendo com descrições das pessoas, descrições dos espaços, descrições das atividades, relatos de acontecimentos particulares, e com comentários pessoais.

Estes últimos envolveram reflexões sobre a análise, o método, dilemas éticos, contextualizações e clarificações do ponto de vista do observador.

O diário de bordo, e em particular os comentários pessoais, serviu para, como referem Bogdan e Biklen (2011), “acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.” (p. 151).

O diário de bordo assumiu-se como uma peça fundamental na pilotagem da investigação, uma vez que desempenhou um papel de reflexão no desenrolar da pesquisa devido ao seu carácter transversal.

Por último, foi desenvolvido um “*focus group*” com a totalidade das participantes com dois objetivos. Em primeiro lugar, recolher informação baseada nas questões, conceitos, enquadramentos e prioridades dos próprios participantes na investigação que não tenham sido convenientemente aprofundados durante as sessões de trabalho.

Em segundo lugar, recolher informação com vista a clarificar a importância e o impacto desta investigação na profissionalidade de cada participante, através da construção e expressão dos pontos de vista individuais.

Assim, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelos registos escritos das reflexões individuais, pela transcrição das gravações das sessões de grupo e pela transcrição da gravação do “*focus group*”.

O diário de bordo, muito embora tenha representado um papel importante no desenvolvimento da investigação, não foi incluído no *corpus* uma vez que os dados recolhidos pelas diferentes técnicas foram considerados suficientes para os objetivos da investigação.

No anexo 2 podemos constatar como se articularam e desenrolavam as diferentes «peças» constituintes da investigação empírica.

2.6. Especificidade epistemológica do *corpus*

A opção pelo uso de diferentes suportes escritos neste trabalho (notas de campo e textos escritos de trabalho) decorre, por um lado, do paradigma qualitativo em que nos inserimos, no qual usa o investigador para recolher dados “necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar.” (Bogdan e Biklen, 2010: 177).

Uma das formas para melhor compreendermos e interpretarmos a tomada de consciência dos aspetos da existência é através dos textos. “Não há compreensão de si que não seja mediada por signos, símbolos e textos: a compreensão de si coincide, em última análise, com a interpretação aplicada a estes termos mediadores.” (Gomes, 1999: 40).

Desta forma, é através da mediação dos signos que a própria língua surge como “lugar onde a experiência do homem se diz” (Gomes, 1999: 12), traduzida na linguagem.

É, então, através da compreensão dos textos que podemos aceder à compreensão de nós próprios. Esta compreensão é realizada através do significado autónomo do discurso, que se tornou texto, advindo “da intencionalidade do autor, do conjunto de recetores aos quais se destinava, assim como do contexto socio-económico-cultural, do seio do qual brotou.” (*ibidem*: 17).

Desta forma, podemos afirmar que podemos conhecer o sujeito passando pelos outros, pelo mundo e mais especificamente pela mediação destes nos textos. Como refere Clandinin, (2007), é a própria experiência da vida vivenciada do mundo pelo indivíduo, o contexto sociocultural em que as experiências se expressam enquanto fonte de conhecimentos, que é objeto de estudo das narrativas.

Assim, a reflexão não é iniciada do nada para se traduzir em saber absoluto, mas sim, contendo em si própria a consciência de pressupostos que necessita compreender.

Os escritos de trabalho apresentam diversas funções permitindo a “tomada de consciência de si e na significatividade do outro” (Lopes e Pereira, 2004: 113), a forma de apresentar uma determinada prática social de um grupo “reconhecer os escritos de

trabalho como expositores dos modos de organização da prática específica a um determinado grupo” (*ibidem*) e como forma de orientação transformadora e emancipatória. “Escrever ensina-nos o que sabemos, e o modo como sabemos, o que sabemos. (...) Escrever separa o conhecedor do conhecido, mas também nos permite reclamar este conhecimento e torná-lo nosso de um modo novo e íntimo (...) e assim aprender o que somos capazes de dizer (...) (Van Manen, 1990: 127).

Por outro lado, os escritos de trabalho são profundamente usados no campo da formação de professores, em especial, ao investigar o trabalho dos professores no terreno, mais conhecido como modelo de investigação em prática desenvolvido por Donald Schön.

Este modelo permite, através da fixação escrita, amarrar um trabalho que muitas vezes é “fluido e invisível” (Lopes e Pereira, 2004: 110) para através da sua análise perceber os progressos alcançados nas suas práticas.

Através destas narrações podemos encontrar uma forma de reivindicação da sua própria voz como participantes numa realidade educativa que é comum, na qual todos os participantes estão implicados. É necessário, por isso, desenvolver uma “comprensión de las voces de los profesores (...) que supone la recuperación de la subjetividade y de la voz de los sujetos como tales (...)” (Flores e Pastor, 2009: 26).

Assim, o estudo das narrativas desafia duplamente a epistemologia abissal, uma vez que, por um lado, se propõe estudar o real partindo do carácter singular de cada caso, atribuindo à lógica dos escritos uma forma de experimentar o real recuperando “o estatuto epistemológico do sujeito, colocando-o ao serviço de metodologias que não receiem a contaminação do investigado pelo investigador” (Vieira & Moreira, 2011: 26).

Por outro lado, partindo do “valor da subjetividade; ao pedir ao indivíduo que relate/registe a sua experiência, fá-lo reviver e reestruturar essa experiência; ao revisitá-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências entretanto volvidas após os acontecimentos que lhe deram origem” (*ibidem*).

Nóvoa (2007) refere que estas abordagens surgem num contexto de produção literária e artístico mais lato, no qual os sujeitos reaparecem face às estruturas e aos sistemas.

Os escritos de trabalho apresentam-se, assim, como uma forma de explorar a racionalidade estético expressiva, anteriormente referida, decorrente dos conceitos de

autoria que envolvem a iniciativa, a autonomia, a criatividade, a originalidade do próprio indivíduo e o conceito de prazer que, por sua vez, se relaciona com a intersubjetividade.

A escolha da realização de um grupo de discussão focalizada no final das sessões de trabalho está relacionada com a necessidade de recolher informação baseada nas questões, conceitos, enquadramentos e prioridades dos próprios participantes na investigação que não tenham sido convenientemente aprofundados durante as sessões de trabalho.

Esta metodologia teve, igualmente, a função de clarificar a importância e o impacto desta investigação na profissionalidade de cada participante através da construção e expressão dos pontos de vista individuais.

Barbour e Kitzinger (1998) referem que o uso de grupos de discussão focalizada “are ideal for exploring people’s experiences, opinions, wishes and concerns” (*ibidem*: 5). Assim, optou-se por esta metodologia complementar de investigação.

A sessão do grupo de discussão focalizada e demais peças que constituem o *corpus* foram gravadas para posterior análise de conteúdo de modo a proporcionar reflexões entre o campo teórico e o campo empírico, visando a interligação de significações.

2.7. Análise de conteúdo e organização da análise

O recurso à análise de conteúdo como técnica teve como pressupostos, por um lado, o uso de rigor técnico e a predisposição exploratória e de descoberta na aproximação ao material de campo produzido pelos participantes da investigação.

Por outro lado, como os dados da investigação foram obtidos através do código linguístico em suporte escrito e oral, mais tarde transcrito na sua totalidade para o suporte escrito, interessava encontrar uma técnica que se adaptasse a lidar com as características das situações de comunicação que emanaram do campo de investigação.

Assim, a análise de conteúdo surge como uma escolha quase natural devido às suas características.

Para Bardin (2008), a análise de conteúdo apresenta dois objetivos primordiais: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, ou seja, validar a leitura realizada

pelo investigador e “pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão” (p.31).

Por outro lado, a análise de conteúdo enquanto técnica oferece ao investigador, através da função heurística, a capacidade de descoberta. Bardin (2008) caracteriza esta função como uma “tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá” (p.31).

Assim, esta função assume grande pertinência em conformidade com o quadro teórico e metodológico que foi traçado anteriormente.

Por outro lado, ainda, a análise de conteúdo apresenta uma aplicabilidade bastante abrangente capaz de lidar com os diferentes suportes linguísticos anteriormente referidos. Como refere Bardin (2008), “em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.” (p.34).

Foram estas as razões que me levaram a recorrer à análise de conteúdo como técnica de análise das informações recolhidas na investigação.

Após a escolha desta técnica, foi realizada a organização da análise em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No que concerne à pré-análise foi realizada uma leitura flutuante de todas as peças que poderiam constituir o *corpus*.

Num segundo momento, foram estabilizadas as peças constituintes do *corpus* (as reflexões individuais das professoras, as sessões de trabalho em grupo e a sessão do “*focus group*” no final da investigação), em função do quadro teórico e das regras da exaustividade⁴⁰, homogeneidade⁴¹ e pertinência⁴² referidas por Bardin (2008: 122-124).

⁴⁰ Foram incluídos todos os documentos, exceto três sessões de grupo que devido a problemas com o material de gravação foi impossível transcrever.

⁴¹ Os documentos incluídos no *corpus* foram escolhidos devido ao desenho da metodologia, referindo-se na totalidade ao tema em estudo e foram obtidos na sua totalidade através de técnicas semelhantes e pelos mesmos participantes.

⁴² Os documentos foram considerados pertinentes enquanto fonte de informação no desenho da metodologia.

Muito embora o investigador tenha ainda elaborado um diário de bordo ao longo de todo o período de investigação, este não fez parte do *corpus* que foi submetido ao processo analítico por se considerarem suficientes as peças selecionadas e devido à possível redundância de informação trazida pelo diário de bordo.

Finda a tarefa de constituição do *corpus* não se procedeu à formulação de hipóteses, optou-se por dar primazia aos “procedimentos exploratórios” (Bardin, 2008: 125), mais propriamente, “da colocação em evidência das propriedades dos textos” (*ibidem*).

Relativamente à codificação, mais especificamente ao recorte, foi escolhido como unidade de registo o tema.

Esta escolha teve como pressuposto o uso generalizado desta unidade de registo “para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, (...) as reuniões de grupo, etc.” (*ibidem*: 131).

Como refere Bardin (2008), realizar a “análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (p.131).

Assim, foram definidos como “núcleos de sentido” todos aqueles que evidenciassem uma reflexão, ou seja, um pensamento deliberado sobre determinada ação ou assunto.

No que concerne à regra de enumeração, cada unidade de registo foi relacionada com a presença e com a frequência que ocorreu, sendo igualmente atribuída igual importância a cada “núcleo de sentido”.

A categorização foi levada a cabo através de dois processos distintos, um dedutivo e outro indutivo.

Num primeiro momento, recorreu-se à terminologia encontrada na literatura da área do profissional reflexivo, como por exemplo, Schön (1993) e Hatton e Smith (1995), para encontrar a nomenclatura das categorias.

Assim, foram encontradas num trabalho de Ward e McCotter (2004) e posteriormente em Vieira e Moreira (2011) quatro dimensões da reflexão (rotina, técnica, dialógica e transformadora), que incorporámos como categorias iniciais.

Num segundo momento do processo, as categorias anteriormente encontradas não se tornaram estanques e foram transformadas e buriladas com o progresso da análise dos elementos que constituíam o *corpus*.

Estes dois processos, denominados por “caixa” (Bardin, 2008: 147) e “acervo” (*ibidem*) respetivamente, foram usados com vista a conferir às categorias uma plasticidade capaz de lidar com o quadro teórico e com o material aportado das participantes. Em suma, respeitar o quadro teórico e “deixar falar” o material reunido no *corpus*.

No que concerne ao sistema categorial *per se*, a categoria “rotina” agrupa reflexões generalistas das participantes sem reconhecimento de problemas e sem resposta pessoal. Estas reflexões são muito centradas no controle de alunos e nas suas tarefas.

A categoria designada “técnica” agrupa reflexões instrumentais, ou seja, respostas instrumentais a situações específicas sem questionar a natureza dos problemas.

A categoria intitulada “dialógica” agrupa reflexões que se enquadram num processo contínuo de questionamento do processo de aprendizagem.

A categoria denominada “transformadora” é associada a uma mudança pessoal de perspetiva após análise de situações em que foi envolvida.

Muito embora estas quatro categorias tenham sido fixadas *a priori*, as restantes (“dificuldades”, “formação” e “perceção da reflexão”) só tomaram forma no fim da análise e em função do *corpus* reunido.

Assim, surgiu ainda a categoria “dificuldades” na análise das reflexões. Esta está ligada aos diferentes constrangimentos que as docentes encontram no seu dia-a-dia.

A categoria “formação” refere-se a considerações sobre a formação contínua de professores e foi encontrada na análise das sessões de grupo.

A categoria “perceção da reflexão” relaciona-se com as finalidades que as reflexões podem conter. Esta foi encontrada na análise do “*focus group*”.

A cada uma destas categorias foram associadas diversas subcategorias em conformidade com o que surgia do *corpus*.

Quadro 1 – Sistema categorial

Categorias	Subcategorias	Reflexões individuais	Sessões de grupo	“Focus group”
Rotina	Local da ação	X		
	Comportamento dos alunos	X		
	Tarefas dos alunos	X	X	X
	Estratégias	X		
Técnica	Res. prob. na prática peda.	X	X	X
	Avaliação	X		
Dialógica	Interações	X	X	X
Transformadora	Preocupações	X	X	X
Dificuldades	Alunos	X		X
	Material Informático		X	
	Espaço			X
	Tempo			X
	Trabalho			X
	Recursos			X
Formação	Avaliação de desempenho		X	
	Form. contínua		X	
	Honorários		X	
Perceção da reflexão	Informal			X
	Finalidades			X
	Art. Pedag.			X

Conclusão

Neste capítulo tentou-se desenhar uma metodologia que fugisse ao totalitarismo da racionalidade científica, na qual as ciências da educação nunca conviveram bem, para a encorar num paradigma mais aberto e consentâneo de práticas e saberes que, normalmente, são vítimas de silenciamento devido à pretensa falta de método na sua elaboração.

Este capítulo serviu igualmente para articular as diferentes peças constituintes do *corpus* para que o desenho metodológico proporcionasse às professoras um espaço para reabilitar e produzir os seus próprios discursos.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

“A sociedade é concebida desde a perspectiva do sujeito em ação”

Habermas

Introdução

Este capítulo referente à apresentação de dados pretende realizar a descrição das diferentes temáticas encontradas decorrentes da análise de conteúdo realizada nas peças constituintes do *corpus*.

Num primeiro momento, a apresentação foca individualmente as peças do *corpus* bem como os temas abordados pelos participantes.

Num segundo momento, a apresentação de dados apresenta um carácter geral e transversal a todos as peças sujeitas a análise, revelando os temas abordados.

Os resultados da análise nem sempre foram homogêneos e coerentes, muito pelo contrário, com frequência se revelaram ambíguos e contraditórios. Assim, a apresentação dos resultados obtidos salientará as regularidades, mas também as antinomias que caracterizam o *corpus*.

3.1. Apresentação de resultados das reflexões individuais

A análise de co-ocorrência de temas sistematizada em número de frequências revelou uma variedade de temas o que indicia que as professoras refletiram sobre uma multiplicidade de assuntos (cf. Anexo 3). Assim, pudemos encontrar reflexões sobre questões que se reportam aos locais da ação e resolução de problemas na prática pedagógica; às estratégias usadas; à avaliação; a interações entre os diferentes atores educativos; às preocupações e dificuldades e ao comportamento e tarefas dos alunos.

As participantes refletiram com maior frequência em aspetos técnico-pedagógicos (60), ou seja, na resolução de problemas na prática pedagógica (52) e na avaliação das aprendizagens (8), mais especificamente, nas estratégias usadas (37), nas dificuldades dos alunos (13) e na postura profissional (2).

Depois encontrámos a categoria rotina (47), na qual as professoras refletiram sobre as tarefas dos alunos (20), nas estratégias usadas (14), nos locais da ação (7) e no comportamento dos alunos (6).

Descobrimos ainda reflexões de carácter dialógico (27), ou seja, interações entre a professora e os alunos (21), entre professores (4) e entre a escola e a família (2).

Encontrámos igualmente reflexões de carácter transformador (3), revelando preocupações pedagógicas.

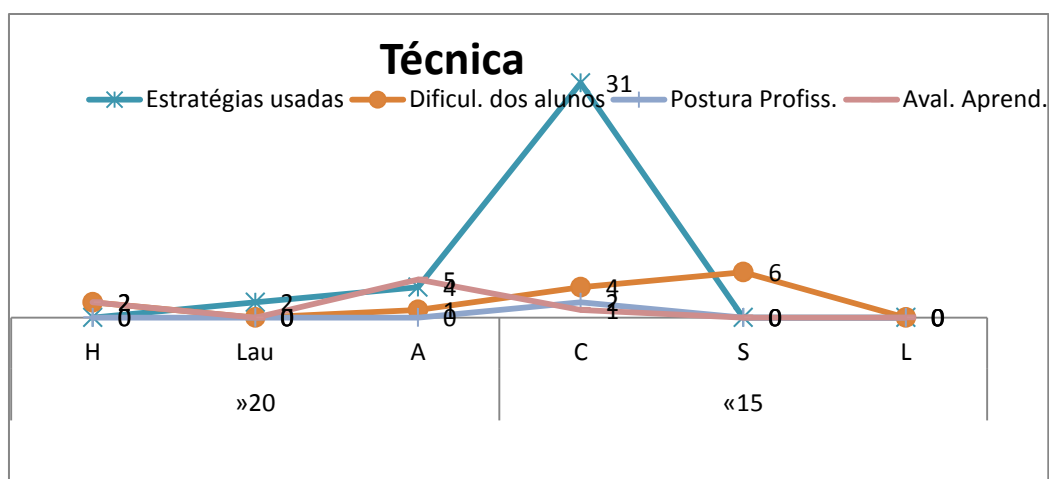
Por fim, identificámos uma reflexão sobre dificuldades relacionadas com os alunos.

Relativamente aos **aspectos técnicos**, as participantes refletiram maioritariamente sobre a resolução de problemas na prática pedagógica e sobre a avaliação da aprendizagem. As reflexões sobre a resolução de problemas na prática pedagógica estavam ligadas às estratégias usadas (37), às dificuldades dos alunos nas tarefas (13) e à postura profissional das docentes (2) (cf. Anexo 3).

Ainda relacionado com os aspectos técnicos, as participantes referiram nas suas reflexões alguns aspetos relacionados com a avaliação das aprendizagens dos alunos (8).

Podemos constatar que as participantes com menos de 15 anos de serviço refletem mais vezes sobre os aspectos técnicos (44) do que as suas colegas com mais de vinte anos de serviço (14) (cf. Gráfico 1).

Gráfico 1 – Categoria de análise: aspetos técnicos

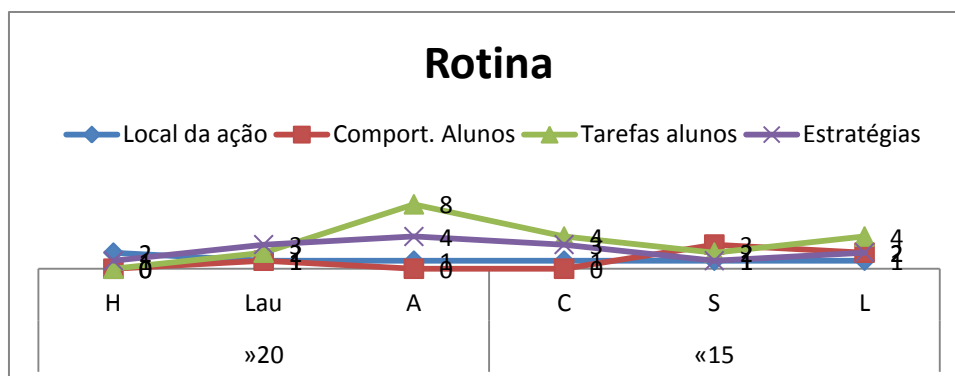


Esta particularidade tornou-se evidente ao constatar que estas colegas refletem mais vezes sobre as estratégias usadas (31), sobre as dificuldades dos alunos (10) e sobre a postura profissional (2).

No entanto, as colegas com mais tempo de serviço refletem mais vezes sobre a avaliação das aprendizagens (7) do que as suas colegas com menos tempo de serviço (1).

No que concerne à categoria “**Rotina**” podemos constatar que, as colegas refletiram maioritariamente sobre as tarefas dos alunos (20), estratégias (14), local da ação (7) e comportamento dos alunos (6). (cf. Gráfico 2).

Gráfico 2 - Categoria de análise: rotina



Relativamente às reflexões sobre as tarefas dos alunos, as participantes refletiram, mais especificamente, sobre o interesse dos alunos pelas mesmas (6); sobre a incompreensão das tarefas (5); sobre a insuficiência de tempo para a sua resolução (3) ou sobre a suficiência de tempo (2); sobre a confusão que os alunos efetuam sobre elas (2) e sobre o caráter lúdico (1) ou experimental (1) que estas assumiram.

No que concerne às estratégias, constatámos que as professoras utilizaram como estratégia principal o trabalho em grupo dos alunos (8), muito embora tenham igualmente recorrido à apresentação do trabalho realizado pelos alunos à turma (4) e ao trabalho individual (2).

Relativamente ao local da ação, ou seja, o local onde decorre a prática letiva, a totalidade das professoras (6) refere que usa a sala de aulas. No entanto, uma das participantes usou o recreio como cenário principal da sua atividade letiva.

O último aspeto referido é o comportamento dos alunos. As participantes refletem mais sobre o mau comportamento (5) do que o bom comportamento dos alunos (1).

Pudemos ainda constatar que as docentes com mais de vinte anos de serviço apresentam mais reflexões sobre aspetos caracterizados como “rotina” (22) do que as suas colegas com menos de 15 anos de serviço (21). (cf. Gráfico 2).

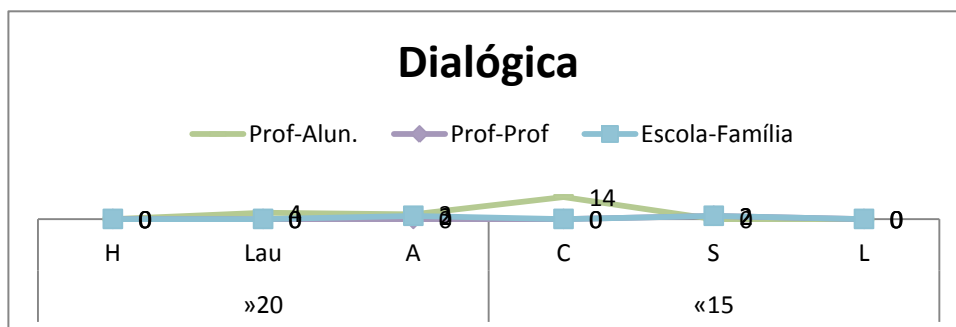
Podemos observar igualmente que as participantes com mais de vinte anos de serviço refletem mais vezes sobre as tarefas dos alunos (10) e sobre as estratégias usadas (8) do que as suas colegas com menos de quinze anos de serviço.

No entanto, estas refletem mais vezes sobre o comportamento dos alunos (5) do que as suas colegas com mais tempo de serviço (1).

Relativamente à categoria “**Dialógica**”, as interações verificadas em maior número foram entre as professoras e os alunos (21), seguidas das interações entre professores (4) e por último, entre a escola e a família (2).

Podemos constatar que as professoras com menos de quinze anos de serviço refletem mais continuamente sobre as interações entre elas próprias e os seus alunos (15), enquanto as colegas com mais tempo de serviço refletem menos (7). (cf. Gráfico 3).

Gráfico 3 – Categoria de análise: dialógica



As participantes com menos de quinze anos de serviço refletiram sobre as interações entre professores (2), enquanto as suas colegas não apresentaram qualquer reflexão sobre esta categoria.

Curiosamente, as reflexões sobre as interações entre a escola e a família apresentaram o mesmo número de reflexões (2).

No que concerne à categoria “**Transformadora**”, as reflexões das participantes apenas revelaram três mudanças pessoais de perspetiva no seguimento da análise das situações.

Desta forma, duas reflexões envolvendo mudanças foram produzidas pelas docentes com menos de quinze anos de serviço, enquanto as participantes com mais de vinte anos de serviço apresentaram uma reflexão.

Finalmente, apenas uma das participantes com menos de quinze anos de serviço refletiu sobre uma dificuldade que encontrou relacionada com os alunos.

3.2. Apresentação de resultados das sessões de grupo

Podemos verificar pela repetição da frequência dos temas que as participantes da investigação refletiram igualmente sobre uma multiplicidade de assuntos e temas. (cf. Anexo 4).

Assim, podemos encontrar reflexões sobre questões que se reportam às transformações pedagógicas ocorridas, às dificuldades sentidas pelas docentes, à formação profissional, à interação entre os diferentes atores educativos, às estratégias usadas pelos professores e por fim às dificuldades e tarefas dos alunos.

As participantes refletiram com maior frequência sobre aspetos dialógicos (292), ou seja, nas interações entre professores (113), entre a escola e a família (89) e entre o professor e os seus alunos (90).

Em seguida encontrámos a categoria técnica (58), na qual as professoras refletiram sobre as estratégias usadas (57) e sobre as dificuldades dos alunos (1).

Descobrimos reflexões de carácter transformador (26), revelando preocupações pedagógicas.

Encontrámos também reflexões sobre a categoria “rotina” (10), mais especificamente sobre a incompreensão (8) e sobre a ausência de dificuldades dos alunos nas tarefas (2).

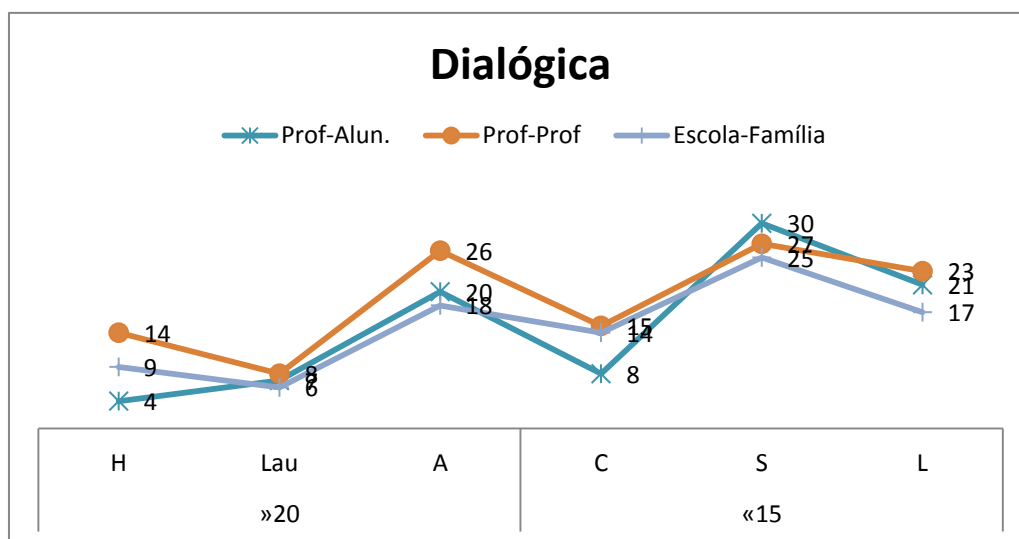
Identificamos ainda reflexões sobre a formação profissional (9), mais concretamente sobre os custos da formação (5), a falta da formação contínua (3) e sobre a avaliação de desempenho (1).

Por fim, encontramos duas reflexões sobre dificuldades encontradas pelas docentes relacionadas com a falta de material informático.

Relativamente à categoria “**Dialógica**” verificamos que foram realizadas 292 reflexões sobre diversos tipos de interações. Estas ocorreram entre professores (113), entre professoras e os alunos (90) e entre a escola e a família (89).

Podemos constatar que as docentes com menos de quinze anos de serviço refletem mais vezes sobre estes aspetos (180) do que as suas colegas com mais de vinte anos de serviço (112). (cf. Gráfico 4)

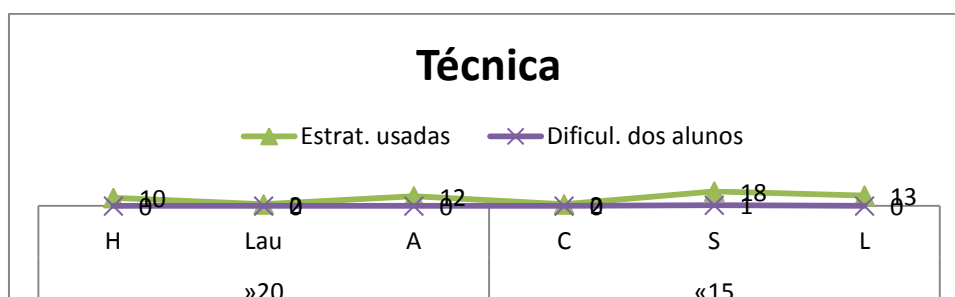
Gráfico 4 - Categoria de análise: dialógica



Podemos constatar igualmente que as professoras com menos de quinze anos de tempo de serviço refletem mais vezes sobre todas as dimensões observadas do que as suas colegas com mais de vinte anos de serviço.

Relativamente à categoria “**Técnica**” podemos constatar que, as participantes no estudo refletiram sobre as estratégias usadas com os alunos (57) e sobre as dificuldades dos alunos (1) (cf. Gráfico 5).

Gráfico 5 - Categoria de análise: técnica



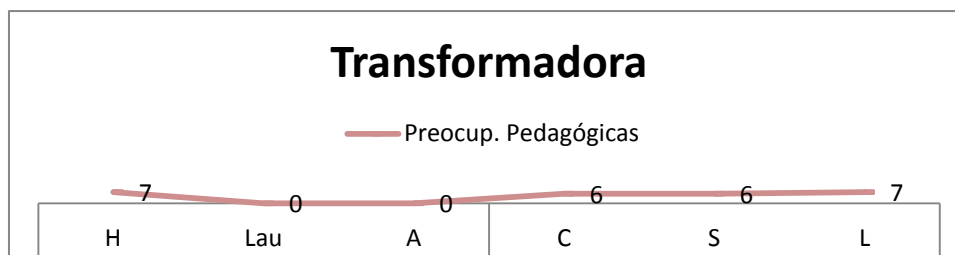
No que concerne às estratégias usadas com os alunos, as professoras com menos de 15 anos de serviço refletem mais vezes (33) do que as suas colegas com mais de vinte anos de serviço (24).

A reflexão sobre as dificuldades dos alunos foi igualmente realizada por uma das docentes com menos de 15 anos de serviço.

Relativamente à categoria “**Transformadora**” as professoras elaboraram reflexões sobre preocupações pedagógicas (26).

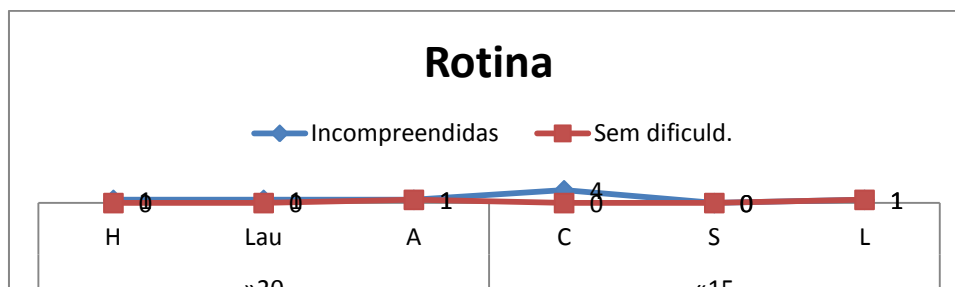
Podemos constatar que as docentes com menos de quinze anos de serviço apresentaram mais reflexões (19) do que as suas colegas com mais de vinte anos de serviço (7) (cf. Gráfico 6).

Gráfico 6 - Categoria de análise: transformadora



Constatamos igualmente que a categoria “**Rotina**” apresenta apenas uma subcategoria centrada nas tarefas dos alunos (10) (cf. Gráfico 7).

Gráfico 7 - Categoria de análise: rotina



As participantes elaboraram reflexões nas quais referem a incompreensão das tarefas (8) e a ausência de dificuldades na sua execução (2).

Podemos igualmente constatar que as colegas com menos de quinze anos de serviço refletem mais sobre a incompreensão das tarefas (5) do que as suas colegas (3).

Relativamente à ausência de dificuldades nas tarefas, as reflexões apresentadas são em igual número (1) nos diferentes tempos de serviço.

No que concerne à categoria “**Formação contínua**” podemos constatar que as reflexões se dividem entre os honorários da formação (5), a falta de formação contínua (3) e a avaliação de desempenho (1).

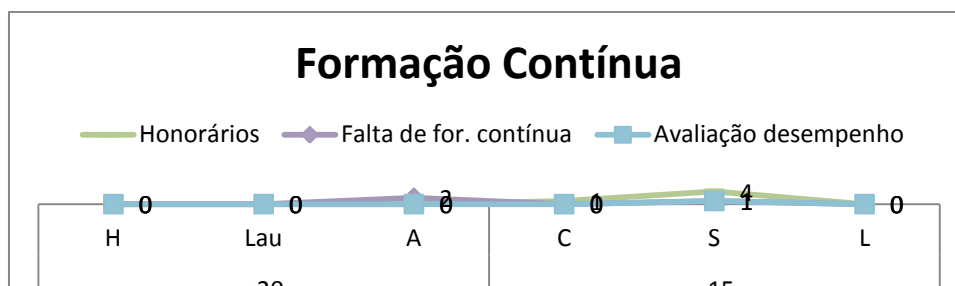
Podemos igualmente constatar que os honorários pagos pela formação contínua foram alvo de reflexão apenas pelas participantes com menos de quinze anos de serviço (5) (cf. Gráfico 8).

A falta de formação contínua é mais refletida pelas participantes com mais de vinte anos de serviço (2) do que as suas colegas com menos anos de serviço (1).

Apenas uma participante com menos de 15 anos de serviço se referiu ao impacto da formação contínua na avaliação de desempenho.

Relativamente às dificuldades encontradas, apenas uma participante com menos de quinze anos de serviço realizou duas reflexões sobre a falta de material informático.

Gráfico 8 – Categoria de análise: formação contínua



3.3. Apresentação de resultados do “focus group”

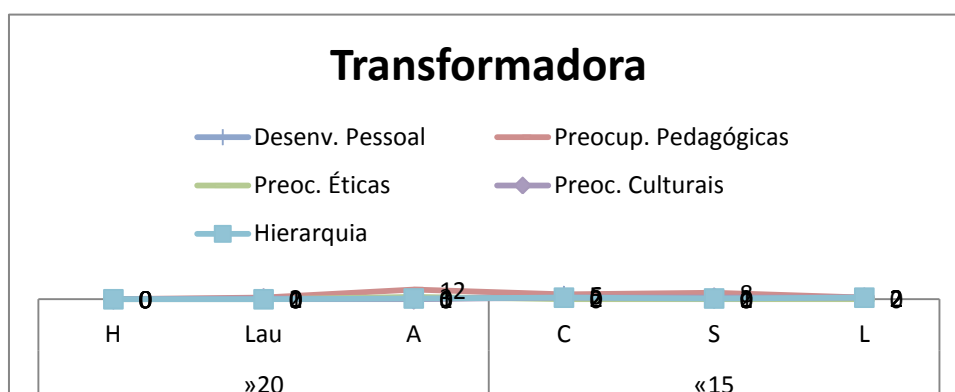
Podemos verificar pela repetição da frequência dos temas que as participantes da investigação refletiram sobre uma multiplicidade de assuntos e temas (cf. Anexo 5).

Assim, podemos encontrar reflexões sobre questões que se reportam às estratégias usadas; à postura profissional; às dificuldades dos alunos; às interações entre as professoras e a escola; às interações entre a escola e a família; às preocupações e dificuldades das professoras; às considerações sobre o desenvolvimento pessoal das participantes; às questões hierárquicas; às dificuldades que as professoras encontraram no seu dia-a-dia e a perceção que têm sobre a reflexão que fazem sobre o seu trabalho.

As participantes deste estudo refletiram com maior frequência sobre questões “Transformadoras” (53), ou seja, as participantes evidenciaram uma mudança pessoal de perspetiva após análise das situações.

Estas mudanças foram mais visíveis ao nível das preocupações pedagógicas (30), das preocupações culturais (7), das reflexões ao nível do desenvolvimento pessoal (7), das considerações ao nível hierárquico (6) e das preocupações éticas (3) (cf. Gráfico 9).

Gráfico 9 - Categoria de análise: transformadora

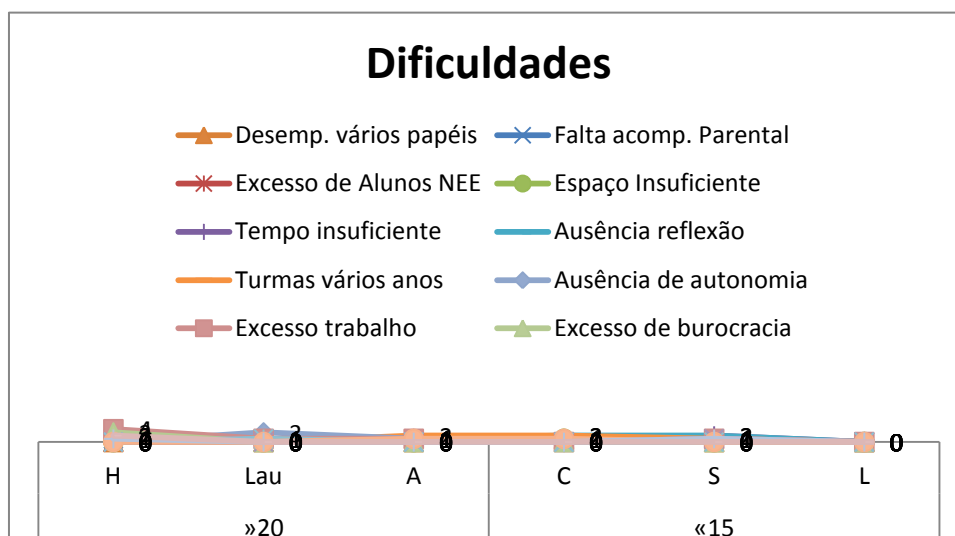


As professoras refletiram igualmente sobre as suas “**Dificuldades**” (41), mais especificamente sobre as suas características (33), das quais se destacam o excesso de trabalho (7), a ausência da reflexão (5), o tempo insuficiente (5), as turmas constituídas por vários anos de escolaridade (5), a ausência de autonomia (4), o excesso de burocracia (3), a falta de comunicação institucional (2), a avaliação de desempenho (1) e os destacamentos (1).

As professoras refletiram também sobre as dificuldades associadas aos alunos (4), mais especificamente a falta de acompanhamento parental (2), o excesso de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas (1) e a necessidade de desempenhar vários papéis sociais simultaneamente (1).

Uma outra dificuldade apresentada pelas participantes desta investigação foi a falta de recursos (4), em especial de caráter material (2) e monetário (2) (cf. Gráfico 10).

Gráfico 10 - Categoria de análise: dificuldades

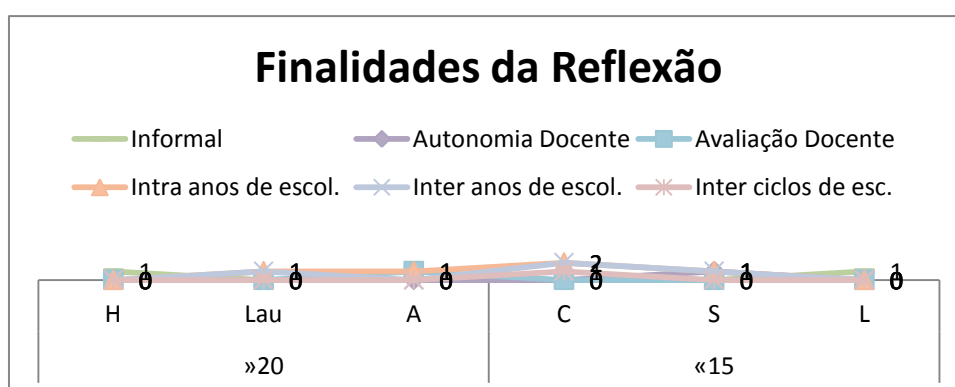


As participantes da investigação refletiram igualmente sobre questões técnicas (14) e sobre a perceção que têm sobre a reflexão (14).

Relativamente à perceção sobre a reflexão, esta apresenta duas vertentes, a primeira sobre articulação pedagógica (10), mais especificamente, intra anos de escolaridade (5), inter anos de escolaridade (4) e inter ciclos de escolaridade (1).

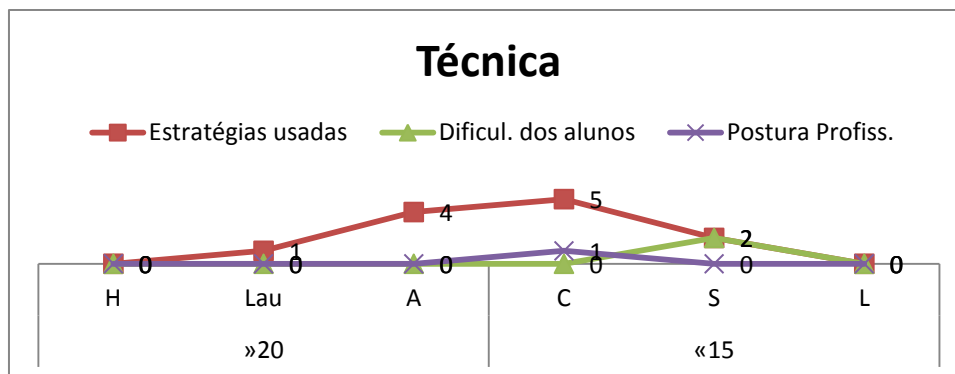
A segunda vertente sobre as “**Finalidades da reflexão**” (4) apresenta um carácter informal (2), visa a avaliação docente (1) e ambiciona a autonomia docente (1) (cf. Gráfico 11).

Gráfico 11 – Categoria de análise: finalidades da reflexão



Relativamente à categoria “**Técnica**” (14), na qual as professoras refletiram sobre as estratégias usadas (12), sobre as dificuldades dos alunos (2) e sobre a postura profissional (1) (Gráfico 12).

Gráfico 12- Categoria de análise: técnica



Depois identificámos a categoria rotina referente aos alunos com apenas uma referência.

Pudemos constatar que as docentes com menos de quinze anos de serviço apresentaram mais reflexões sobre mudanças pessoais (34) do que as suas colegas com mais de vinte anos de serviço (19) (cf. Gráfico 9).

Podemos igualmente constatar que as professoras com menos de quinze anos de serviço apresentam mais reflexões relacionadas com o desenvolvimento pessoal (7), hierarquia (5), preocupações pedagógicas (16) e culturais (6) (cf. Gráfico 9).

No entanto, as professoras com mais de vinte anos de serviço apresentam mais reflexões sobre mudanças pessoais relacionadas com preocupações éticas (3).

Podemos observar que as professoras com mais de 20 anos de serviço são aquelas que apresentam mais reflexões sobre as dificuldades que encontram (26) do que as suas colegas com menos de quinze anos de serviço (16) (cf. Gráfico 10).

São também as participantes com mais anos de serviço que refletem mais sobre o excesso de trabalho (6), a ausência de autonomia (4), o tempo insuficiente (3), o excesso de burocracia (3), a falta de recursos monetários (2) e o excesso de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas (1).

Por outro lado, as participantes com menos de quinze anos de serviço refletem mais sobre a ausência da reflexão (4), sobre as turmas com vários anos de escolaridade (3), sobre o espaço insuficiente (1), sobre a avaliação de desempenho (1), a falta de recursos materiais(1) e o desempenho de vários papéis sociais (1).

Curiosamente, as reflexões sobre a falta de acompanhamento parental (1), a falta de recursos materiais (1) e a falta de comunicação institucional (1) são referidas de igual modo pelas docentes.

Relativamente aos aspetos técnicos, podemos observar que as participantes com menos de 15 anos de serviço refletem mais (10) do que as suas colegas com mais de vinte anos de serviço (5) (cf. Gráfico 12).

Podemos observar igualmente que são as professoras com menos de quinze anos de serviço que refletem mais sobre as estratégias usadas (7), a postura profissional (1) e sobre as dificuldades dos alunos (2) (cf. Gráfico 12).

No que concerne à perceção da reflexão (14) podemos afirmar que as participantes com menos de quinze anos de serviço refletem mais sobre as finalidades da reflexão (9) do que as suas colegas com mais de vinte anos de serviço (5) (cf. Gráfico 11)

Ainda podemos constatar que as professoras com mais de vinte anos de serviço refletem mais sobre a avaliação docente como finalidade da reflexão (1), enquanto as suas colegas com menos de 15 anos de serviço refletem mais sobre a finalidade da reflexão como forma de articulação pedagógica intra anos de escolaridade (3), inter anos de escolaridade (3) e a autonomia docente como finalidades da reflexão (1). (cf. Gráfico 11)

Finalmente, na categoria rotina apenas uma reflexão sobre os alunos foi realizada por uma das professoras com menos de quinze anos de carreira.

3.4. Apresentação de resultados transversais a todo o *corpus*

Nesta seção do trabalho importa apresentar os resultados obtidos transversalmente, ou seja, como algumas das categorias foram definidas *a priori* e aplicadas a todas as peças constituintes do *corpus* interessa agora triangular as categorias.

Por outro lado, como as categorias foram construídas de forma a apreender as diferentes dimensões e níveis de profundidade da reflexão, através das narrativas das participantes na investigação, interessa igualmente perceber quais os resultados obtidos.

Assim, podemos observar que a maioria das reflexões produzidas (323) foi codificada através da categoria “**Dialógica**” (cf. Anexo 7).

Ao observar minuciosamente a sua composição, podemos constatar que as reflexões realizadas incidiram mais sobre as interações entre professores, de seguida entre professores e o aluno e finalmente as interações entre a escola e a família.

Podemos igualmente apurar que a maioria das reflexões foi realizada no contexto das sessões de grupo.

Ainda podemos verificar, que as participantes com menos de quinze anos de serviço apresentaram mais reflexões do que as suas colegas com mais de 20 anos de serviço (cf. Anexo 6).

Podemos constatar igualmente que as reflexões classificadas na categoria “**Técnica**” aparecem com a segunda maior frequência (133) (cf. Anexo 7).

Podemos verificar que cerca de 125 reflexões foram realizadas sobre a resolução de problemas da prática, enquanto apenas 8 foram sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos (cf. Anexo 8).

No que concerne apenas às respostas a problemas na prática pedagógica, verificamos que a maior parte é relativa a estratégias usadas, enquanto as reflexões sobre as dificuldades dos alunos e as reflexões sobre a postura profissional são apenas uma minoria.

Verificamos igualmente que a maioria das reflexões sobre as estratégias usadas foi realizada no âmbito das sessões de grupo (57), seguido das reflexões individuais (37) e finalmente no “*focus group*” (12) (cf. Anexo 8).

Relativamente às dificuldades dos alunos, a grande maioria das reflexões foram realizadas através das reflexões individuais (13), seguida pelas reflexões realizadas no “*focus group*” (2) e apenas uma reflexão no âmbito das sessões de grupo.

As reflexões relativas à postura profissional foram realizadas através das reflexões individuais (2) e uma através do “*focus group*”.

No que concerne à “avaliação das aprendizagens” a totalidade das reflexões (8) foi realizada através das reflexões individuais.

Podemos ainda observar que a maioria das reflexões foi realizada pelas professoras com menos de quinze anos de serviço (88), enquanto as professoras com mais de vinte anos de serviço realizaram substancialmente menos (45) (cf. Anexo 8).

No entanto, as participantes com mais anos de serviço refletiram mais sobre a avaliação das aprendizagens dos seus alunos (7), do que as suas colegas com menos anos de serviço (1).

Curiosamente, as professoras com mais de vinte anos de serviço não realizaram reflexões sobre posturas profissionais.

Podemos constatar igualmente que as reflexões classificadas na categoria “**Transformadora**” aparecem com a terceira maior frequência (82) (cf. Anexo 9).

Ao analisar as reflexões mais detalhadamente em função das categorias encontradas podemos constatar que a maioria das reflexões de caráter transformador foram realizadas acerca de temáticas pedagógicas, enquanto uma minoria foram reflexões que visaram preocupações culturais, tal como as reflexões visando o desenvolvimento pessoal. As reflexões sobre hierarquia e as reflexões denotando preocupações com questões éticas representam igualmente uma minoria.

Podemos igualmente constatar que as reflexões que evidenciam preocupações pedagógicas foram realizadas em maior número no “*focus group*” (30), em seguida nas sessões de grupo (26) e finalmente em muito menor número nas reflexões individuais (3).

As reflexões evidenciando preocupações culturais (7), preocupações relacionadas com o desenvolvimento pessoal (7), preocupações com a hierarquia (6) e preocupações éticas (3) foram todas realizadas no “*focus group*”.

Podemos igualmente encontrar um maior número de reflexões realizadas pelas participantes com menos de quinze anos de serviço (55) quando comparadas com as suas colegas com mais de vinte anos de serviço (27).

Assim, as professoras com menos tempo de serviço refletiram mais sobre preocupações pedagógicas, preocupações culturais, preocupações com o desenvolvimento pessoal e hierárquicas, no entanto, as colegas com mais tempo de serviço refletiram mais sobre preocupações éticas.

Curiosamente, as professoras com menos de quinze anos de serviço não realizaram reflexões com preocupações éticas.

Constatamos igualmente que foram categorizadas 57 reflexões como “**Rotina**”, ficando assim em quarto lugar em número absoluto (cf. Anexo 6).

Podemos observar que cerca de metade das reflexões são sobre as tarefas dos alunos, enquanto cerca de um quarto das reflexões realizadas são sobre estratégias usadas, uma pequena quantidade são sobre o local de ação e sobre o comportamento dos alunos.

Verificamos ainda que a maioria das reflexões sobre as tarefas dos alunos é sobre a capacidade destes as compreenderem (13); sobre o grau de interesse provocado nos alunos (6); sobre a gestão de tempo realizada pelos alunos, insuficiente (3) e suficiente (2); sobre a confusão que provocaram nos discentes (2) e sobre o carácter lúdico (1) ou experimental (1) das tarefas.

Podemos constatar ainda que as reflexões sobre as estratégias usadas foram em maior número o trabalho de grupo (8), em seguida a apresentação do trabalho à turma (4) e em último lugar o trabalho individual (2).

No que concerne ao local da ação, podemos verificar que a totalidade das participantes na investigação usou a sala de aula (6) como cenário para desenvolver o seu trabalho, no entanto uma das participantes também usou o recreio como local para desenvolver a sua prática.

Por último identificámos que as professoras refletem sobre o mau (5) e bom (1) comportamento dos alunos.

Podemos também constatar que as professoras com menos de quinze anos de serviço apresentaram mais reflexões (30) do que as suas colegas com vinte anos de serviço (27).

Verificamos que as participantes com menos de quinze anos de serviço realizaram mais reflexões sobre a estratégia que envolve a apresentação do trabalho dos alunos à turma, sobre o mau comportamento dos alunos, sobre a incompreensão das tarefas, sobre o carácter lúdico das tarefas e sobre o tempo suficiente despendido nas mesmas.

As professoras com mais de vinte anos de serviço refletiram mais sobre o uso do trabalho de grupo como estratégia, sobre o bom comportamento dos alunos, sobre o carácter interessante das tarefas e sobre a falta de tempo que os alunos sentiram ao realizar as mesmas.

Curiosamente, as participantes produziram o mesmo número de reflexões sobre o local da ação, sobre o trabalho individual dos alunos como estratégia de trabalho, sobre a ausência de dificuldades nas tarefas apresentadas aos alunos e ainda sobre o carácter confuso das mesmas.

Muito embora o espectro das reflexões tenha sido bastante alargado, é interessante notar que a maioria das reflexões tenha sido levada a cabo pelas professoras como menos de quinze anos de serviço.

Por último verificamos que a larga maioria das reflexões codificadas como “**Rotina**” foram realizadas através das reflexões individuais (47), enquanto as restantes foram efetuadas em contexto das sessões de grupo (10).

Para além destas quatro categorias definidas *a priori* em função do quadro teórico foram ainda emergindo do *corpus* outros dados, como por exemplo, as dificuldades sentidas (43), a perceção das reflexões (13) e ainda sobre a formação profissional.

Estes dados foram apresentados anteriormente não havendo, por isso, necessidade de voltar a fazê-lo.

3.5. Discussão dos resultados

A discussão de resultados que iremos desenvolver integra ainda dados de natureza qualitativa que permitem uma interpretação mais heurística.

A principal constatação que emerge de todo o *corpus* da investigação é que as participantes refletiram efetivamente sobre diversas temáticas e em diferentes contextos.

Pelos resultados obtidos é notório que para se obter uma perceção correta das diferentes dimensões da reflexão que as participantes realizaram foi necessário usar diversos suportes e contextos de reflexão.

Assim, constatamos que as reflexões individuais realizadas sobre a ação focalizaram-se maioritariamente em assuntos “técnicos” e de “rotina”, e em menor número em questões “dialógicas”. Curiosamente, a categoria “transformadora” está praticamente ausente das reflexões individuais.

Portanto, por um lado, as reflexões individuais apresentaram dimensões relacionadas com a “rotina”, ou seja, não foram colocadas questões sobre mudanças pessoais, os eventuais problemas foram atribuídos a condições externas e existiu pouco envolvimento na mudança.

Podemos constatar este aspeto nas referências ao local da ação, nas reflexões sobre o comportamento dos alunos:

“Os que vão terminando vão perturbando com assuntos que não são relevantes ou dizendo aos colegas, o que fizeram nos exercícios.”

Nas reflexões sobre as estratégias usadas:

“A tarefa foi apresentada aos alunos do 3º e 4º ano de escolaridade divididos em grupos de cinco elementos, no 3º ano e de 3 elementos, no 4º ano.” (S.)

E nas reflexões sobre as tarefas dos alunos:

“Os grupos demoraram aproximadamente 15 minutos a resolver todas as questões.” (Lau.)

Ou ainda:

“Os alunos executaram esta tarefa demonstrando muito interesse.” (Lau.)

Por outro lado, as participantes na investigação apresentaram muitas reflexões de carácter “técnico pedagógico” nas reflexões individuais, ou seja, focalizadas nas tarefas de aprendizagem, em especial na resolução de problemas da prática pedagógica, e na avaliação das aprendizagens.

No entanto, é notória a falta de correlação entre os diferentes aspetos do processo de aprendizagem.

Esta tipologia de reflexões apresenta uma resposta pessoal a um problema técnico relacionado com a prática pedagógica, no entanto, não se vislumbra uma perspetiva de mudança pessoal, apenas uma resposta instrumental a um problema específico.

Podemos constatar este aspeto nas referências às dificuldades dos alunos nas tarefas:

“Perante a dificuldade detetada nos alunos em fazer contagens decrescentes, alguns exemplificaram subindo a escada enquanto os restantes contavam por ordem crescente, enquanto subiam e por ordem decrescente enquanto desciam.” (H.)

Nas reflexões às estratégias usadas:

“A turma de 26 alunos do 2º ano foi dividida em 8 grupos (6 grupos de 3 e 2 grupos de 4 alunos).” (Lau.)

Nas reflexões sobre a postura profissional:

“No decorrer dos trabalhos, circulei pela sala, e tentei junto dos grupos desbloquear situações de impasse, de modo a que os alunos conseguissem resolver a questão.” (C.)

E ainda sobre a avaliação das aprendizagens:

“No final resolveram um exercício de aplicação e notaram-se progressos.” (H.)

No caso das sessões de grupo, as reflexões incidiram maioritariamente sobre o caráter dialógico, ou seja, nas diferentes interações entre os atores escolares. Num segundo plano sobre questões técnicas e transformadoras.

As sessões evidenciaram particularmente a exclusividade das reflexões sobre a formação contínua.

Portanto, as reflexões realizadas no âmbito das sessões de grupo remetem para um processo de indagação focalizado nos alunos, mais especificamente, nas interações com estes como forma de apreender os processos de aprendizagem que, por sua vez, remetem para novas questões e novas ideias num processo contínuo que leva em consideração outras opiniões como, por exemplo, outros atores da comunidade educativa.

Algumas afirmações das participantes permitem constatar este aspeto fundamental relativo às interações entre professores:

“Quando os alunos partilham as suas soluções com os colegas, podem ajudá-los a analisar vários aspetos das suas estratégias, pois quando os alunos apenas explicam os seus procedimentos ou fazem meras descrições estão a contribuir muito pouco na construção do conhecimento” (C.)

Ou ainda sobre as interações entre a professora e o aluno:

“O objetivo desta análise foi esclarecer os alunos que ter ideias que acabam por não ser as corretas faz parte do processo ensino-aprendizagem. Estas ideias “erradas” constituem, muitas vezes, pontos de partida para discussões e descobertas matemáticas importantes.” (C.)

Outro aspeto relevante foram as reflexões sobre a interação escola-família:

“Conversamos e aplicamos o castigo ao aluno, contudo, comuniquei, pelo telefone com o encarregado de educação. Porque este deve ter conhecimento dos comportamentos e atitudes do seu educando, o nosso trabalho tem de ser de parceria.” (S.)

As sessões de grupo revelaram igualmente reflexões sobre a formação contínua. Estas reflexões são exclusivas destas sessões talvez devido ao carácter relacional e interativo que estas assumem.

Curiosamente, o “*focus group*” que foi realizado para finalizar a investigação, evidenciou maioritariamente reflexões de carácter “transformador” e as diferentes dificuldades com as quais as participantes se deparam.

Num outro plano foram realizadas reflexões sobre a percepção da reflexão.

É interessante verificar que as participantes que integraram o “*focus group*” realizaram reflexões focalizadas em diversos tipos de preocupações originárias da análise de diversas situações que desencadearam um reenquadramento de perspectivas, as quais levaram à ocorrência de mudanças nas ideias e nas práticas.

Podemos constatar esta premissa através das reflexões das participantes que revelaram preocupações pedagógicas:

“O que interessa é que chegou lá. Dantes não era assim, “tens de fazer assim com algoritmo, mais nada” senão está errado.” (A.)

Preocupações relativas ao desenvolvimento pessoal:

“Nós somos capazes de dizer assim “Atenção!” Nós somos capazes de deliberar sobre as nossas próprias práticas, de as objetivar, de as partilhar, melhorá-las, introduzir inovações suscetíveis de acrescentar melhorias” (A.)

Preocupações hierárquicas:

“Não é lá de cima que sabem o que dentro da minha sala de aula, eu tenho de dar língua portuguesa.” (L.)

Preocupações culturais:

“Não tem nada de democrata. As estruturas embora tenham um apanágio democrata, não são.” (S.)

Preocupações éticas:

“Temos que aumentar a dose de Ritalina?”. E eu, por amor de Deus, eu até nem concordo que se dê isso às crianças, mas pronto.” (A.)

Através desta investigação verificamos que as reflexões que envolvem pouco envolvimento na mudança e respostas instrumentais a situações específicas foram realizadas maioritariamente através das reflexões individuais após a prática.

Ao invés, as reflexões que apresentaram mais questionamento, indagação e reenquadramento de perspectivas tendo em vista a mudança foram realizadas num contexto mais alargado em trocas de ideias com os pares como nas sessões de grupo e no “*focus group*”.

Esta constatação parece estar em linha com as considerações que Nias, Southworth e Yeomans (1989) realizaram sobre as culturas de colaboração, nas quais encontraram formas de relacionamento com vista a desenvolverem relacionamentos

baseados no apoio e confiança tendo em vista a valorização das pessoas e dos grupos a que pertencem.

Desta forma, também nesta investigação encontramos formas de trabalho colaborativo através das sessões de grupo que foram introduzidas e desenvolvidas por esta investigação.

Podemos constatar através das reflexões produzidas nestas sessões que as participantes valorizaram-se como pessoas e como grupo docente.

Por outro lado, a leitura dos dados permite concluir que as professoras reconhecem e enaltecem a importância latente do trabalho em contextos colaborativos. Podemos constatar esta asserção através de algumas afirmações:

“Nós somos capazes de dizer assim “Atenção!” Nós somos capazes de deliberar sobre as nossas próprias práticas, de as objetivar, de as partilhar, melhorá-las, introduzir inovações suscetíveis de acrescentar melhorias” (A.)

Curiosamente, estes dados da investigação permitem corroborar os trabalhos realizados por Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009) sobre a importância e potencial dos contextos colaborativos.

No entanto, apesar dos desenvolvimentos alcançados na valorização das pessoas e na introdução de formas de trabalho colaborativo, podemos contextualizar a ação desenvolvida no que Fullan e Hargreaves (2000) apelidaram de ação colegiada programada.

Este tipo de trabalho colaborativo referido por Fullan e Hargreaves (2000) caracteriza-se por “iniciativas como a instrução ente colegas, os esquemas de tutoramento, o planeamento conjunto em salas especiais (...), as reuniões com horários formalizados e as descrições muito claras do trabalho (...). Sua intenção é encorajar uma maior associação entre professores e reforçar atos como partilhar, aprender e aperfeiçoar-se em termos de habilidades e conhecimento” (p.77).

Assim, como as culturas colaborativas não pressupõem o apoio e parcerias programadas (Fullan e Hargreaves 2000: 78), o trabalho de investigação serviu também para deixar as sementes para que possam eclodir posteriormente numa verdadeira cultura cooperativa.

Nesta investigação foi igualmente interessante verificar a perceção que as participantes tinham das reflexões que iam desenvolvendo.

Assim, as participantes aperceberam-se que muito embora antes da investigação já desenvolvessem reflexões sobre as suas práticas pedagógicas, estas assumiam características informais:

“Fazia, só que fazia se calhar intuitivamente.” (Lau.)

Ou ainda:

“Que nunca me tinha ocorrido isso, acho que faço tudo, e acho que conversamos informalmente, toda a gente denota essa experiencia, o que é, refletirmos imediatamente, só que refletir, por momentos, por minutos, por segundos, até quando tamos a arrumar as coisas, etc.” (L.)

Uma outra caraterística interessante atribuída às reflexões pelas participantes são as finalidades a que se destina.

Por um lado, encontramos a avaliação docente:

“Uma das coisas que és avaliado é pela tua prática pedagógica que é baseada numa prática refletida.” (S.)

Por outro lado, a autonomia docente:

“Para ter autonomia, eu tenho de ter uma reflexão antes” (A.)

Ou ainda:

“Tu ao refletires pões e tomas conhecimento, não é? Dos teus aspetos positivos e negativos, [isso é consciência...] mas dá-se mais autonomia porque a partir daí acho que consegues fazer melhor as tuas opções.” (C.)

Por fim, as professoras percecionam as reflexões como forma de articulação pedagógica intra anos de escolaridade:

“Eu sinto necessidade de uma reflexão de ano. Sinto necessidade disso, porque depois, quando tu queres alterar alguma coisa... vocês não sentem necessidade de trocar opiniões com os colegas de ano?” (C.)

Como forma de articulação inter anos de escolaridade:

“A nossa reflexão da escola, para irmos para o conselho de docentes, no fundo, refletir todos sobre os seus trabalhos de casa... para depois em conselho de ano ter uma estrutura diferente.” (S.)

E finalmente como forma de articulação inter ciclos de escolaridade:

“Eu acho muito boa ideia esta forma de trabalho e acho que deve ser introduzida no segundo ciclo.” (Lau.)

É interessante verificar através das reflexões sobre a percepção da reflexão que as participantes da investigação têm noção que a avaliação de desempenho leva em linha de conta a reflexão sobre as suas práticas, os aspetos éticos e deontológicos inerentes à sua profissão (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto).

Por outro lado, as professoras percebem as reflexões como forma natural de articulação pedagógica vertical e horizontal entre professores.

Esta tensão entre a reflexão imposta através da legislação e a reflexão natural entendida como necessária pelos docentes remete para uma encruzilhada.

Por um lado ainda, a reflexão imposta por decreto poderá ser, como referem Fullan e Hargreaves (2000), mais um empecilho de um sistema inflexível.

Por outro lado, a reflexão dentro de um sistema colaborativo poderá ser entendida como uma oportunidade de desenvolver um “profissionalismo engajado” (Fullan e Hargreaves, 2000: 23).

Uma outra característica da percepção que as participantes têm das reflexões desenvolvidas é a autonomia docente.

De facto, as professoras entendem que as suas reflexões podem estar na origem de uma maior autonomia.

Assim, o entendimento de autonomia está relacionado com diversos fatores.

Num primeiro momento com a gestão do programa:

“Autonomia no sentido, eu consigo gerir o programa para dar desta forma ou daquela...” (C.)

Segundo, como forma de tomar consciência:

“Autonomia é ir tomar consciência, fazer desta maneira é melhor assim, daquela maneira é pior” (A.)

Por fim, autonomia no sentido de fazer escolhas:

“A reflexão dá-nos mais autonomia para tomarmos opções” (C.)

Esta conceção de autonomia aparenta estar muito ligada a aspetos técnicos, ou seja, à gestão do currículo.

Assim, as reflexões das participantes sobre a autonomia aparentam alguma contradição com os restantes dados.

Se, por um lado, as participantes ligam a reflexão à autonomia e referem a ausência de reflexão e a ausência de autonomia como uma dificuldade:

“Nós temos muito pouco tempo para refletir.” (S.)

E

“Temos autonomia para gerir o tempo que nos impingiram, e temos autonomia para portanto escolher as estratégias pedagógicas, [pois] atividades, essas coisas todas, e temos autonomia para... Estar calados” (Lau.)

No entanto, as reflexões acerca da autonomia ficam aparentemente circunscritas a aspetos técnicos de gestão curricular.

Esta constatação aparenta ficar em linha com as críticas realizadas, à formação docente reflexiva, por Zeichner (2008). Este autor critica-a severamente já que esta não serviu para incrementar o desenvolvimento dos professores ou a sua influência nas sucessivas reformas educativas, mas “em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão de desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor” (*ibidem*: 541).

Zeichner desfez esta crítica precisamente devido ao uso generalizado da reflexão “tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados” (*ibidem*).

No entanto, por outro lado, e como vimos anteriormente, as professoras foram capazes de refletir acerca das interações com a restante comunidade escolar, sobre as diferentes preocupações éticas, culturais, pedagógicas, desenvolvimento pessoal e sobre a hierarquia.

Apesar das contradições encontradas, interessa referir, igualmente, o estatuto atribuído às reflexões que as professoras realizaram.

Como vimos anteriormente, aparentemente as reflexões permitem às professoras tomar opções técnicas sobre o currículo. No entanto, o ato de reflexão e a posterior análise permitem alcançar outro tipo de objetivos.

Num primeiro momento e aparentemente, a reflexão surge de uma necessidade interior:

“Eu sinto necessidade de uma reflexão de ano. Sinto necessidade disso...” (C.)

As reflexões caracterizam-se por serem forjadas no calor da prática:

“O profissional reflexivo é que sabe e sabe na prática... Aprendeu e utiliza o que acha que vai funcionar.” (A.)

Em seguida, após a reflexão sobre a prática emerge a legitimidade:

“Dá-nos, como é que hei-de dizer, dá-nos [Legitimidade] uma legitimidade para perceber e para mudar a maneira como nós damos as aulas.” (A.)

Esta legitimidade traduz-se em dois aspetos, permite realizar uma melhor escolha técnica:

“Porque é que tu optaste agora por escolher isto e este material, isto assim, assim?” eu disse assim: “Olha, porque eu aqui há 15 dias atrás, fiz esta atividade, isto correu assim, assim, assim, não correu bem e portanto eu não vou fazer como diz no livro ou como diz ali, vou fazer assim porque depois eu fiz assim e resultou” (C.)

Um segundo aspeto e aparentemente mais importante, a reflexão proporciona a quem a realiza uma legitimidade suficiente para não aceitar passivamente os discursos sobre elas próprias e sobre as diferentes temáticas que estão ligadas ao desenrolar da sua profissão. Podemos constatar estas asserções através das seguintes reflexões:

“Nós refletimos e dizemos isto e depois quem faz e quem escreve e quem manda, não liga ao que nós dizemos e às nossas queixas e às nossas reflexões...” (S.)

“Não é lá de cima que sabem o que dentro da minha sala de aula, eu tenho de dar língua portuguesa.” (L.)

“Alguém daqueles iluminados, que eu por acaso sei quem foram, algum dia eles sabem como é que se trabalha no primeiro ciclo?” (L.)

“Eles fizeram isso porque não estão no terreno!” (S.)

“Quando vêm os novos programas, ou quando há algum tipo de alteração nos programas, é as pessoas que fizeram não são as pessoas que estão na prática.” (A.)

“Há conteúdos que não podem ser dados... porque eles não têm maturidade para isso.” (S.)

No que concerne às dificuldades das professoras verificamos que a maioria está relacionada com o trabalho e com os alunos.

A maior dificuldade com que as professoras se deparam é com o excesso de trabalho:

“É muita coisa...” (S.)

“É muita coisa, é muito difícil.” (H.)

Uma outra dificuldade focada pelas professoras é o tempo insuficiente:

“A principal dificuldade é, cada vez mais, a falta de tempo que temos” (Lau.)

“Não há tempo.” (S.)

As participantes referiram igualmente como dificuldade a composição das turmas com vários anos de escolaridade:

“Outra dificuldade que nós temos todos é que os grupos, ou seja a turma, tem vários níveis e isso influencia completamente o ensino-aprendizagem.” (A.)

Ou ainda

“Os miúdos ficam ali com uma confusão, eles ouvem terceiro ano, ouvem quarto ano.” (A.)

As participantes referiram igualmente como uma dificuldade o excesso de burocracia:

“Acho que agora a nossa profissão, principalmente é ensinar, não é! É muita burocracia à volta do nosso trabalho” (Lau.)

Ou ainda:

“ E também juntar a burocracia.(H.)

A somar às contrariedades acima referenciadas, as professoras aludiram igualmente a dificuldades relacionadas com os alunos.

Estas referiram a falta de acompanhamento dos encarregados de educação aos seus educandos:

“Às vezes nem são os pais que passam maior tempo com eles, a maior parte, pelo menos falo pelos meus alunos, eles passam desde as oito horas até às seis e um quarto e depois há alguns que das seis e um quarto até às sete estão no A.T.L., e é aí que há o maior acompanhamento, mas não é pelos pais.” (H.)

Uma das professoras aludiu ao facto de desempenhar vários papéis sociais:

“E agora estou eu aqui a fazer o papel da tua família, e a trazer-te material de suporte para tu fazeres a tua pesquisa.” (C.)

E ainda foi reportada numa reflexão o excesso de alunos com necessidades educativas especiais.

“Mas deixa lá que ninguém quer o meu pincel. Tenho lá um, como é que se diz? Síndrome de Asperger? Tenho dois disléxicos, tenho um hiperativo e um sobredotado.” (A.)

Estas dificuldades a que as professoras aludem podem ser contextualizadas partindo das constatações que Fullan e Hargreaves (2000); Correia e Matos (2001) e ainda Tardif e Lessard (2007) realizaram sobre o trabalho docente.

Fullan e Hargreaves (2000) referem que o trabalho docente alterou-se substancialmente nas últimas décadas culminando num “problema de sobrecarga” (*ibidem*: 17).

Esta sobrecarga está relacionada com

os efeitos da legislação sobre educação especial e a intensificação da presença de alunos com necessidades especiais nas salas de aulas causaram uma preocupação também especial (...) A composição das turmas de alunos, também em transformação através dos anos, trouxe implicações não apenas quanto à disciplina e ao estresse, mas ainda em relação à complexidade de programas e preparo de aulas (...) A isto tudo ainda acrescenta-se (...) as condições de instabilidade em casa e na comunidade. (*ibidem*: 18)

Por outro lado, Correia e Matos (2001) referem que são precisamente as condições de instabilidade da comunidade, ou seja, os problemas sociais que contribuíram para “um alargamento das áreas de intervenção da escola, ao mesmo tempo que colocam a escola e os seus profissionais perante missões impossíveis que, por se acrescentarem àquelas que tradicionalmente lhe são atribuídas, contribuem para que os tempos e os espaços da escolarização sejam vividos como tempos e espaços permanentemente deficitários.” (*ibidem*: 92).

Tardif e Lessard (2007) referem que o trabalho do professor com o decorrer dos anos se transformou no sentido de aumentar a carga de trabalho “em dificuldade e complexidade” (*ibidem*: 158) que, por sua vez, se traduziu “numa deterioração da qualidade profissional” (*ibidem*).

Não obstante estas dificuldades evidenciadas, surgiram ainda reflexões que revelam outro tipo de obstáculos, como por exemplo as limitações de espaço:

“Eu sinto necessidade de ter o meu espaço, o meu espaço de trabalho dentro da escola, nós temos tudo, nós que estamos no horário normal já temos tudo, por causa da flexibilidade com as AEC.⁴³ Neste momento é impossível trabalhar seja onde for.” (S.)

As professoras referiram igualmente as limitações de tempo:

“Não há tempo, não só para preparar as aulas, mas também para refletir sobre a avaliação dos alunos, que isso é muito importante.” (A.)

⁴³ AEC: Atividades de enriquecimento curricular.

A falta de recursos materiais:

“Os recursos, na nossa escola por exemplo não há quadros interativos.” (S.)

A falta de recursos informáticos:

“Os meus nem os computadores Magalhães têm.” (H.)

E ainda a falta de recursos monetários:

“As escolas deviam ter um fundo de maneiio, isto agora sendo mais prática, em que não tivessem que prestar tantas contas” (H.)

Para além destas dificuldades, as professoras referiram ainda alguma falta de comunicação institucional:

“Nós somos pouco ouvidos” (A.)

Uma última dificuldade referida pelas participantes do estudo foi alguma instabilidade laboral:

“Uma colega nossa deixou de ter continuidade, não era a ultima da lista, no entanto a última da lista continuou cá, e ela saiu do agrupamento e teve de ir a concurso.” (Lau.)

Por um lado, aparentemente, às dificuldades relacionadas com o trabalho e com os alunos acrescem ainda outras ligadas a falta de materiais, falta de recursos, falta de comunicação institucional e instabilidade laboral, que conjugadas, dificultam ainda mais o desempenho profissional das docentes.

No entanto, como vimos anteriormente, apesar de todas dificuldades elencadas pelas professoras é de notar que foram produzidas centenas de reflexões com variadas dimensões e múltiplas temáticas.

É interessantes verificar pelas interações produzidas entre as professoras e os alunos que as estas investiram muito, do ponto de vista emocional, no seu trabalho:

“Esta partilha potencia, entre outros aspetos, a capacidade para justificar raciocínios e de comunicar matematicamente. Em pequeno grupo, os alunos sentem-se encorajados a ponderar as suas ideias, a comunicá-las e explicá-las aos seus colegas de grupo e, por outro lado, sentem-se mais apoiados quando fazem comunicações à turma.” (C.)

Ou ainda:

“Os alunos precisam de saber que um problema estimulante leva algum tempo e que a perseverança constitui um aspeto importante do processo de fazer matemática.” (C.)

Assim, e como referem Tardif e Lessard (2007), as tarefas docentes realizadas aparentam um “trabalho emocional” (*ibidem*: 159) que decorreu da essência interpessoal das relações estabelecidas.

Finalmente, gostaria de referir um dos aspetos mais importantes que emergiu das reflexões das professoras que participaram nesta investigação que é o sentimento de não serem ouvidas.

Assim, reflexões como esta:

“Temos autonomia para gerir o tempo que nos impingiram, e temos autonomia para portanto escolher as estratégias pedagógicas, [pois] atividades, essas coisas todas, e temos autonomias para... Estar calados” (Lau.)

Ou:

“Nós somos pouco ouvidos” (A.)

Ou ainda:

“O profissional reflexivo é que sabe e sabe na prática... Aprendeu e utiliza o que acha que vai funcionar.” (A.)

E:

“Nós somos capazes de dizer assim: “Atenção!” Nós somos capazes de deliberar sobre as nossas próprias práticas, de as objetivar, de as partilhar, melhorá-las, introduzir inovações suscetíveis de acrescentar melhorias”

E ainda:

“Nós refletimos e dizemos isto e depois quem faz e quem escreve e quem manda, não liga ao que nós dizemos e às nossas queixas e às nossas reflexões...” (S.)

As professoras têm o que dizer, o que não têm é um canal de forma a amplificar o que é dito.

Conclusão

O contexto anteriormente delineado no qual estão a ocorrer diversas transformações tem diversas implicações na profissionalidade das participantes do estudo.

Se, por um lado é inequívoco que as professoras refletem sobre diversos temas e problemas, por outro lado é igualmente insofismável que o fazem para resolver situações que estão muitas vezes relacionadas com uma racionalidade técnica.

No entanto, a reflexão é usada igualmente em situações que envolvem preocupações pedagógicas, éticas, culturais e de desenvolvimento pessoal fundadas na sua prática pedagógica e que legitimam opiniões marcadas sobre as mais diversas temáticas.

**CAPÍTULO IV – CONTRIBUTOS PARA CONFIGURAR UMA
PROFISSIONALIDADE RECLAMADA**

“A periferização dos centros e a centralidade da periferia”

J. Alberto Correia (1998)

Introdução

Este capítulo servirá para apresentar as conclusões de todo o trabalho desenvolvido e também para apontar pistas de desenvolvimento para futuras investigações.

Assim, interessou-nos o estudo da profissionalidade docente, mais especificamente a forma como se ligam os diferentes aspetos da profissão, em especial, a forma como está a ser construída a profissionalidade docente dos professores do 1º ciclo do ensino básico num contexto de modernidade tardia.

4.1. O perfil de uma inquietação e uma direção a tomar

Num primeiro momento procurámos conhecer algumas das características da modernidade tardia. Desta forma, percebemos que as modificações socioculturais e económicas que a caracterizam derivam das reconfigurações do contexto social moderno, da natureza do trabalho, da intensificação das interações globais e das transferências de soberania que os estados têm realizado para instâncias supranacionais e organizações internacionais. Estas alterações têm como efeito primordial a amplificação dos diferentes riscos sociais.

A reconfiguração da escola parte de um renovado mandato para a minoração e, de preferência, erradicação dos riscos sociais através de um sistema meritocrático que funda a resolução desses mesmos problemas, mobilizando vontades assentes em competências.

No entanto, como se desenvolveram e confrontaram novas legitimidades e justificações no campo educativo, a juntar à transferência de soberania para outras entidades, o resultado foi o agudizar de tensões não resolvidas.

Assim, como os problemas intersticiais persistiram, foram paulatinamente introduzidas políticas de cariz liberal que, por sua vez, reconfiguraram o papel do professor.

Estas reconfigurações traduziram-se no aumento das suas responsabilidades, na desregulação do local de trabalho, no descentralismo e numa colegialidade competitiva.

Estas alterações alteraram profundamente a profissionalidade docente.

Na tentativa de induzir uma educação emancipatória e que transmita aos docentes uma autonomia real, foram congregados o raciocínio de deliberação (*frónesis*) e a racionalidade comunicativa com o objetivo de resgatar o(a) professor(a), dando-lhe a possibilidade de argumentar, de refletir, de discutir e de tomar decisões com os seus pares sobre a sua própria profissionalidade.

Desta forma foi traçado um caminho alicerçado numa *praxis* científica que articulou a pluralidade de conhecimentos heterogéneos objetivados num paradigma qualitativo.

Por um lado, escolheu-se este caminho devido à capacidade dos diferentes aspetos da metodologia qualitativa abarcar a complexidade elevada e a riqueza do campo educativo.

Por outro lado, a escolha recaiu neste tipo de metodologia devido à adequabilidade na elaboração dos procedimentos e fundamentos e consequente credibilidade das conclusões, adequabilidade das soluções e legitimidade dos métodos efetuados para realizar este trabalho.

Assim, foi desenvolvida uma investigação que decorreu no ano letivo de 2011-2012 e que se fundamentou na implementação de um projeto de formação organizado em torno de práticas de reflexão colaborativa que recorreram aos escritos de trabalho como dispositivo de formação e se implementaram em encontros quinzenais de seis professoras do 1º CEB e o investigador/formador realizados entre os meses de outubro e janeiro, num total de sete sessões de formação.

Durante este período, as peças que constituem o *corpus* da investigação (as reflexões escritas dos participantes, as sessões de trabalho conjuntas, o diário de bordo do investigador e o “*focus group*”) foram concebidas e articuladas de forma a atingir os objetivos da investigação. Posteriormente, estas foram sujeitas à análise de conteúdo, com exceção do diário de bordo devido ao grande volume de dados acumulado.

Seguidamente, procedeu-se à apresentação e análise de dados recolhidos.

Num primeiro momento, a apresentação focou o carácter individual das peças do *corpus*, bem como os temas abordados pelos participantes.

Num segundo momento, a apresentação de dados apresentou um cunho geral e transversal a todos as peças sujeitas a análise revelando os temas abordados.

4.2. O trabalho docente: a interatividade como pedra basilar

Através dos dados obtidos podemos constatar que, uma grande parte das reflexões realizadas pelas professoras refere-se a interações entre elas e os alunos; entre as professoras e os seus pares e, finalmente, entre as professoras e a família dos alunos.

As interações caracterizam-se por assentarem num processo de indagação focalizado nos alunos, mais especificamente, nas interações com estes como forma de apreender os processos de aprendizagem que, por sua vez, remetem para novas questões e novas ideias num processo contínuo que leva em consideração outras opiniões como, por exemplo, outros atores da comunidade educativa. Este facto poderá apontar para uma característica fundamental do trabalho destas docentes que é a interatividade.

É a partir das múltiplas interações que se estabelecem entre os diferentes atores educativos que as professoras compreendem os processos de ensino/aprendizagem de forma a poder ajudar os alunos. É também a partir das diferentes interações que ocorre o questionamento da prática pedagógica com vista a desenvolver novas abordagens.

Os dados obtidos permitem igualmente reforçar a dimensão interativa do trabalho das professoras através das diferentes técnicas de recolha de dados.

A análise das reflexões individuais permitiu perceber que as participantes desenvolveram reflexões nas quais apresentaram análises generalistas e que não envolveram mudanças pessoais; estas focalizaram-se em preocupações pessoais e técnicas da prática pedagógica, como por exemplo, o controlo dos alunos ou aspetos técnicos.

No entanto, a análise das sessões de grupo e do “*focus group*” permitiram apreender várias dimensões de reflexão mais ricas, como por exemplo, respostas instrumentais a situações específicas, e especialmente, o questionamento pessoal para desenvolver novas abordagens na aprendizagem dos alunos e posterior compromisso com a mudança das suas práticas.

Assim, esta mudança só foi possível num contexto de interação no qual as professoras apresentavam, discutiam e resolviam as suas preocupações e dificuldades.

Aparentemente, a reflexão escrita e individual apresentou-se mais limitada, servindo para refletir mais sobre questões técnicas e sobre estratégias de trabalho, enquanto as sessões de grupo e o “*focus group*” revestiram-se de um cariz mais abrangente e heurístico.

4.3. Da interatividade à encruzilhada reflexiva

Como vimos anteriormente, as interações entre os diferentes atores educativos foram a pedra basilar do trabalho das professoras, no entanto, é apenas com a reflexão sobre essa mesma interatividade que o trabalho das docentes se transforma verdadeiramente.

De facto, é só depois da reflexão sobre as mais variadas interações a que as professoras foram expostas que estas conseguem transformar o seu trabalho a nível individual e em grupo.

Aparentemente, as reflexões realizadas pelas participantes através das diferentes técnicas de recolha de dados permitiram momentos de construção de saberes, de desenvolvimento de competências, de finalidades da educação e de justiça social.

As reflexões realizadas apresentaram um carácter dual alicerçado em torno de dois eixos: um eixo técnico e um eixo emancipatório.

Se por um lado constatamos que as reflexões apresentaram uma vertente técnica muito acentuada, ou seja, as reflexões serviram, em larga medida, para apresentar respostas a problemas técnicos da prática pedagógica e da avaliação de aprendizagens sem, no entanto, apresentarem uma perspetiva de mudança; por outro lado, verificamos que as professoras refletiram sobre situações que originaram questionamento pessoal e que por sua vez despoletaram mudanças pessoais sobre práticas pedagógicas e ideias anteriormente concebidas.

Assim, a atitude das participantes oscilou entre uma profissionalidade reflexiva mitigada, uma vez que, tentaram reproduzir práticas sugeridas por pesquisas de outros profissionais, tentando ajustar os meios aos fins propostos por outrem, e uma profissionalidade reflexiva crítica sobre os propósitos de ensino e sobre a sua própria condição de professoras do 1º CEB.

4.4. A profissionalidade reclamada: bricolagem de uma identidade...

Um terceiro aspeto interessante deste estudo decorre da centralidade do ato reflexivo.

Através da legitimação das suas próprias reflexões, as participantes deste estudo reclamam para elas próprias o direito a ter uma palavra a dizer sobre quase todos os aspetos da sua profissionalidade e da organização escolar.

“Eu faço uma reflexão para ser ouvida” (S.)

“Alguém daqueles iluminados, que eu por acaso sei quem foram, algum dia eles sabem como é que se trabalha no primeiro ciclo?” (L.)

“Eles fazerem isso porque não estão no terreno!” (S.)

“Nós somos capazes de dizer assim «Atenção!», nós somos capazes de deliberar sobre as nossas próprias práticas, de as objetivar, de as partilhar, melhorá-las, introduzir inovações suscetíveis de acrescentar melhorias” (S.)

“ Quando vêm os novos programas, ou quando há algum tipo de alteração nos programas, é as pessoas que fizeram não são as pessoas que estão na prática.”

A legitimidade conferida pela “epistemologia da prática” parece congregar uma identidade de professora do 1º ciclo.

“A minha identidade passa por ser professora do 1º ciclo com capacidade de refletir” (C.)

Este tipo de atitude parece emergir a partir das diferentes interações que se vão tecendo e posterior consumação nas diferentes reflexões realizadas.

As professoras vão mais longe, ainda, ao terem referido a necessidade da criação de uma associação de professores do 1º CEB que as representasse.

“Eu acho que deveria haver uma associação de professores do 1º ciclo para termos quem nos defenda.” (S.)

Estes factos são muito interessantes, aparentemente, à medida que a legislação constrange e regula a ação das professoras através das diferentes peças de legislação⁴⁴, metas curriculares⁴⁵ e programas europeus⁴⁶, emanados pela tutela ou por influência de instituições europeias ou multinacionais (Afonso & Costa, 2009) que lhes subtrai tempo, recursos e as amordaça, as professoras apoiaram-se nas suas reflexões para legitimar, por um lado, uma posição de colaboradora, através de reflexões técnicas,

⁴⁴ <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/06/109000002/0000400009.pdf> consultado em 16/08/2012

⁴⁵ <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120803-metas-curriculares-eb.aspx> consultado em 13/08/12

⁴⁶ <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> consultado em 13/08/2012

visando a melhor metodologia para atingir os objetivos propostos. Por outro lado, as suas reflexões permitiram legitimar uma posição contestatária e de oposição, refletindo tomadas de posição individuais ou grupais sobre quase todos os aspetos da vida escolar.

No entanto, estas posições das professoras revelam uma tomada de consciência em torno de uma identidade de professoras do 1º CEB que interessa defender e preservar.

No entanto, esta oposição aparenta estar de acordo com os tempos da modernidade tardia.

Aparentemente, à medida que penetram cada vez mais fundo no mundo escolar, a alteração da natureza do mercado de trabalho, a reconfiguração do contrato social moderno, a virtualização do território, a projetualização da identidade (Stoer, Rodrigues e Magalhães, 2003) e se mandata a escola para lidar com os diversos problemas sociais através da aquisição de competências (Correia e Matos, 2001), as respostas das profissionais às dificuldades e constrangimentos que encontram na sua profissionalidade fundam-se numa crescente reflexividade⁴⁷.

Giddens (2001) refere que esta característica “é a terceira grande influência sobre o dinamismo das instituições modernas” (*ibidem*: 18) - depois das transformações do tempo e do espaço, bem como os mecanismos de descontextualização - e está “na base da reprodução do sistema de tal modo que o pensamento e acção são constantemente refratados um sobre o outro” (Giddens, 1996: 29).

Assim, a reflexividade apresenta como característica fundamental o “facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformuladas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas (...)” (*ibidem*: 33).

A análise permite inferir que as reflexões das professoras participantes neste estudo apresentam características de reflexividade, uma vez que, as suas práticas se foram alterando e reformulando em função da informação que adquiriram sobre elas.

“Tu ao refletires pões e tomas conhecimento, não é? Dos teus aspetos positivos e negativos, [isso é consciência...] mas dá-se mais autonomia porque a partir daí acho que consegues ficar melhor nas tuas opções.” (C.)

Ou ainda:

⁴⁷ “A reflexividade da modernidade diz respeito à possibilidade de a maioria dos aspectos da actividade social, e das relações materiais com a natureza, serem revistos radicalmente à luz de novas informações ou conhecimentos.” (Giddens, 2001: 18).

“Como refletimos agora na matemática, ou nas ciências ou noutra área qualquer, isso vai mudar a nossa prática pedagógica, a nossa postura, não só a postura, tudo, mas principalmente as estratégias que nós soubermos que já à partida que não resultam e vamos por outro lado, usar outras.” (C.)

Desta forma, e como refere Giddens (2001), a reflexividade⁴⁸ permite várias formas de ação. “Num universo social pós-tradicional, abre-se a qualquer momento aos indivíduos e aos coletivos um leque indefinido de potenciais cursos de acção (com os seus riscos concomitantes) (*ibidem*: 26). O que significa, por sua vez, a adoção de “uma atitude calculadora em relação às possibilidades de ação abertas, positivas ou negativas, com as quais, enquanto indivíduos e globalmente, somos confrontados de modo contínuo na nossa existência social contemporânea” (*ibidem*).

Assim, a reflexividade capacita os sujeitos. Lash (2000) refere que “Em primeiro lugar, (...) é uma teoria do poder continuamente crescente dos actores sociais, ou da “agência”, em relação à estrutura” (*ibidem*: 106).

É igualmente no contexto da reflexividade que as afirmações sobre a identidade das professoras podem ser entendidas.

Giddens (2001) refere que “a reflexividade estende-se até ao núcleo do *self*. Posto de outras palavras, no contexto da ordem pós-tradicional, o *self* torna-se num *projecto reflexivo*. ” (*ibidem*, 29).

Assim, talvez partindo das suas reflexões as professoras estejam a construir as suas próprias biografias permitindo, como refere Lash (2000) um “forte programa” de individualização. (...) em que o “eu” está cada vez mais libertado de laços comunais e está apto a construir as suas próprias narrativas biográficas” (Lash, 2000: 106).

Este programa de individualização⁴⁹ que se apresenta, como refere Beck (2000) a outra face da globalização, não termina na esfera privada das pessoas, estende-se e torna-se subpolítico⁵⁰, permitindo aos grupos passarem a ter voz.

⁴⁸ Giddens (1998) entende o conceito de reflexividade como uma noção de ação que “está integralmente ligada à capacidade reflexiva dos agentes humanos, na “monitorização” racional da sua própria conduta (*ibidem*: 207)

⁴⁹ Beck (2000) caracteriza a individualização como “ a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a obrigação de encontrar e inventar novas certezas para si próprio e para os outros” (*ibidem*: 14).

⁵⁰ Para Beck (2000) “a subpolítica distingue-se da política, primeiro, pelo facto de os agentes externos ao sistema político ou corporativo estarem autorizados a aparecerem no cenário do desenho social (este

Beck (2000) refere que ao surgir a “subpolitização existem oportunidades crescentes para os grupos até aqui afastados do processo de tecnização e industrialização passarem a ter voz e vez no processo de organização da sociedade: cidadãos, opinião pública, movimentos sociais, grupos de peritos, os trabalhadores no seu local de trabalho (...) (*ibidem*: 23).

4.5. ... e um projeto formativo?

Este trabalho apresenta uma lógica de formação interpretada e reclamada pelas próprias participantes. Podemos constatar através desta investigação que a formação não tem de trilhar projetos formais definidos centralmente.

Assim, as docentes são capazes de guionar a sua própria formação com dinâmicas e metodologias próprias.

Por outro lado, parece ser possível desenvolver uma cultura profissional capaz de desenvolver e transmitir uma identidade própria dos professores do 1º CEB, desta vez liberta das amarras do discurso oficial, alicerçada nas práticas e na reflexão produzida por eles próprios.

No entanto, fica a sensação que este desiderato terá que surgir, por um lado, na margem do sistema, no qual são indefinidos os contornos dos binómios facto/opinião e sujeito/objeto.

Por outro lado, e mais importante, a alteração dos critérios de cientificidade que permita a experimentação a grupos que tradicionalmente estiveram fora dos critérios de verdade da ciência moderna.

4.6. Epílogo

O grupo profissional dos professores do 1º CEB poderá assumir-se como agência através das suas reflexões fundadas no calor da prática e que lhe conferem uma identidade própria, rejeitando os discursos sobre eles passando eles próprios a ser os portadores da sua própria narração, tendo em vista uma oportunidade de mudança.

grupo inclui grupos profissionais e ocupacionais (...) e, segundo, pelo facto de não serem apenas os agentes sociais e os agentes colectivos que competem pelo crescente poder configurador da política, também os indivíduos competem entre si e com esses agentes.” (*ibidem*: 22).

Como referem Fullan e Hargreaves (2000) “Jogar-se repetidas vezes contra as paredes impregnadas de resistência e de indiferença burocráticas apenas levará ao desgaste. Não somos defensores de heroísmos fúteis, apenas da coragem pessoal, mas da coragem que requer risco calculado, em condições que ofereçam *alguma* oportunidade de mudança (*ibidem*: 24).

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Natércia, & Costa, Estela (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português in *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 10: 53-64.
- Alarcão, Isabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (2001). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Apple, Michael (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editora.
- Barbour, Rosaline, & Kitzinger, Jenny (1998). *Developing focus group Research: Politics, theory and practice*. United Kingdom: Sage.
- Bardin, Laurence (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beck, Ulrich (2000). A reinvenção da política: Rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash (2000) *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética no mundo moderno* (pp.1-53) Oeiras: Celta Editora.
- Berger, Guy (1992). A investigação em educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4: 23-36
- Boavida, João, & Amado, João (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (2011). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.

- Castells, Manuel (2001). Growing identity organically. In Johan Muller, Nico Cloet, e Shireen Badat (Org.) *Challenges of globalization* (pp. 114-125). Cape Town: Maskew Miller Longman.

- Charlot, Bernard (1995). *Les Sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF.

- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 7-17.

- Charlot, Bernard (2007) Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*, 4, 129-136.

- Clandinin, Jean (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping Methodology*. Thousand Islands, London, New Dehli: Sage.

- Correia, José Alberto (1999) As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos, *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 81-110.

- Correia, José Alberto (2008). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.

- Correia, José Alberto (2010a) Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 456-592.

- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo”. In Stephen Stoer, Luísa Cortesão e José Alberto Correia (Org.) *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise* (pp.91-123). Porto: Edições Afrontamento.

- Cortesão, Luísa (2001). Guliver entre gigantes: Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?. In Stoer Stephen, Luísa Cortesão e José Alberto Correia (Org.) *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 277-300). Porto: Edições Afrontamento.

- Dale, Roger (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?, *Educação & Sociedade*, 25, 423-460.
- Day, Christopher (2006). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Domingo, José (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, José, & Pastor, David (2009). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Fullan, Michael, & Hargreaves, Andy (2000). *A escola como organização aprendente – Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Giddens, Anthony (1984). *The Constitution of Society: Outline of theory of struturation*. Berleley: University of California Press.
- Giddens, Anthony (1996). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, Anthony (1998) *Política, sociologia, e teoria social: Confrontos com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2001). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gleick, James (1989). *Caos – A construção de uma nova ciência*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Gomes, Isabel (1999) *Dossier Sobre Paul Ricoeur- Dossier de Filosofia*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, Maria (1999). Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola, *Educação & Sociedade*, 66, 125-140.
- Habermas, Jürgen (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Hameline, Daniel (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion: Odis.

- Harding, Sandra (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. New York: Routledge.
- Hatton, Neville & Smith, David (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Herdeiro, Rosalinda (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: narrativas de professores*. S.L: Chiado Editora.
- Hespanha, Pedro, & Carapinheiro, Graça. (2001). A globalização do risco social: uma introdução. In Hespanha, Pedro & Carapinheiro, Graça (Org.) in *Risco social e incerteza – Pode o estado social recuar mais?*. (pp. 11-23). Porto: Edições Afrontamento.
- Hoyle, Eric (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In Eric Hoyle & Jacquetta Megarry (Eds.), *World Yearbook of education 1980: Professional development of teachers*. London: Kogan.
- Korthagen, Fred (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, Fred (2005). Practice, theory, and person in life-long professional learning. in Douwe Beijaard (Org.), *Teacher professional development in changing conditions*. (pp. 79-84). Dordrecht: Springer
- Lash, Scott (2000). A reflexividade e os seus duplos: Estrutura, estética, comunidade. In Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash (2000) *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética no mundo moderno* (pp. 105-165). Oeiras: Celta Editora.
- Latour, Bruno (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris: La Découverte.
- Leite, Carlinda, Pacheco, José Augusto, António, Moreira, & Mouraz, Ana (2011) *Políticas. Fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gerald (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lopes, Amélia, & Pereira, Fátima (2004). Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (E)feitos de um processo de investigação-ação, *Educação Sociedade e Culturas*, 22, 109-132.
- Lopes, Amélia, Fátima, Pereira, Ferreira, Elisabete, Silva, Manuel, & Sá, Maria José (2007). *Fazer da formação um projecto: Formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Lopes, Amélia (2011). O trabalho docente entre sofrimento e prazer: Os últimos 20 anos. In Carlinda Leite, José Pacheco, Ana Moreira e Ana Mouraz. (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp.128-135). Porto: Porto Editora.
- Lopes, Amélia, Mouraz, Ana, Ferreira, Elisabete, Pereira, Fátima; Fernandes, Preciosa Moreira, Jacinta, Lima, Lurdes, & Rodrigues, Lurdes (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007: Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Magalhães, António, & Stoer, Stephen (2005). *A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, Anabela (2007). *Factores de (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje: Um Estudo com Professores do 1.º Ciclo*. Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Mialaret, Gaston (1999). *As ciências da educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Mónica, Fernanda (1987). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Editorial Presença.
- Mota-Cardoso, Rui, Araújo, Anabela, Ramos, Rute, Gonçalves, Guilherme, & Ramos, Marco (2002). *O stress nos professores portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2007). O regresso dos professores. In *Teacher Professional development for the quality and equity of lifelong learning*. Lisboa: European Commission.

- Nias, Jennifer, Southworth, Geoff, & Yeomans, Robin (1989). *Staff relations in the primary schools*. Londres: Cassel.
- Nunes, João (2008). O resgate da epistemologia, *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 80, 45-70.
- Pacheco, José (2000). *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, Fátima (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto da Inovação Educacional.
- Pereira, F. (2010) *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, Fátima, Carolino, Ana, & Lopes, Amélia (2007). A formação inicial de professores do 1º C.E.B. nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 191-219.
- Ritzer, George (1993). *Teoría sociológica contemporânea*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Rodrigues, Fernanda (2001). Assistência social: Uma política reticente em tempo de globalização. In Pedro Hespanha & Graça Carapinheiro (Org.) *Risco social e incerteza: Pode o estado social recuar mais?* (pp. 263-300). Porto: Edições Afrontamento.
- Rorty, Richard (1988). *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D. Quixote.
- Santomé, Jurjo (2000). O professorado na época do neoliberalismo, in José Augusto Pacheco (Org.), *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.

- Santos, Boaventura de Sousa (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso Português. In Santos, Boaventura de Sousa (Org.) *Portugal: um retrato singular* (pp. 15-56). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2001). Os processos da globalização in Boaventura de Sousa Santos (Org.) *Globalização: Fatalidade ou utopia*. (pp.31-106). Porto: Porto Editora.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Schön, Donald (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Schön, Donald (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Simão, Ana, Flores, Maria, Morgado, José, Forte, Ana, & Almeida, Teresa (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo- Revista de Ciências de Educação*, 8, 61-74.
- Stengers, Isabelle (1996). *Cosmopolitiques: La guerre des sciences*. Paris: La Découverte.
- Stenhouse, Lawrence (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educacion*, 277, 43-53.
- Stoer, Stephen, Rodrigues, David, & Magalhães, António (2003). *Theories of social exclusion*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Tardif, Maurice, Lessard, Claude, & Gautier, Charles (2000). *Formação de professores e contextos sociais: Perspetivas internacionais*, Porto: Rés Editora.

- Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (2007) *O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Vieira, Flávia, & Moreira, Maria (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em abril 19, 2011 de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.
- Wallerstein, Immanuel (1996). *Para abrir as ciências sociais*. Lisboa: Europa-América.
- Ward, John, & McCotter, Suzanne (2004) Reflection as a visible outcome for preservice teacher. 20, 243-257.
- Zeichner, Keneth (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*, Lisboa: Edições Educa.
- Zeichner, Keneth (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente., *Educação & Sociedade*, 29, 535-554. Retirado em novembro 11, de 2011 de <http://www.cedes.unicamp.br>.