



# Estado da Educação 2021

Edição 2022




**CNE** CONSELHO  
NACIONAL  
DE EDUCAÇÃO



Estado da  
Educação **2021**

Edição 2022



**Título:** *Estado da Educação 2021*

**Direção:** Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

**Coordenação:** Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

**Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:**

Aldina Lobo, Ana Rodrigues, Ana Sérgio, António Dias, Carmo Gregório, Conceição Gonçalves, Ercília Faria, Marta Procópio e Rute Perdigão

**Secretariado:** Cristina Brandão e Rita Vinhas

**Serviços administrativos e financeiros:** Paula Barros

**Expedição:** Ana Estrébio

**Agradecimentos:**

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Alcina Cardoso, Alexandra Teixeira, Ana Canelas, Ana Cátia Capelo, Ana Luísa Neves, Ana Odília Figueiredo, Ana Paula Monteiro, António Bulcão, António Lucas, Ema Silva, Fernanda Bertinetti, Filipa de Jesus, Filomena Assunção, Florbela Valente, Hermínia Gaspar, Joana Gião, João Gonçalves, Joaquim Santos, Jorge Carvalho, José Passos, José Reis, José Vítor Pedroso, Luís Jacob, Madalena Alves, Manuela Pargana Silva, Marco Gomes, Maria Amélia Fernandes, Maria da Conceição Bento, Maria Emanuel Albergaria, Maria João Filipe, Nuno Rodrigues, Nuno Xavier Abreu, Pedro Barrias, Rita Carvalho, Rosa Maria Veiga, Sara Drummond, Sónia Pereira, Sofia Heleno Ribeiro, Susana Castanheira Lopes, Teresa Tomás, Vanda Lourenço e aos seguintes serviços: Alto Comissariado para as Migrações, IP; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Direção Regional de Qualificação Profissional e Emprego da RAA; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Rede de Universidades da Terceira Idade; Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, Rede Regional de Bibliotecas Escolares da RAA, Plano Nacional das Artes, Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais - Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional da Juventude, Qualificação Profissional e Emprego – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação e Tecnologia - Governo Regional da Madeira. O Conselho Nacional de Educação agradece igualmente aos Reitores das Universidades, aos Presidentes dos Institutos Politécnicos, aos Diretores de Faculdades, Escolas e Institutos que colaboraram com a disponibilização de informação, bem como aos autores dos artigos incluídos na parte III deste relatório.

**A parte III – Pensar a educação: contributos para a reflexão do CNE** – integra artigos da autoria de Amélia Lopes, Ariana Cosme, Cristina Mesquita, Fátima Suleman, João Teixeira Lopes, José Augusto Pacheco, Leonor Lima Torres, Maria Alfredo Moreira, Maria Pacheco Figueiredo, Natália Pires, Pedro Abrantes, Rui Canário, Rui Trindade, Susana Martins e Teresa Carvalho.

**As opiniões expressas nos artigos da parte III são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.**

**Editor:** Conselho Nacional de Educação (CNE)

**Design gráfico:** Finepaper, Lda.

**Paginação e Impressão:** ACD PRINT, S.A.

**Tiragem:** 500 exemplares

**1ª Edição:** Dezembro 2022

**ISBN:** 978-989-8841-41-4

**ISSN:** 1647-8541

**Depósito Legal:** 337048/11

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: [cnedu@cnedu.pt](mailto:cnedu@cnedu.pt)

Sítio: [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)

Apresentação .....	04
Sumário Executivo .....	06
<b>PARTE I – ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA .....</b>	<b>10</b>
<b>1. População, qualificação e emprego .....</b>	<b>12</b>
<b>2. Educação e formação de crianças, jovens e adultos .....</b>	<b>24</b>
2.1 Educação e cuidados para a primeira infância .....	27
2.2 Ensino Básico   Crianças e Jovens .....	50
2.3 Ensino Secundário   Jovens .....	79
2.4 Ensino pós-secundário e ensino superior .....	101
2.5 Educação e formação de adultos .....	147
<b>3. Recursos humanos .....</b>	<b>180</b>
3.1 Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário .....	181
3.2 Docentes do ensino superior .....	203
3.3 Não docentes .....	209
<b>4. Recursos financeiros .....</b>	<b>216</b>
4.1 Despesas do Estado em educação .....	216
4.2 Despesas do Estado com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário .....	217
4.3 Despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior .....	223
4.4 Programa Operacional Capital Humano .....	229
4.5 PRR investimento na educação .....	234
<b>5. Recursos para a aprendizagem .....</b>	<b>238</b>
5.1 Manuais escolares .....	239
5.2 Recursos tecnológicos e digitais .....	243
5.3 Plano Nacional das Artes .....	251
5.4 Rede de Bibliotecas Escolares .....	253
5.5 Plano Nacional de Leitura .....	255
5.6 Plano Nacional de Cinema .....	258
5.7 Rede Portuguesa de Museus .....	259
<b>6. Equidade .....</b>	<b>262</b>
6.1 Medidas de equidade para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário .....	267
6.2 Medidas de equidade para o ensino superior .....	298
<b>PARTE II – FUTUROS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>312</b>
Disrupções: um mundo diferente .....	315
Desideratos da educação: visões prospetivas .....	317
Renovações e metamorfoses: desafios para os sistemas educativos .....	321
Renovação, compromisso e continuidade .....	329
<b>PARTE III – PENSAR A EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA A REFLEXÃO DO CNE .....</b>	<b>334</b>
<b>1 Currículo: mudanças transformadoras em tempos de (pós) pandemia   José Augusto Pacheco .....</b>	<b>340</b>
<b>2 Desenvolvimento do currículo e construção de conhecimento profissional específico: uma exploração da relevância do estudo sobre as práticas docentes no contexto curricular português   Maria Pacheco Figueiredo .....</b>	<b>356</b>
<b>3 ... Inovação curricular e pedagógica: uma reflexão sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular   Ariana Cosme e Rui Trindade .....</b>	<b>370</b>
<b>4 Inovação pedagógica nas escolas: em defesa de uma orientação transformadora da pedagogia   Maria Alfredo Moreira .....</b>	<b>380</b>
<b>5 Organização escolar e democracia: A temporalidade nos processos de consolidação democrática   Leonor L. Torres. ....</b>	<b>390</b>
<b>6 Escola e Sociedade   Rui Canário .....</b>	<b>400</b>
<b>7 Professoras e professores portugueses 2021 – “que caminho tão longo”   Amélia Lopes .....</b>	<b>408</b>
<b>8 A formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º CEB: contributos para pensar um novo modelo   Cristina Mesquita .....</b>	<b>422</b>
<b>9 Ser professor hoje: por mares já navegados rumo às (in)certezas do futuro   Natália Albino Pires. ....</b>	<b>430</b>
<b>10 Percursos “inesperados” no feminino: elogio e prática de uma etnografia com biografias participadas   João Teixeira Lopes ..</b>	<b>440</b>
<b>11 Democratização e desigualdades educativas   Pedro Abrantes .....</b>	<b>448</b>
<b>12 Democratização e desigualdades no sistema educativo português: atender ao presente e perspetivar o futuro   Susana da Cruz Martins .....</b>	<b>458</b>
<b>13 Empregabilidade dos graduados em Portugal: Dados, debates e desafios   Fátima Suleman .....</b>	<b>474</b>
<b>14 A sociedade do conhecimento e a rutura com a “torre de marfim” – Uma análise da relação do ensino superior com a sociedade em Portugal   Teresa Carvalho .....</b>	<b>486</b>
Referências bibliográficas .....	494
Glossário .....	498
Símbolos e acrónimos .....	502



# 8

## A formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º CEB: contributos para pensar um novo modelo

Cristina Mesquita<sup>1</sup>

Este texto constitui-se como uma reflexão em torno da formação de educadores de infância e dos professores do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, cujo enquadramento legislativo assumiu uma nova configuração na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, e das condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência que foram definidas pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e alteradas, pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 24 de Março. Estas alterações tiveram impacto no grau que confere habilitação para a docência, mas também na estrutura e modelo de formação.

A ideia que subjaz a estas alterações, orienta-se pelos pressupostos do Processo de Bolonha, pelos resultados dos alunos a nível nacional e as evidências científicas que emergiram relativamente ao impacto do educador/professor na aprendizagem das crianças/alunos (OECD, 2005). Entendia-se, que o país enfrentava um desafio relativamente à “qualificação dos Portugueses” o que exigia “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (Decreto-Lei nº 43/2007). Volvidos mais de dez anos sobre estas alterações, importa refletir sobre alguns dos efeitos que este modelo tem tido na formação destes profissionais.

Apesar de considerar que há aspetos que merecem um maior aprofundamento empírico, existem já certos elementos que apontam algumas direções à investigação e sobre os quais gostaria de refletir.

---

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança

## 1. O modelo sequencial e lógica academizante: tensões entre a teoria e a prática

Ao longo dos últimos vinte anos foram produzidas muitas evidências relativas ao impacto que o processo de universitarização teve sobretudo na formação de educadores de infância e de professores do 1º CEB. Apesar de diversos autores terem evidenciado que este processo se traduziu numa lógica predominantemente académica que se expressou em manifestas dificuldades na valorização das especificidades profissionais, estes aspetos parecem não ter sido acautelados, aquando da construção do modelo sequencial (Formosinho, 2009a). Parece-me até, que a lógica academizante instituída no atual modelo, se traduz numa maior tensão entre teoria e prática, conformada num modelo de racionalidade técnica que é entendido pelos formandos como “o que se deve saber para o teste, mas que não serve nada para a profissão”. Importaria, estudarmos as diferenças entre a forma como se desenvolvem as aprendizagens profissionais dos futuros professores e educadores, no âmbito das Licenciaturas em Educação Básica e dos Mestrados profissionalizantes. A minha perceção, fundada na experiência de formadora de professores e educadores de infância, que não pretende assumir-se como uma generalização, tem-me mostrado que ao nível da licenciatura os processos são mais académicos e muito divorciados da realidade profissional e nos mestrados profissionalizantes, muito mais situados numa lógica didatizante que privilegia a utilidade dos saberes práticos disciplinares, compartimentados e focados no que resulta para a aprendizagem das crianças/alunos.

Esta minha perceção, à qual regressarei mais tarde, coloca a tónica sobre as diferenças entre aquilo que Murray e Male (2005) referem como as diferenças entre “a primeira e a segunda ordem de ensino”, que parece ter impacto nas investigações que se realizam e menos nas práticas dos formadores de educadores e professores.

Assumo a importância dos graus académicos que conferem habilitação para a docência, para todos os níveis de educação e ensino. A valorização do grau académico, ao nível do mestrado tem um significado social e simbólico de extrema importância, uma vez que reconhece a profissão docente, independentemente do nível de educação e ensino, como uma profissão complexa, para a qual é necessária uma base comum de conhecimento e que o conhecimento do conteúdo é um saber imprescindível a quem ensina. Não é a este nível que situo a minha reflexão, mas antes ao nível da relação entre o saber do conteúdo e a sua necessária articulação com os saberes profissionais.

A questão coloca-se ao nível da forma como se pode ajudar alguém, que está a aprender a ser professor ou educador, a traduzir o conhecimento sobre educação e ensino, naquilo que serão as suas práticas em contexto de sala de aula. Reconheço, contudo, que esta afirmação tem implicações na forma de conceber a aprendizagem da profissão, uma vez que esta linha, pode conduzir à simplificação do que é complexo no processo de ensino e aprendizagem, situando a aprendizagem da profissão ao nível do desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas que “podem resultar em sala de aula”, esvaziando o sentido, do para quê e porque é que as crianças/alunos devem aprender e a forma como poderão alcançar tal propósito.

Acredito que o modelo de formação deve ajudar os futuros educadores e professores a encontrar um sentido para a sua profissão, a olhar a sua ação com intencionalidade de forma a serem capazes de construir uma lógica de aprendizagem holística, que assuma a articulação curricular, a diversidade das crianças e a liberdade de aprender em companhia. Situo-me, assim, como muitos de nós, numa perspetiva que cruza uma linha de desenvolvimento de competências profissionais com uma visão humanista da formação de professores, por acreditar que um educador ou professor deve aprender sobre a profissão, mas ao mesmo tempo conhecer-se, identificando os seus quadros de referência, os seus valores e os seus preconceitos. Parece-me, todavia que a formação de educadores e professores que se organiza em torno da especificidade da educação de crianças, oferece pouco tempo para desconstruir aquilo que os estudantes de formação inicial pensam, são e experimentam nos contextos profissionais.

Todos reconhecemos que a aprendizagem da profissão reclama uma forte conexão entre a teoria e a prática, tanto ao nível da primeira como da segunda ordem de ensino, mas também entre a primeira e a segunda ordem de ensino.

No âmbito da primeira ordem de ensino, refiro-me ao necessário processo de desenvolvimento profissional dos educadores e professores que lhes permita ampliar os seus olhares sobre a pedagogia, procurando formas inovadoras de perspetivar a ação educativa, centrada nos saberes de conteúdo e didático, cuja investigação recente destaque como potenciadores da aprendizagem das crianças. No âmbito da segunda ordem de ensino, tenho em mente os saberes que

possuem os formadores de professores de todas as unidades curriculares, sobre a realidade profissional para a qual estão a formar. Há especificidades profissionais que devem ser consideradas, muitos dos professores que lecionam aos cursos de licenciatura em educação básica e aos mestrados de educação pré-escolar, 1º CEB, não tem conhecimento substantivo sobre a realidade profissional desses níveis de educação e ensino, o que dificulta, muitas vezes, a articulação entre o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento dos fins, propósitos e valores que fecundam a ação daquele nível educativo específico (Shulman, 1986).

Mas mais relevante, será a criação de estratégias que potenciem a articulação entre a primeira e a segunda ordem de ensino. António Nóvoa (2009) no artigo *Professores: Imagens do futuro presente* incitava a reflexão sobre aquilo que tem sido a consensualização discursiva, no seio dos formadores de professores, sobre os princípios e as medidas que são necessárias para garantir a aprendizagem docente e o seu desenvolvimento profissional. Oferecia algumas possibilidades para atingir tal propósito. Uma delas centra-se na necessidade de se envolverem mais os educadores e professores na formação inicial. Neste sentido, apela para a importância de se contruírem “comunidades de diálogo e de formação”, se assim lhe posso chamar, entre as “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores”. Esta parece-me uma medida urgente e importante. Mas importa refletir sobre ela.

Em muitas das escolas e jardins de infância, que acolhem os estudantes de formação inicial, continua a imperar uma ‘identidade’ construída como racionalidade legitimadora que desincentiva, em alguns casos a formulação, em outros casos o sucesso de pedagogias alternativas, mesmo quando se apropria retoricamente de algumas das suas contribuições (Formosinho, 2009b). Isto faz com que a aprendizagem que se realiza nos contextos, além de não ser significativa, pode até ser deseducativa, conforme salientou Dewey (1979).

Entendo, por isso, ser relevante encontrar um modelo de formação que valorize o papel das escolas e dos seus profissionais, na formação dos futuros professores. Várias experiências desenvolvidas neste âmbito mostraram que quando se valoriza o papel das escolas, os formadores de professores descobrem estratégias que lhes permitem conectar mais intensamente a prática e a teoria (Mesquita-Pires, 2012; Munby et al., 2001).

A possibilidade de articular a aprendizagem da profissão, a pedagogia e a mudança fazem emergir uma noção diferente de formação, uma formação colaborativa. Este modelo formativo poderá funcionar numa engrenagem que coloca de forma dinâmica a aprendizagem dos estudantes de formação inicial e o desenvolvimento profissional dos educadores e professores, bem como o dos formadores de professores, tem potencial para gerar diálogo entre os profissionais sobre as suas crenças, os seus saberes e as suas práticas, mas também a possibilidade de construírem pensamento crítico a partir de um quadro de referências que deverão analisar em comunidade. Refletirei, no ponto que segue sobre a importância dos contextos profissionais na Iniciação à Prática Profissional e na Prática de Ensino Supervisionada (PES).

## **2. A prática pedagógica e a PES, a substancialidade de formação dos contextos onde se integram os alunos**

Neste ponto gostaria de me debruçar mais concretamente sobre a importância dos contextos de trabalho como ambientes de formação, já que a prática profissional, no quadro da formação inicial, deve ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação, que coloca em diálogo reflexivo, através de aprendizagens colaborativas, os alunos, os profissionais do terreno e os formadores, no sentido de se construírem saberes partilhados, através de um processo homológico que implica a substancialidade dos saberes dos práticos para que possam ensinar os futuros educadores e professores a educar e ensinar as crianças (Formosinho & Formosinho, 2012).

Como já muitos autores salientaram, a formação inicial e contínua são perspetivadas como dois momentos de um processo formativo integrado e holístico, numa lógica de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida (Day, 2001). E isso implica que se entenda a prática numa dimensão mais alargada, focalizada na ação interacional, contextualizada, renovada em cada dia e sustentada em princípios éticos e humanizantes. Compreendo, assim, que a formação de professores deve ser entendida numa dimensão praxiológica, cuja ética das relações informe a ação humanizada em prol do *bem* dos profissionais, das crianças e das suas famílias. A formação centrada na práxis, onde a teoria e prática (ou a prática e teoria) dialogam num movimento que favorece a interpretação da experiência que, por sua vez, conduz a uma melhor compreensão da ação e a modos de agir intencionais, funda-se numa pedagogia transformadora (Freire, 1979). Uma pedagogia que ultrapassa a visão didática, tecnicista ou academicista da formação para se afirmar como praxiologia (Houssaye, 2004).

Compreender que na *práxis*, as narrativas experienciais e pessoais, os saberes científicos e pedagógicos se entrecruzam e se mostram nas ações, estimula a entendê-la como uma prática de interação marcada pela intencionalidade pedagógica e conformada por determinados valores. Neste jogo de triangulação constrói-se um saber único, de cariz multidimensional e natureza complexa, reflexo da *profissionalidade específica* dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB, configurado pelas características particulares dos atores (as crianças), dos contextos de trabalho, dos processos e tarefas



desempenhadas (a ação com as crianças, com os pais e outros agentes comunitários) e pela abordagem holística (Oliveira-Formosinho, 2007).

Mas existe também uma diferença contextual entre as creches, os jardins de infância e as escolas do 1º CEB, que importa considerar, uma vez que o modelo de formação atual, conduz a uma formação dupla. Refiro-me aos mestrados que habilitam para dois níveis de educação e ensino. Tenho dúvidas que este seja o caminho certo e que não estejamos a forçar, com esta dupla formação, no caso da educação pré-escolar, uma antecipação dos processos de escolarização, numa lógica de “alunização das crianças”, que vai no sentido contrário daquele que atualmente se defende para a educação nestas idades. Também a formação que liga o 1º CEB e o 2º CEB pode ser questionável, uma vez que os profissionais que resultam deste modelo, podem, se assumirem a sua atividade profissional no 1º CEB, mostrar mais disponibilidade nas áreas para as quais têm maior especificidade. Daqui, resulta ainda uma outra reflexão que se prende com a questão da monodocência coadjuvada e que poderia ser uma boa solução para a garantia dos conhecimentos específicos em cada área do saber no âmbito do 1º CEB, desde que o modelo fosse articulador, como se observa no Modelo da Escola da Ponte.

Entendo, ainda que o modelo de Supervisão da Prática Ensino, que naturalmente se funda num saber experiencial, deva considerar a qualidade das práticas que se desenvolvem no contexto. Acredito que a prática é substantiva para a aprendizagem dos futuros educadores e professores. Recorro, novamente a Dewey (1976) para reforçar o meu entendimento sobre o valor da experiência para a aprendizagem, seja das crianças, seja da profissão. As dinâmicas de formação centradas nos contextos, colaborativas e reflexivas, podem potenciar a aprendizagem que se funda na experiência, reconhecendo a agência do sujeito e a capacidade de se pensar em ação.

Considero, pois, que a aprendizagem prática da profissão necessita de ser informada pelo *princípio da continuidade da experiência* e o *princípio da interação*. O *princípio da continuidade da experiência* “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1976, p. 26). Neste sentido, as experiências significativas que favorecem o desenvolvimento profissional serão aquelas que apresentam possibilidades de expansão para novas experiências, encarando o processo formativo como “crescimento, compreendido como um gerúndio crescendo” (*ibidem*, p.27).

Mas este processo de aprendizagem não se realiza no vazio. Qualquer experiência atribui direitos iguais às condições objetivas e às condições internas. Esse jogo interacional constitui a situação onde decorrerá a aprendizagem. Emerge do *princípio da interação* a ideia de dupla mediação. Por um lado, os educadores e professores devem criar ambientes de aprendizagem potenciadores de experiências de qualidade. Por outro, os formadores de professores devem criar ambientes de formação que resultem em aprendizagens substantivas para os profissionais e os futuros profissionais. Será do observado e do refletido que resultará a aprendizagem para os futuros profissionais.

O modelo que preconizo para a Prática de Ensino Supervisionada, fundado nesta tripla aprendizagem, é um processo complexo que envolve influências recíprocas e indestrinçáveis dos educadores e professores, em diferentes níveis de aprendizagem profissional, e das possibilidades abertas pela sua cultura e pelo contexto particular onde se encontram. Contexto particular ou contextos particulares?

Esta questão leva-me, também, a refletir sobre o tempo e o espaço onde se desenvolve a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da formação inicial. Apesar dos modelos poderem variar de uma Instituição de Ensino Superior para outra, a verdade é que o tempo dedicado e compartilhado entre níveis de ensino diferentes, não permite ao formando a construção de uma visão do todo.

A lógica de ensino do estágio, um ou dois meses depois do início do ano letivo, não permite que os estudantes observem as dinâmicas do início do ano letivo, a integração das crianças, a interação com os pais, as reuniões entre pares. Em alguns casos, os alunos são forçados a retirar-se daquele contexto a meio do ano para experimentarem um novo contexto, uma nova realidade, um novo nível de ensino. Quando, provavelmente, a ação num contexto começava a fazer sentido, os estudantes da formação inicial, têm de (re)começar. Mas não é um (re)começo a partir do anterior é um começo num ambiente diferente, numa lógica formativa diferente, com atores diferentes, com lógicas organizativas diferentes. Todos nós sabemos o quão difíceis são os processos socializadores, a integração nos contextos, a compreensão das dinâmicas. Precisamos de repensar este processo para que o choque com a realidade, não conduza os futuros professores a sobrevivências inférteis e pouco acolhedoras (Huberman, 1995).

### **3. Um modelo de formação de professores sustentado nos princípios das comunidades de práticas colaborativas**

Neste ponto, traçarei um quadro explicativo sobre a importância da construção, no âmbito da formação de professores de comunidades colaborativas que se possam constituir como focos potenciadores de crescimento profissional. Como



enunciam Senge et al. (2005), as comunidades de prática são grupos de pessoas que se reúnem a partir de interesses profissionais comuns e um desejo de melhorar sua prática, compartilhando os seus conhecimentos, ideias e observações. No mesmo sentido Niza e Formosinho (2009) referem que uma “comunidade de prática é, portanto, o contexto social onde tem lugar a aprendizagem através das trocas que asseguram os progressos no trabalho” (p. 346).

Esta ideia remete-me para a definição de comunidade de prática enquanto sistema social de aprendizagem, aprofundado por Wenger (2000; 2010). O autor numa tentativa de explicitar a natureza social da aprendizagem humana, inspirado pela antropologia, pela teoria social e pela teoria dos sistemas, situa a perspectiva da aprendizagem nas relações da pessoa com o mundo, compreendendo que “ser humano é ser uma pessoa social, num mundo social” (Wenger, 2010: 179).

Neste sentido, uma comunidade de prática pode ser entendida como um sistema social de aprendizagem porque, tal como outros sistemas sociais, apresenta: i) uma estrutura emergente no seio da qual se desenvolvem relações complexas e dinâmicas; ii) uma organização própria; iii) negociações permanentes entre os membros; vi) a construção partilhada de significados identitários e culturais.

De acordo com Wenger (2010) as comunidades de prática, enquanto estruturas sociais, geram aprendizagem porque o envolvimento dos membros nos contextos sociais se realiza através de um processo dual de construção de sentido. Por um lado, os membros participam na vida do grupo diretamente, realizando atividades, conversando e refletindo. Por outro, no seio da comunidade produzem-se artefactos físicos e conceituais tais como palavras, conceitos, documentos, métodos, narrativas e outras formas de reificação que refletem a experiência partilhada a partir da qual se organizam as ações. Como explicita o autor, uma aprendizagem significativa, em contexto social, requer a participação e a reificação de forma interconectada, constituindo-se, assim, como um processo ativo, dinâmico e vivo de aprendizagem.

A construção histórica e social da aprendizagem, combinando aspetos individuais e coletivos, dá sentido à comunidade, levando os seus membros a reconhecer as suas funções, a envolver-se nela, usando apropriadamente os seus recursos e identificando-se com as ações desenvolvidas. Os modos de identificação<sup>2</sup> numa comunidade de prática realizam-se, de acordo com Wenger (2000; 2010), através: do envolvimento direto dos membros nas atividades, trabalhando individual ou coletivamente, usando e produzindo artefactos; da imaginação, que permite aos membros construir imagens mentais do seu sentido de pertença à comunidade; do alinhamento (direção) seguindo as regras e coordenação estabelecida em comunidade, interpretando as ações e negociando os planos construídos colaborativamente.

Salienta-se, nesta perspectiva, que as comunidades de prática se podem constituir como uma oportunidade de aprendizagem sobre aquilo que realmente interessa aos contextos, sobre as linhas epistemológicas, ontológicas e metodológicas que podem sustentar a práxis, bem como para a reconfiguração das relações de poder que se observam a nível organizacional e pedagógico. As comunidades de práticas são, neste sentido, concebidas como organizações que aprendem, que investigam a sua situação e as suas relações e, a partir daí, geram conhecimento praxiológico que lhes permite recriarem-se.

Esta linha conceitual tem eco na noção de Phronetic Organization Research, desenvolvido por Flyvbjerg (2006) a partir do conceito aristotélico de phronesis. O conceito de phronesis tem sido traduzido como “conhecimento prudente” ou “sabedoria prática” e oferece uma alternativa à investigação, enfatizando a interpretação da situação, no sentido de compreender as práticas que os atores desenvolvem nos contextos concretos, bem como as relações de poder que entre eles se estabelecem. Nas palavras do autor, o conceito aristotélico de phronesis, diz respeito à análise dos valores, isto é, às coisas que são boas ou más para o homem, como pontos de partida para a ação. Phronesis é a atividade intelectual mais relevante para a práxis. Focaliza-se naquilo que é variável que não está encapsulado pelas regras universais, que é específico em cada caso. A phronesis requer uma interação entre o geral e o concreto, implicando apreciação e escolha. Mais do que tudo phronesis requer experiência (Flyvbjerg, 2006: 372).

Assim, a Phronetic Organization é guiada por uma interpretação pragmática que permite clarificar os problemas com que uma comunidade se depara, sublinhando os modos alternativos e fundamentados de realizar algumas ações. Esta abordagem assenta na plurivocidade aceitando que não há uma resposta única e universal para um problema e que as questões colocadas podem, elas próprias, ser formuladas de outro modo.

Segundo Flyvbjerg (2006), a abordagem phronetica numa organização permite aos seus membros realizar análises e interpretações sobre os valores e interesses da comunidade abrindo caminhos para a mudança organizacional. Focalizar a atenção nos valores e interesses específicos, em contextos concretos com relações de poder particulares, possibilitando,

---

<sup>2</sup> Inicialmente Wenger (2000) designou como modos de pertença (modes of belonging) mas, atualmente, considera que o termo modos de identificação é mais adequado.

segundo o autor, alcançar com sucesso, a transformação desejada. Esta abordagem serve, umas vezes para intervir, outras para clarificar e outras, ainda, para gerar novas perspectivas “mas sempre com atenção, num esforço continuado para compreender o presente e projetar o futuro” (p.370).

Estas perspectivas tornam-se particularmente interessantes no quadro da formação inicial e contínua de professores, uma vez que fornecem instrumentos de diálogo que permitem compreender a forma educadores e professores, formadores de professores e estudantes da formação inicial, em comunidade, podem construir aprendizagem profissional, bem como analisar os modos de identificação que vão experimentando. A abordagem phronética, proposta por Flyvbjerg (2006), leva-me a conceber a formação em contexto como uma ação de aprendizagem e investigação cooperada que se desenvolve num contexto social concreto, onde os atores participam na procura de alternativas, no sentido de gerar transformação organizacional, através do conhecimento praxiológico construído. Este processo permitirá a criação de processos participativos mais autênticos.

Mas como já referi, a alteração das práticas, só por si, não é suficiente para alcançar um paradigma participativo autêntico. Uma visão praxiológica da investigação só se conseguirá conciliando a reflexão (phronesis), a ação (práxis), os valores (ética) e o poder (política) (Pascal & Bertram, 2012).

Entendo que a reflexão e a ação realizadas de forma colaborativa entre pessoas e suportadas por uma consciência clara das relações de poder e de uma atenção particular aos valores, nos pensamentos e nas ações, conduzirá à verdadeira transformação praxiológica. Nesta visão, a definição de praxiologia, como teoria e estudo da práxis, consubstancia-se na ideia freireana que evidencia que a reflexão sobre e para a ação humana implica a existência de um contexto situado, no qual o poder e a ética são fundamentalmente percebidos e explorados como meios que permitem envolver os atores em práticas participativas, para compreenderem as suas ações e as transformarem.

A investigação praxiológica, na aceção de Pascal e Bertram (2012), desenvolve-se através de dois objetivos. Primeiro, procura produzir conhecimento e ação que sejam diretamente úteis para um grupo de pessoas. Segundo, pretende agenciar as pessoas através de um processo de construção, utilizando o seu conhecimento na transformação social. Destacam que para que exista uma autêntica e transformativa participação, os atores devem questionar o sentido das palavras: compromisso, ética, transformação, ação, poder, utilidade, rigor e vozes, bem como a forma como elas são experimentadas no quotidiano praxiológico. Contudo, para os autores, existe um paradoxo na investigação participativa. Afirma-se que este tipo de investigação deve ser emancipatória, todavia a transformação social implica liderança. Neste sentido, sustentam que “o exercício do poder não é necessariamente uma coisa má, se for realizado dentro de um código moral e ético” (Pascal & Bertram, 2012: 487).

Entendo, pois que o modelo a seguir na formação de professores deve fundar-se numa aprendizagem colaborativa, com uma liderança explícita, mas participativa e emaciapadora. Para isso é necessário, que o modelo de formação contínua seja reinterpretado, para que os educadores e professores que participem ativamente, nestas comunidades, não necessitem de fazer módulos de formação, que muitas vezes não fazem sentido para a sua aprendizagem profissional. Os estudantes de formação inicial beneficiariam com este modelo, uma vez que seriam integrados em contexto de qualidade, com possibilidade de refletir em companhia.

Talvez assim, se conseguissem encontrar lógicas diferentes na formação de professores, que permitissem a diferenciação, considerando os aspetos que são intangíveis mas que são muito importantes, como por exemplo, a articulação entre as liberdades humanas e a educação. A atual formação parece radicar numa espécie de standartização dos cursos, explicada por uma constelação de razões que se associam à mensurabilidade e comparabilidade (Heimans et al., 2021). Entendo que a sandartização da formação radica num processo conformador, que não abre portas à diversificação dos modos de aprender a profissão e, por isso, inibe a inovação pedagógica.

Mas há mais aspetos que devem integrar a formação de educadores e professores, decorrentes da tomada de consciência dos contextos de incerteza que temos experienciado nos últimos anos e que nos revelaram que o mundo está verdadeiramente interconectado.

O mais recente relatório da UNESCO (2021) refere que o sentimento de “vulnerabilidade em relação ao presente e de incerteza em relação ao futuro” uniu a humanidade e tornou visível a relação entre os povos, considerando que educação desempenha um papel vital para enfrentar esses desafios assustadores e nesse sentido será necessário pensar um novo contrato social para a educação, sendo para tal necessário “trabalharmos juntos para criar futuros compartilhados e interdependentes”. Nesse sentido destaca um conjunto de princípios que, em meu entender urge integrar nos currículos, nas metodologias e nas práticas na formação de educadores e professores.

Salienta-se a necessidade de reorganizar a pedagogia com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade; a importância de enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e

na produção de conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de criticar e aplicar esse conhecimento; a necessidade de investir na formação de professores e de valorizar a escola e a ação que nela se desenvolve.


No entanto, nenhuma destas preocupações, parecem ser novas na educação e na formação de professores, tornaram-se, foi, mais visíveis com a pandemia. De fato, muitos dos programas de formação de professores, em muitos países têm sido proativos na introdução da cidadania global ou da consciência global, como um dos focos importantes a serem cultivados entre os educadores e professores em formação e a serem ensinados nas escolas. Existe um consenso político de que os professores devem estar preparados para ensinar numa realidade altamente conectada, onde um número crescente de crianças provêm de diversas origens linguísticas e culturais, onde cada vez mais a procura de emprego é internacional e onde muitos dos desafios atuais exigem perspectivas e soluções locais, nacionais e globais, incluindo refugiados e crises ecológicas e, é claro, a pandemia global e as situações de guerra. É neste contexto, em que os educadores e professores e formadores de professores se devem posicionar como parte da “solução” para estes desafios complexos.

## Última reflexão

Precisamos de ter a coragem de pensar a mudança do modelo de formação, não apenas pela necessidade emergente de aumentar o número de educadores e professores (aspecto muito relevante), mas sobretudo porque a educação e a formação de professores precisam de construir novos sentidos, libertar-se de velhas práticas e criar novas formas de relação e colaboração.

## Referências Bibliográficas

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (3.a). Companhia Editora Nacional.
- Flyvbjerg, B. (2006). Making Organization Research Matter: Power, Values and Phronesis. In C. H. S. R. Clegg (Ed.), *The Sage Handbook of Organization Studies. Second Edition* (pp. 370–387). Sage.
- Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73–92). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93–139). Porto Editora.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. O. (2012). Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591–606. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737237>
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. Cortez & Moraes.
- Heimans, S., Biesta, G., Takayama, K., & Kettle, M. (2021). How is teaching seen? Raising questions about the part of teachers and their educators in the production of educational (non)sense. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(4), 363–369. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1974152>
- Houssaye, J. (2004). Pedagogia: Justiça para uma causa perdida. In J. Houssaye, M. Soëtaerd, D. Hameline, & M. Fabre (Eds.), *Manifesto a favor dos Pedagogos*. Artmed.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31–61). Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565–576. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242>
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República* nº 38/2007.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers’ knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877–904). American Educational Research Association.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Niza, S., & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 345–362). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.



**OECD** (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

**Oliveira-Formosinho, J.** (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, M. Pinazza, & Pedagogia (Eds.), *Da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13–36). Artmed.

**Pascal, C., & Bertram, T.** (2012). Praxis, ethics and power: Developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood education research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 477–492.

**Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(3), 4–14.

**UNESCO.** (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Autor

**Wenger, E.** (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.

**Wenger, E.** (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179–198). Springer-VDI-Verlag and Open University.