



Formação Profissional

Investigação Educacional sobre
teorias, políticas e práticas

Atas do XX Colóquio da Secção
Portuguesa da AFIRSE



Título | Titre

Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE

Organização | Organisation

Maria Teresa Estrela, Cármen Cavaco, Patrícia Rosado Pinto, Maria João Cardona, Belmiro Cabrito, Fernando Albuquerque Costa, João Pinhal, Júlia Ferreira e Patrícia Figueiredo.

Ficha Técnica | Fiche Technique

Conceção, composição e grafismo

Patrícia Figueiredo

Miriam Cordeiro

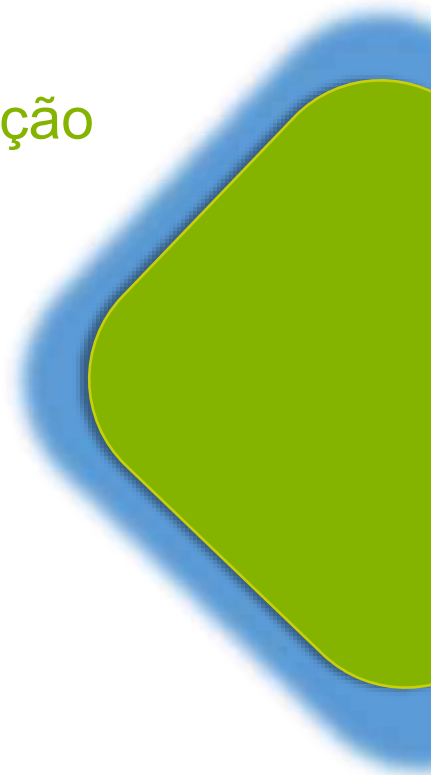
ISBN: 978-989-8272-17-1

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



AFIRSE2013

Introdução



Texto introdutório

Os textos que agora se apresentam são referentes às Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, subordinado ao tema da Formação Profissional: Investigação sobre Teorias, Políticas e Práticas, realizado nos dias 31 de Janeiro, 1 e 2 de Fevereiro de 2013, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os textos abordam os cinco eixos estruturantes do Colóquio: Eixo 1. Políticas de formação profissional inicial e contínua; Eixo 2. Dispositivos e métodos na formação profissional inicial e contínua; Eixo 3. Acompanhamento e avaliação na formação profissional inicial e contínua; Eixo 4. Atores envolvidos na formação profissional: trajetórias, motivações, formação e identidade; e Eixo 5. Impactos da formação profissional inicial e contínua nas pessoas e nas organizações. O Colóquio contou com a presença de cerca de 300 investigadores, provenientes de dez países – Argentina, Brasil, Canadá, Espanha, França, Grécia, Líbano, Portugal, República Democrática do Congo e Suíça.

A formação profissional, um dos grandes mitos do século XX, assumiu uma enorme centralidade nas sociedades contemporâneas, invadindo todos os domínios do social, impondo-se como uma resposta aos problemas sociais e económicos. Porém, a crença nas virtualidades da formação profissional, entendida como condição necessária e suficiente para garantir o emprego, a mobilidade social, a competitividade e o desenvolvimento económico, tem vindo progressivamente a dar lugar a um sentimento de decepção e a uma ideia de ineficácia, devido ao agravamento das desigualdades sociais e ao crescente aumento de desemprego. Por outro lado, a relação entre a educação e o trabalho, que se coloca de um modo incontornável na formação profissional, é marcada por perspetivas muito diferentes, filiadas em visões do mundo e do ser humano inconciliáveis, o que está na base de importantes dilemas e paradoxos.

A formação profissional é um campo de práticas com grande proximidade às dinâmicas sociais, em permanente recomposição, atravessado por dúvidas, tensões, contradições, caracterizado pela diversidade e complexidade. O XX Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE centrou-se na seguinte questão: Qual o contributo da investigação em Ciências da Educação para a análise e compreensão das tensões, dos paradoxos, da diversidade e da complexidade que marcam o domínio das políticas e práticas de formação profissional? Os textos que agora se apresentam, evidenciam a diversidade e complexidade do domínio da formação profissional, assim como, as tensões e os paradoxos que marcam este campo de políticas e práticas sociais. Apesar de muitos textos não nos terem sido enviados, estes¹ são um importante contributo para a promoção do debate, da reflexão e da problematização das questões que se colocam à formação profissional inicial e contínua, promovida dentro e fora do sistema educativo, nas escolas do ensino básico e secundário, nas escolas profissionais, no ensino superior, nas empresas, na administração pública e nas associações.

¹ Os textos são da exclusiva responsabilidade dos autores e respeitam a variedade ortográfica e sintática, e as normas bibliográficas do seu país de origem.

Professores em formação: Docência integrada e trabalho colaborativo

Elza Mesquita

elza@ipb.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
CIEC do Instituto de Educação da Universidade do Minho

João Formosinho

formosinho@ie.uminho.pt

CIEC do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Joaquim Machado

jomachado@porto.ucp.pt

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
CIEC do Instituto de Educação, Universidade do Minho

Resumo

Neste artigo pretendemos dar conta dos resultados de um estudo realizado no âmbito do doutoramento. Este sustenta-se na prática de ensino integrado e nas relações que se estabelecem entre sujeitos, nomeadamente, professores no exercício da profissão (mas com uma colocação administrativa) e formadores e coordenadores dos Programas de Formação Contínua. A questão de partida foi: em que medida os Programas Nacionais de Formação Contínua promovem a colaboração entre professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a prática de um ensino integrado? Perante este problema, outras questões se afiguraram pertinentes para a orientação, conjugação e análise dos dados recolhidos através de entrevista e que nos orientaram no seu processo de categorização. Os resultados emergentes do discurso dos colaboradores entrevistados apontam para uma parca formação (inicial e contínua) relativamente à prática de um ensino integrado e participado, salientando os constrangimentos da compartimentação disciplinar e as contingências do trabalho colaborativo.

Palavras-chave

Formação; professores; ensino integrado; colaboração

Résumé

Dans cet article, nous avons l'intention de faire rapport sur les résultats d'une étude menée dans le cadre du doctorat. Celui-ci repose sur la pratique de l'éducation intégrée dans les relations qui sont établies entre les sujets, y compris les enseignants dans la profession (mais avec un placement administratif) et des formateurs et des coordinateurs des Programmes de Formation Continue. La question initiale était: dans quelle mesure les Programmes Nationaux de Formation Continue favorisent la collaboration entre les enseignants de premier cycle de l'école primaire et la pratique d'une éducation intégrée? Face à ce problème, d'autres questions ont semblé pertinentes pour l'orientation et l'analyse des données recueillies au moyen d'entrevues et nous ont guidés dans le processus de catégorisation. Les résultats qui se dégagent du discours des personnes interrogées indiquent une formation faible (initiale et continue) en ce qui concerne à la pratique d'une éducation intégrée et participé, en soulignant les contraintes de la subdivision disciplinaire et les contingences du travail collaboratif.

Mot-clés

Formation; enseignants; l'enseignement intégré; collaboration

INTRODUÇÃO

O objecto do nosso estudo refere-se à prática de ensino integrado e às relações que se estabelecem entre sujeitos, nomeadamente, professores no exercício da profissão (mas com uma colocação administrativa) e formadores e coordenadores dos Programas de Formação Contínua, uma vez que se procura compreender o significado do trabalho

docente e da formação numa perspectiva de ensino integrado e cooperado. A questão de partida foi: em que medida os Programas Nacionais de Formação Contínua promovem a colaboração entre professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a prática de um ensino integrado? Perante este problema, outras questões se afiguraram pertinentes para a orientação, conjugação e análise dos dados recolhidos através de entrevista e que nos coadjuvaram no processo de categorização dos mesmos. Detetado o problema e as questões que lhe estão associadas, o estudo, norteou-se por objetivos, entre os quais salientamos, no âmbito deste artigo, os seguintes: (i) Reconhecer os significados da formação e os seus contributos para a mudança das práticas e para a (re)criação de uma cultura de colaboração; e (ii) Compreender como é que as experiências práticas, individuais e em grupo, são interpretadas pelos formadores e pelos professores que optam por formações de carácter disciplinar e integrantes de programas nacionais. Optando por uma metodologia de carácter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no Estudo de Caso, realizamos entrevistas semi-estruturadas, posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo. No processo de análise emergiram aspetos que consideramos relevantes no âmbito deste estudo e que nos ajudaram a perceber a praxis dos docentes colaboradores. Os resultados emergentes do discurso dos colaboradores entrevistados apontam para uma parca formação (inicial e contínua) relativamente à prática de um ensino integrado e participado, salientando que a compartimentação disciplinar é factor constrangedor. Apesar da retórica da necessidade de redefinição no trabalho do professor, nomeadamente na autorreflexão das práticas, na partilha dessas práticas com os seus pares e no desenvolvimento profissional ao longo da vida, o trabalho de cooperação incide sobretudo na partilha a dois.

1. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PORTUGAL

A organização do trabalho pedagógico requer atividade, diferenciação (Meirieu, 1992; Perrenoud, 2000, 2001), a centração do processo na criança e, sobretudo, a organização social do trabalho de aprendizagem (Niza, 1998). Ao mesmo tempo, convida os professores à construção e ao desenvolvimento de competências (Esteves, 2009), ou seja, à reconstrução dos saberes docentes e da docência e sugere a sua organização em comunidades aprendentes (Sarmiento & Ferreira, 1999a, 1999b). Neste sentido, as “políticas de formação têm vindo a evoluir da promoção de modelos escolarizantes” para “modelos contextualizados, isto é, centrados na transformação das práticas em contexto” (Formosinho, 2009, p.14). A verdade é que, quer estejamos a falar da formação inicial, quer da formação contínua, “o terreno da formação de professores é atravessado por clivagens ideológicas que, não só determinam as condicionantes institucionais que o contextualizam, mas também influenciam decisivamente até o próprio conhecimento científico a que recorrem” (Mesquita, 2011, p.13).

Sobre o sistema de formação em Portugal, a política do Governo é que a formação de professores contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos e que esta melhoria resulte da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, sempre numa atitude reflexiva e investigadora, tornando-os profissionais da mudança (Campos, 2002). A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação

especializada e a formação contínua, previstas, respetivamente, nos artigos 34.º, 36.º e 38.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Relativamente à formação contínua tem havido uma preocupação da parte do Governo na sua certificação (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, alterado pelos Decretos-Lei n.os 207/96, de 2 de Novembro, 155/99, de 10 de Maio e 15/2007, de 19 de Janeiro). Este considera que a “formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro). Neste sentido, para além da alteração ao Estatuto da Carreira Docente, o Governo “altera o regime jurídico da formação contínua de professores, de modo a assegurar que a formação não só não prejudica as actividades lectivas, mas contribui efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

A formação contínua, para além de se destinar a “assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade”, deve, ainda, “ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 15.º, pontos 1 e 2).

Para que a aprendizagem profissional fosse aprofundada e refletida instituiu-se a formação contínua em áreas politicamente prioritárias (Hargreaves & Fink, 2007). No caso português considerou-se como prioritário “a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências em todo o ensino básico” e a “valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática” (Ministério da Educação [ME], 2007, p.13). Partindo destas áreas prioritárias surgem, a partir do ano de 2005, do século XXI, Programas de Formação Contínua que visam a formação de professores do 1.º Ciclo, a saber:

- Programa de Formação Contínua em Matemática (Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro);
- Programa Nacional de Ensino do Português (Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro); e
- Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo (Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro).

No caso específico do Programa de Formação Contínua em Matemática (adiante designado por PFCM), o Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com as Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Agrupamentos Escolares e com os estabelecimentos de ensino superior, responsáveis pela formação inicial de professores, desenvolveu um Programa com vista a minimizar os níveis de insucesso escolar na disciplina de Matemática. O PFCM teve como objectivos:

- a) Promover o trabalho em rede entre escolas e agrupamentos, em articulação com as instituições de formação inicial de professores;
- b) Aprofundar o conhecimento matemático, didáctico e curricular dos professores do 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em Matemática;

- d) Fomentar uma atitude positiva dos professores relativamente à disciplina de Matemática e às capacidades dos alunos;
- e) Criar dinâmicas de trabalho entre os professores, com vista a um investimento continuado no ensino da Matemática (Despacho conjunto n.º 812/2005, n.º 2).

As atividades a desenvolver no quadro do PFCM foram pensadas num formato de “ações de formação, de acompanhamento e de supervisão de professores do 1.º ciclo do ensino básico”, tendo-se dado preferência aos professores afetos a turmas dos 3.os e 4.os anos. Para além desta preferência, valorizavam-se também propostas que previssem uma formação de professores afetos a turmas mistas (Despacho conjunto n.º 812/2005).

O Programa Nacional do Ensino do Português (adiante designado por PNEP) foi criado pelo Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro e, aconteceu, com o objetivo central de “melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º Ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua” (Despacho n.º 546/2007, n.º 3). Este Programa deveria contemplar uma formação em rede e reger-se por três grandes princípios:

- a) A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;
- b) A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;
- c) A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola (Despacho n.º 546/2007, n.º 2).

Na prática contextualizada, o referido Programa integrou sessões temáticas, organizadas em sessões regionais e sessões de formação em grupo e, ainda, sessões tutoriais de acompanhamento na sala de aula, num total não inferior a cento e vinte horas anuais, por formando.

Finalmente, relativamente ao Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo (adiante designado por PFEEC) expressa-se, no Despacho n.º 2143/2007 de 9 de Fevereiro, a sua finalidade principal que se prendia com a “melhoria do ensino experimental das ciências no 1.º ciclo do ensino básico, através do desenvolvimento de boas práticas de ensino e aprendizagem de base experimental”, tendo-se constituído como objectivos fundamentais “aprofundar a formação e desenvolver as competências dos professores do 1.º ciclo do ensino básico”, cujas dimensões se passam a citar:

- 1) Compreensão da relevância de uma adequada educação em ciências para todos, capaz de mobilizar os professores para desenvolver uma intervenção inovadora no ensino das ciências nas suas escolas;
- 2) Desenvolvimento de uma atitude de interesse, apreciação e gosto pelo conhecimento científico e pelo ensino das ciências;

- 3) Conhecimento didático de conteúdo, relativo ao ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade, tendo em consideração as actuais orientações curriculares para o ensino básico das ciências físicas e naturais, da educação tecnológica e do Estudo do Meio, bem como a investigação recente em didáctica das ciências;
- 4) Exploração de situações didáticas para o ensino das ciências no 1.º ciclo do ensino básico;
- 5) Concepção, implementação e avaliação de actividades práticas, laboratoriais e experimentais para o ensino das ciências no 1.º ciclo do ensino básico (Despacho n.º 2143/2007, n.º 2).

As atividades a desenvolver no quadro deste Programa, como também se expressa no referido Despacho, revestiram a “forma de sessões de formação, de acompanhamento e de supervisão de professores do 1.º ciclo” (Despacho n.º 2143/2007, n.º 3). Ao contrário do PNEP, e de forma análoga ao PFCM, não se estipulou um número total de horas, mas constituíram-se sessões de tipologia diversa.

Os aspetos comuns aos três Programas prendem-se com deliberações político-educativas concretizadas pelo XVII Governo Constitucional e caracterizaram-se, sobretudo, pela crescente necessidade de melhorar o ensino nas áreas abrangidas, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela existência de uma Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento e de uma comissão técnico-consultiva de acompanhamento, bem como de um coordenador institucional do Programa com experiência em atividades de formação e investigação em ensino, a quem pertenceu a responsabilidade pela formação e acompanhamento dos professores-formandos.

2. FORMAÇÃO E MUDANÇA

A formação é o “instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. Contudo, “notória a falta de um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento, investigação e prática” (Marcelo Garcia, 1999, p.11). A formação apresenta-se como um “fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (1999, p.21). Perante isto, interessa-nos reter três pontos:

- 1) a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.;
- 2) o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas;
- 3) o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos (1999, pp.21-22).

Na sua componente pessoal, a formação, não é única e necessariamente autónoma, uma vez que é através de um processo de interformação que os professores encontram contextos de aprendizagem que auxiliam a procura de

“metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (1999, p.22). Assim, a ação educativa, ao decorrer entre professores, deve ser sustentada no “trabalho da ‘equipa pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (Debesse, cit. por Marcelo García, 1999, p.20).

Assumimos, neste trabalho, a definição de formação proposta por Marcelo García, depois de ter analisado os conceitos propostos por vários autores (Woodring, Rodríguez Diéguez, Berbaum, Honoré, Ferry, Sacristán, Doyle, Yarger e Smith, Medina e Domínguez):

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo García, 1999, p.26).

Desta definição, para além do processo contínuo, sistemático e organizado destacamos, por um lado, a capacidade que os professores devem ter para realizar trabalhos em colaboração, uma vez que implica a “realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos interesses e necessidades” de um grupo de professores, tornando-se num trabalho “mais interessante e com maior potencialidade de mudança” e, por outro, a qualidade de ensino a que os alunos têm direito (1999, p.26). Benavente refere-se à formação “como um dos elementos decisivos para facilitar e apoiar processos de mudança e inovação”, aparecendo no “centro de um questionamento que não pode ser apenas de natureza didático-pedagógica mas sim política e estratégica” (1992, p.54). A este propósito, Escudero salienta também a necessidade de associar formação e mudança:

A formação e mudança devem ser pensadas em conjunto... hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos (cit. por Marcelo García, 1999, p.139).

Assim sendo, no contexto português, não é menos pertinente “debater os tempos, espaços e os modelos dessa formação” (Benavente, 1992, p.54). Abordando as práticas de reforma na formação de professores, Popkewitz e Pereyra sustentam a ideia de que “as reformas atuais mantêm e prolongam elementos de dinâmicas anteriores, concebendo, no entanto, uma maior ênfase ao trabalho dos professores e à sua formação” (1992, pp.11-12). Centrados na formação de

professores, que dominou o discurso da reforma educativa na segunda metade dos anos 80 do século XX, estes autores procuraram analisar como é que as entidades governamentais e profissionais se organizaram para “avaliar, certificar e supervisionar os modelos institucionais e as práticas dos professores” (1992, p.12). Analisando o conjunto de oito textos que compõem a obra Reformas educativas e formação de professores, estes autores dizem que todos integram a “perspectiva de que os actuais movimentos de reforma incorporam formas de regulação que produzem mudanças substanciais no sector da educação” (1992, p.12). Estas mudanças envolvem, segundo eles, “uma nova legislação de enquadramento da formação de professores, a criação de novas entidades e modelos de certificação e o estabelecimento de instituições de investigação e de competências organizacionais que podem ser utilizadas para orientar o ensino” (1992, p.12).

Partindo de uma abordagem sócio-histórica sobre a formação de professores, também Nóvoa sublinha a forma como as reformas têm “realçado a tutela do Estado sobre a profissão docente” e reforça que, se a formação de professores for pensada “como uma arena onde interagem vários actores sociais, institucionais e profissionais”, pode conduzir à conquista de “margens mais alargadas de autonomia”, mas também pode promover a “imposição de novos dispositivos de supervisão estatal” (1992a, p.58). Refere este autor que a história da formação de professores em Portugal pode ser contada de duas formas distintas. Por um lado, pode ser contada como uma história de sucesso, porque deu resposta a “problemas endémicos do sistema educativo”, pois num “período extremamente curto foi possível consolidar do ponto de vista institucional as redes de ensino superior e universitário de formação de professores e, paralelamente, resolver a situação de grande parte dos docentes não profissionalizados” (Nóvoa, 1992a, p.62). Por outro, pode ser contada como uma história de insucesso e de “incapacidade para melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos professores” (Nóvoa, 1992a, p.62).

É também possível, no que respeita à formação de professores, identificar diferentes lógicas de ação. Se nos posicionarmos no nível central, verificamos que se privilegia “a certificação, a partir de serviços governamentais que devem (...) liderar os processos de formação; (...) a visibilidade imediata”, porque se entendem as práticas como decorrentes da formação e como consequência do “nível de conhecimentos transmitidos” (Benavente, 1992, p.51). A nível local temos o professorado enquanto agente que privilegia a “resolução de problemas” e a “resposta a necessidades”, que valoriza a “visibilidade pessoal de natureza afectiva e relacional” e que se interessa pela reflexão a partir das suas próprias práticas, mas sem esquecer a certificação (Benavente, 1992, p.51). Esta perspetiva é reforçada em estudo recente de Lopes et al. (2011) intitulado Formação contínua de professores 1992-2007, cujo principal objetivo foi avaliar o impacto da formação e os seus efeitos, isto é, procurou-se saber se a “formação realizada se reflecte na melhoria das práticas profissionais, da escola e das aprendizagens dos alunos” (2011, p.16), ouvindo as expectativas de quem vivenciou a formação: formadores e formandos. Os resultados deste estudo comprovam os efeitos da formação que, entre outros, destacamos: “há um impacto evidente da formação no desenvolvimento da carreira de cada professor” que se repercute na “possibilidade de progressão e correspondente melhoria do salário com reflexos evidentes no peso

da massa salarial do ministério da educação” (Formosinho & Machado, 2011, p.12; Formosinho, 2011, p.16); “reconhece-se o contributo da formação seja para promover a maior proximidade dos professores dos diferentes ciclos de educação e ensino” que, como se percebe, favorece a “articulação vertical do currículo e a sequencialidade pedagógica”, seja para reconfigurar a “identidade profissional dos professores e dos seus grupos de docência”; reconhece-se, ainda, a “instrumentalidade da formação posta ao serviço das políticas centralmente definidas”; e “constata-se a insuficiente explicitação dos efeitos previsíveis de cada acção de formação” (Formosinho & Machado, 2011, p.12; Formosinho, 2011, pp.16-17). Para Formosinho e Machado (2011) emerge, assim, a necessidade de uma modalidade de formação que penetre “na ‘caixa negra’ que tem sido a sala de aula e de interferência na privacidade pedagógica dos professores”, que permita avaliar o produto, isto é, “a aplicação do que foi aprendido na formação” (2011, p.13).

Reclamam-se novas modalidades de formação que permitam inovar e mudar. Contudo, na formação, a mudança ocorre quando os atores querem “mudar de forma identitária” (Machado & Formosinho, 2009, p.302). Assim, perante um cenário de desejo da mudança, pergunta-se o que é possível mudar, se a escola, se os professores ou se a escola e os professores. Ao abordarmos as dificuldades da inovação pedagógica num sistema centralizado burocrático, podemos encontrar “limites da mudança instituinte numa sociedade onde só as mudanças instituídas são favorecidas” e onde a formação “ganha sentidos diferentes conforme a agenda política em que ela se insere tenda para um tipo mais centralizador ou mais descentralizador e autonómico da administração das escolas” (Machado & Formosinho, 2009, p.302).

Os resultados da formação contínua, expressos de uma forma sintética, compaginam que a formação e os seus efeitos se situam entre a pessoa-professor e a organização-escola (Nóvoa, 1992a), uma vez que a “ausência de transposição linear entre as situações de formação e as situações profissionais”, ao evidenciar, paralelamente, “o carácter incerto dos ‘efeitos’ da formação”, convida a uma valorização da “dimensão estratégica da formação” e “a encarar a escola como lugar de formação”, otimizando potencialidades, para que se criem “oportunidades educativas” onde se conjuguem diferentes interações de todos os actores escolares (Machado & Formosinho, 2009, p.294). Proclama-se, assim, a “mudança da escola e a perspectivação da formação como ‘um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos’” que, em colaboração, os professores possam aprender e produzir “novas formas de acção individual e colectiva” (Canário, 1994, pp.14-15).

Para Formosinho, o estudo de Lopes et al. (2011), contribuiu para trazer para o centro do debate a necessidade de se pensar a formação como projeto e processo formativo integrado em “situações participativas de trabalho que proporcionam oportunidades de formação” (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999, p.31).

Ressalvamos, desde já, que “o discurso educacional é frequentemente contaminado pelo discurso político e que os enquadramentos legais que sustentam a realidade profissional e a formação de professores sofrem constantemente abalos, que não nos permitem averiguar, pela vulnerabilidade temporal que apresentam, a sua sustentabilidade” (Mesquita, 2011, p.73). Torna-se também necessário atender ao que alude Ferreira, quando se refere

à academização da formação, quando esta ocorre por via institucional ou organizacional: “em resultado dos programas de formação em que participam, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas” (2009a, p.211). Contudo, o que importa reter é que actualmente, tal como no passado, a formação de professores se assuma como “um terreno fundamental para a mudança educacional” (Nóvoa, 1992a, p.37), que se constitua como um “campo prioritário de intervenção, mas também como uma prioridade da investigação científica” (A. Estrela, 1992, p.43), permitindo a necessária “mudança de perspectiva em relação às práticas de formação”, para que esta deixe de assentar numa relação do tipo professor-aluno, “localizada num espaço de sala de aula e baseada num programa que não tem em conta os projetos e as situações de trabalho dos professores e das escolas” (Ferreira, 2009b, p.329).

Numa perspetiva de educação de adultos, Ferreira (2009b) destaca os efeitos de formação possíveis e refere que “as práticas e os efeitos da formação decorrem essencialmente de um trabalho baseado nos contextos de trabalho e nas experiências dos sujeitos, não se limitando, portanto, às dimensões técnicas e didáticas”, e defende a mudança de perspectiva “em relação às práticas de formação” ainda fortemente influenciadas pelo modelo escolar (2009b, p.329). Para esta mudança, defende o autor que as práticas formativas se devem articular com as “situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas”, portanto, numa perspetiva de formação em contexto (2009b, p.329).

Na verdade, a mudança (das pessoas) processa-se durante a mudança (organizacional), e não antes, uma vez que deve resultar num esforço pela inovação e pela procura de outros caminhos que conduzam a uma efetiva transformação das escolas (Nóvoa, 1992b). Esta mudança ocorre, de facto, quando existe uma transformação da pessoa e dos contextos, pois os “indivíduos mudam, mudando o próprio contexto onde trabalham”, num processo interativo (Canário, 1995, p.14). Mas não podemos esquecer que a “vida profissional dos sujeitos é indissociável da sua identidade pessoal” (Bonifácio, 2011, p.18). Portanto, as respostas às mudanças dependem, em parte, da “forma identitária docente que cada um assume” (Machado & Formosinho, 2009, p.302), pois a “identidade para além de ser um processo biográfico é o resultado de um processo relacional de investimento do indivíduo no eu e com os outros, onde as relações de trabalho assumem um espaço privilegiado” (Bonifácio, 2011, p.21).

É também necessária uma redefinição da formação de professores que ocorra do “ethos crítico das instituições de ensino superior que profissionalizam os professores no sentido de uma nova cultura organizacional da formação” (Formosinho & Niza, 2009, p.121) e pensar-se que a especificidade da formação, seja ela inicial ou contínua, não está em refletir “sobre o que se vai fazer, tampouco sobre o que se deve fazer, mas antes (...) sobre o que se fez” (Houssaye, 2004, p.32). Também se sabe que há “largas áreas do saber-fazer omissas nos programas de formação, e mesmo quando há coincidências, o conhecimento comum a ambos os cenários — o da formação e o da acção profissional — é estruturado, nomeado e percebido de formas diferentes” (Esteves, 2009, p.43). É neste sentido que Esteves defende que os conhecimentos que os currículos de formação proporcionam “não valem por si mesmos, mas pela possibilidade

de ajudarem a desenvolver as competências de cada sujeito e de serem, por este, investidos na acção” (Esteves, 2009, p.42).

A cultura organizacional e os processos de reflexão terão de fazer sobressair uma nova mentalidade social relativamente à formação de professores. É necessário que se coloque de lado a ideia de que a formação contínua tem objetivos fundamentais, nomeadamente, “colmatar as ‘carências’ dos professores, através de ações de ‘reciclagem’” e “combater as ‘resistências’ dos professores às mudanças preconizadas e decretadas pelas reformas educativas” (Ferreira, 2009b, p.330). De facto, o que tem prevalecido é uma formação instrumentalizada e normativizada em função dos objetivos estipulados pelas reformas educativas, corporizadas em programas e estratégias pouco ligadas ao “desenvolvimento profissional dos professores e da mudança endógena das escolas” (2009b, p.331). Na verdade, entre Leis, Estatutos e Decretos, do ponto de vista organizacional, continuam a prevalecer constrangimentos que acontecem da “ligação da formação contínua à progressão na carreira” e, do ponto de vista “racional e tecnocrático da divisão social do trabalho de formação”, existem dois públicos: os que fabricam as ações (decisores) e os que as frequentam (formandos; destinatários). A separação das funções de quem concebe e de quem recebe são tão acentuadas que, por um lado, os professores não são encarados como pessoas e profissionais capazes de se assumirem enquanto autores da sua própria formação e experiência e, por outro, “a separação entre espaços e tempos de formação e espaços e tempos do trabalho não propicia a autoformação e a aprendizagem colectiva entre pares em modalidades de interformação e ecoformação” (2009b, p.333). A manter-se, na formação, a separação entre a conceção e a execução entramos (ou permanecemos) numa visão ilógica do “dar” e do “receber”, palavras muito valorizadas pelos agentes nela implicados. Neste sentido, Ferreira alerta para que o uso sistemático do “dar” e do “receber” esteja a “contribuir para um progressivo afastamento dos professores em relação às entidades que a concebem e organizam”, comprometendo, desta forma, o “envolvimento futuro dos professores em projectos de formação mais contextualizados, que façam apelo a um papel mais activo e interveniente” (2009b, p.333). Sendo assim, não é suficiente recriarmos novas designações para se atribuir à formação, sobretudo nas ações que acentuam as dimensões técnica e individual e que dizem valorizar a autonomia e a articulação com os contextos de trabalho, se se continuar a ignorar as dimensões relacional e coletiva das situações de trabalho, tidas por Ferreira como aquelas que melhor “caracterizam a actividade socioeducativa: o trabalho em equipas de alunos e professores, a interformação (ou formação entre pares), as parcerias entre professores e outros actores educativos locais” (2009b, p.334).

3. CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Na parte empírica da pesquisa, optamos pela aplicação de uma epistemologia qualitativa, cujo método de investigação se constitui num estudo de caso. Assim, o estudo foi orientado para a recolha de dados que se enquadrassem nesta abordagem, através da realização de entrevistas a professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a formadores e a coordenadores de Programas de Formação Contínua, desenvolvidos pelo Ministério da Educação nas

áreas em que o XVII Governo Constitucional considerou como prioritárias, nomeadamente a Matemática, a Língua Portuguesa e o Ensino Experimental das Ciências, destinados a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O foco de interesse destes Programas no âmbito do estudo reside no facto de os Programas de Formação Contínua em contexto de trabalho visarem contribuir para a mudança das práticas pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por um lado, salienta-se que a frequência dos Programas de Formação Contínua não foi de carácter obrigatório, embora os professores obtivessem créditos para progressão na carreira; mas, por outro, essa frequência remete-nos para um determinado grau de obrigatoriedade, se realizarmos uma leitura mais atenta à alínea a) do ponto 2 do Despacho n.º 546/2007: “a formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento” (sublinhado nosso).

Para além dos professores titulares de turma, também foi dada a possibilidade de frequência, nos três programas, aos professores que estavam em apoio administrativo, na altura da sua implementação prática no terreno. Acrescentamos ainda que, relativamente à questão das colocações administrativas, nos termos do n.º 5 do artigo 51º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro,

Os docentes que em 1 de Setembro não tenham ainda sido afectos são, para efeitos administrativos, colocados pela direcção regional de educação respectiva no estabelecimento de educação ou de ensino que for indicado, integrado no âmbito territorial do quadro de zona pedagógica a que pertencem.

Esta medida fez parte integrante de alguns dos eixos da ação governativa que pretendia orientar-se para a obtenção de padrões mais elevados de eficiência e de racionalidade dos recursos humanos, bem como para melhorar as condições de estabilidade na vida das instituições escolares.

Professores que se encontravam afetos ao sistema educativo, como se depreende pela análise anterior, deixaram de ter turma atribuída. Assim se ditou a programação administrativa e o fim a dar ao “excedente” de professores afetos ao Quadro de Zona Pedagógica. Neste sentido, passou a haver os professores titulares de turma e os “outros” que desempenhavam todo o tipo de trabalho, onde a ocupação dos tempos escolares era centrada nas necessidades de carácter ocasional, nomeadamente, apoio e substituição de pessoal docente, entre outras.

De facto, de acordo com o n.º 1 do artigo 23º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro “os docentes providos em lugares dos quadros de zona pedagógica devem obrigatoriamente aceitar o serviço educativo que lhes for distribuído em qualquer estabelecimento de educação ou de ensino integrado no âmbito territorial desse quadro”. Esta forma de apartheid entre os professores titulares de turma e os professores colocados administrativamente contribuiu para dar visibilidade a relações de poder entre os professores e situações de trabalho submisso.

Neste enquadramento, pensamos que seria relevante dar voz aos silêncios dos submissos, através da interpretação das suas estórias (Goodson, 2008), trazendo-os para o interior da linguagem investigativa, e não se circunscrevendo aos decretos administrativos. Assim, pretendeu-se revelar a multiplicidade de dimensões presentes

numa determinada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de parte os detalhes, as ocorrências específicas que pensamos favorecer a apreensão do todo e é, neste sentido, que “o caso em si é considerado como de interesse suficiente para merecer a investigação” (Stenhouse, 1990, p.49), porque, maximizando ou minimizando as diferenças entre os grupos em estudo, foi-nos possível controlar a relevância teórica dos dados recolhidos. Em função do tipo de informação a recolher pareceu-nos que a melhor opção em termos de técnica fosse a entrevista, operacionalizada através de guiões, porque a informação que se pretendia recolher era de carácter qualitativo, posteriormente suportada pela análise de conteúdo e interpretação descritiva dos dados. A compreensão e a análise das diferenças e semelhanças dos grupos permitiu-nos gerar categorias e perceber as suas inter-relações, enquanto decorria todo o processo de análise (Stenhouse, 1990).

4. RESULTADOS

4.1 As práticas dos professores na perspetiva de quem forma

Os coordenadores dos Programas de Formação Contínua (PFCM; PNEP; PFEEC) consideram que estes apresentavam aspetos inovadores do ponto de vista da formação. São unânimes quando justificam as razões por que assumiram a sua coordenação, apontando aspetos formais e informais, relacionados com a estrutura, a cientificidade e as ideias do programa. Relevam tratar-se de programas que apontam para a mudança de práticas dos professores (formandos), para a partilha e reflexão, reforçando que se centram nas suas necessidades. Todos os colaboradores (formadores e coordenadores) pensam ter identificado casos de mudança em relação aos procedimentos pedagógicos e metodológicos dos professores. As opiniões divergem em termos de ceticismo quando se referem à continuidade do trabalho que se desenvolveu ao longo dos programas. Enquanto uns acreditam que grande parte dos professores-formandos não recuará em termos das práticas experimentadas, porque a formação se suportou na teoria associada à prática e com apoio permanente em contexto, outros ignoram se a perceção das vantagens dos programas se constituíram em mudanças significativas. Percebemos, através dos discursos dos colaboradores, que os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, antes da formação, faziam pouco investimento profissional, utilizavam recursos materiais e opções pedagógicas que não favoreciam a apropriação de técnicas por parte dos alunos, valorizavam a memorização, recorriam frequentemente ao manual e a fichas de trabalho e baseavam as suas práticas em pedagogias transmissivas que não se coadunavam com os desafios educativos que a sociedade impunha. Observaram que os professores-formandos justificavam a não implementação de práticas educativas inovadoras (participativas e colaborativas) com a falta de tempo e de material. No entanto, o contacto que mantiveram com os formandos professores levou-os a inferir que o local de trabalho longe da residência, as condições de trabalho, a formação que tiveram, o isolamento profissional que perdurou durante anos, o peso das rotinas e as reuniões, foram aspetos que, de certa forma, contribuíram para que estes não procurassem outras formas de fazer, colocando também em causa o trabalho colaborativo e a inovação pedagógica. Neste percurso formativo, perceberam que os professores revelaram resistências em relação a alguns

temas, porque era perigoso tratar o tema com crianças (eletricidade) ou porque não faziam parte do programa (consciência fonológica).

Os colaboradores valorizam os contributos da formação para a mudança dos profissionais de ensino, em vários domínios: didático pedagógico; reflexão e investigação; relacionamento e colaboração; e, desenvolvimento de atitudes críticas e participativas, tal como preconiza Ferreira (2009b). Assumem que durante a formação os profissionais de ensino passaram a valorizar: (i) a reorganização dos espaços, dentro da sala de aula, em função das atividades e do grupo; (ii) o raciocínio dos alunos; (iii) as aprendizagens por descoberta; (iv) as produções dos alunos e a sua análise; (v) os recursos materiais e descoberta das potencialidades desses materiais; (vi) a comunicação na sala de aula; (vii) a natureza da tarefa e a resolução de problemas; e (viii) a formação de grupos heterogéneos. Esta valorização manifesta-se em resultados positivos da aprendizagem das crianças. Saliendam, ainda, que os programas permitiram realizar um trabalho colaborativo e partilhado entre todos os atores, baseado na cientificidade que imprimiam nas suas práticas. Ressalvam que os professores-formandos aprofundaram o seu conhecimento, adquiriram formação metodológica mais sustentada e desmistificaram os mitos da falta de tempo e de material. Houve quem afirmasse que o programa foi o motor para a alteração de práticas transmissivas e que a frequência dos programas também estimulou a integração dos docentes em movimentos associativos de professores e a sua participação em encontros sobre educação.

Apesar dos três programas funcionarem como casos isolados, os colaboradores referem que se faziam comparações entre eles em termos de estrutura, mas que não partilhavam a forma de trabalhar porque os programas não contemplavam a vertente de se tomarem atitudes e decisões conjuntas. No entanto, reconhecem que a compartimentação não traz vantagens. Tiveram a oportunidade de inferir através das práticas dos professores-formandos que estes compartimentavam os saberes pela dificuldade que manifestavam em dominar os conhecimentos das diferentes áreas e trabalhá-las de forma integrada. Admitem também que a monodocência favorece a implementação de atividades transversais às várias áreas curriculares, possibilitando uma maior articulação entre as diferentes áreas do saber, mas pensam que a integração curricular não tem que ser feita de forma sistemática. Encontramos consenso nas opiniões dos colaboradores quando consideram que os programas preveem conexões entre as diferentes áreas curriculares. Foram os colaboradores do PNEP que deram mais ênfase às possibilidades de integração curricular a partir da área de Língua Portuguesa, pois consideram que o programa permitia alguma flexibilidade em termos de conteúdo e que esta podia ser trabalhada nas outras áreas curriculares. Fica, assim, implícito nos discursos dos colaboradores que a integração curricular se fazia caso o professor formando assim o entendesse.

4.2 As práticas dos professores na perspetiva de quem se forma

As professoras deste estudo entendem o trabalho colaborativo como forma de incitar a inovação nas práticas educativas. Revelam, nos seus discursos, a importância e a necessidade de mudança. No entanto, salientam as dificuldades que têm de enfrentar para superar barreiras e angústias que ocorrem aquando das suas práticas que não são reconhecidas de mérito, por alguns. A condição de subserviência a um grupo restrito de profissionais que detêm o

controlo do contexto onde exercem a sua atividade profissional conduz ao auto apagamento pela apropriação do seu trabalho, originando algum desconforto e, por vezes, sentimentos de revolta. Salientam-se, ainda, algumas contradições nos seus discursos pois, se por um lado, consideram que a partilha e a colaboração com os seus pares, bem como a autorreflexão sobre as práticas, são aspetos a ter em conta para que a mudança ocorra, por outro, salientam o conforto no trabalho solitário.

Depreendemos, através de alguns discursos, que a partilha entre pares pressupõe diálogo e confronto de opiniões e obriga à exposição do trabalho que se faz e à explicitação das atitudes que se tomam face aos problemas. Quando se trata de profissionais que pertencem ao mesmo nível de ensino a partilha é entendida como uma ameaça à autoestima pois entendem que o contributo do outro põe em causa o seu saber ou coloca a descoberto a sua incapacidade relativamente à procura de soluções para os problemas vivenciados em contexto sala de aula.

Infere-se que estas profissionais pensam ser julgadas negativamente e rotuladas pelas dúvidas que apresentam e que poderão estar a intrometer-se na ação dos outros quando exteriorizam opiniões. Sobressai, ainda, dos discursos que a colaboração se faz em grupos muito restritos e que esta acontece em função das afinidades e preferências de cada um na elaboração de projetos por iniciativa dos professores.

Verifica-se também que é na formação que ocorrem formas mais organizadas de intercâmbio de práticas porque o programa e a avaliação assim o determinam. A formação possibilita, no dizer de algumas colaboradoras, conhecer a perspetiva do formador e ter contacto com outras formas de se fazer pedagogia no sentido de melhorar, alterar ou diversificar a sua ação pedagógica.

Retemos, da análise realizada, que as professoras construíram o significado de integração nos cursos de formação inicial que frequentaram e na formação ao longo da vida. Perceberam a diferença entre o conhecimento compartimentado e holístico através de modelos expositivos que eram administrados em disciplinas dos vários departamentos. Relatam as professoras que ao longo da formação que receberam não verificaram mudanças significativas no que diz respeito à aplicação prática do ensino integrado. A formação realizada traduziu-se, no dizer destas profissionais de ensino, no investimento em bibliografia, na construção de materiais, no incentivo à investigação, na procura de estratégias diversificadas, na partilha de ideias com outros profissionais de ensino, na implementação de novas práticas pedagógicas e na reflexão.

Afirmam, ainda, que a formação contínua se revelou importante para se atualizarem e assumirem a integração curricular. No entanto, há quem considere que muitos formadores baseavam a sua ação na transmissão de informação. O interesse revelado em frequentar ações de formação situa-se essencialmente na procura de soluções para as dificuldades encontradas em contexto sala de aula e para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Reconhecem que o desenvolvimento de projetos propicia a integração curricular e o desenvolvimento de competências transversais.

Nos discursos encontrámos opiniões discordantes em relação às áreas potenciadoras de um ensino integrado. Há quem considere que é a área da expressão artística, mas também existe quem a coloque em segundo plano,

salientando as áreas de Matemática e Língua Portuguesa, como as mais importantes e que lhes permite concretizar a integração curricular. Reconhecem o professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico como um professor generalista detentor de todas as condições necessárias para desenvolver o ensino integrado, mas apontam fatores inibidores para o seu desenvolvimento: o horário por disciplinas; a intercalação das áreas curriculares com as extracurriculares; o uso excessivo do manual escolar; o cumprimento do programa; a falta de formação nessa área; o cumprimento do estabelecido no projeto educativo e ainda a obrigatoriedade da leitura das obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). Referem, ainda, como vantagens da implementação do ensino integrado: a valorização das experiências de vida dos alunos; a negociação; o questionamento; o dar voz às crianças; o diálogo; o debate e o trabalho de grupo. Um privilegia a disposição física em função do trabalho pedagógico e outras em função da pedagogia transmissiva. Responsabiliza-se a formação contínua pelo parco esclarecimento obtido relativamente à forma como se poderia trabalhar integradamente o currículo e releva-se ainda nos discursos a sua pouca valorização na praxis quotidiana.

Os processos de trabalho tradicionais, centrados no professor e na sua sala de aula começam por ser alvo de críticas, salvaguardando, algumas das colaboradoras, a participação ativa da criança e um trabalho prático suportado por projetos de trabalho, onde se articulem todas as áreas. Defende-se uma abordagem que minimize as fronteiras entre as áreas curriculares e que envolva as crianças na planificação de um currículo integrado, onde se identifiquem as questões e as áreas problemáticas, e que estas se possam totalizar em temas.

CONCLUSÃO

A posição dos professores face aos currículos que lecionam e a sua pertença a um determinado nível de ensino implicam, muitas vezes, uma maior ou menor valorização das disciplinas e o uso frequente (ou não) dos manuais escolares, para operacionalizar os saberes. Estas posições, assumidas por profissionais de ensino, prendem-se com as influências que estes tiveram durante o seu percurso formativo. Por conseguinte, assiste-se a várias formas de pensar e agir em contexto, onde a própria construção do professor determina modos de fazer pedagogia. Os estudos e os exemplos de práticas que têm surgido colocam-nos perante questionamentos que nos obrigam a uma constante e necessária reflexão sobre o seu impacto nos diferentes contextos educativos.

Aos profissionais de ensino é-lhes dada a possibilidade de reconstruírem o seu quotidiano curricular, através do contributo dos estudos efetuados e da formação. O que dizer, então, da resistência, por parte dos profissionais à integração curricular e à colaboração? Sabe-se que a educação integral da criança constrói-se a partir de vivências suportadas pela reflexão e por uma análise crítica, na prática da liberdade e da autonomia. A autonomia dos Agrupamentos de Escola, por exemplo, surge no sentido de se desenvolverem dinâmicas integradoras dos recursos disponíveis no contexto onde se inserem. Pretende-se, com a autonomia, reforçar e potenciar a articulação e a sequencialidade entre a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico e secundários subsequentes. Por outro lado, os programas preconizam a distribuição curricular por várias áreas podendo alimentar a lógica disciplinar e as rivalidades

territoriais entre disciplinas, ao mesmo tempo que convidam a ajustamentos curriculares na transferência de saberes. A conceção de integração curricular preserva a construção do conhecimento resultante da convergência de diferentes saberes disciplinares, sem fragmentá-los. O contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, funcionando em regime de monodocência, poderia ser mais propenso à introdução de uma pedagogia “inovadora”, integrada e centrada nas necessidades das crianças. Contudo, nas escolas onde se pratica a pedagogia burocrática sobrepõem-se a uniformidade e a impessoalidade aos seus interesses e necessidades.

Entende-se que a integração curricular é uma forma de se inovar. No entanto, a sua prática exige trabalho colaborativo, um comprometimento que envolve interação e negociação entre pares. Percebe-se também que o desenvolvimento de projetos curriculares integradores de saberes multidisciplinares, conectados com a própria realidade, permitem construir a autonomia do aluno a partir de uma perspetiva reflexiva e investigativa. De qualquer forma, a predominância de uma visão tradicional do ensino sustentada em modelos expositivos reforça a cultura do individualismo, limita a cooperação entre profissionais de ensino e o desenvolvimento de projetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benavente, Ana (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), Reformas educativas e formação de professores (pp.47-55). Lisboa: Educa.
- Bonifácio, Evangelina (2011). Professores e escolas. Imagem social e desafios de profissão. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Campos, Bartolo Paiva (2002). Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, Rui (1994). Centros de formação de escolas: que futuro?. In Abílio Amiguiño & Rui Canário (orgs.), Escola e mudança. O papel dos Centros de Formação (pp.13-58). Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (1995). Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, Manuela (2009). “Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores”. In Sísifo, Revista de Ciências da Educação, n.º 8, Janeiro/Abril. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, 37-48 (ISSN: 1646-4990). Consultado em [Maio, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Estrela, Albano (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), Reformas educativas e formação de professores (pp.43-46). Lisboa: Educa.
- Ferreira, F. Ilídio (2009a). As lógicas da formação. Para uma conceção da formação contínua de professores como educação de adultos. In João Formosinho (coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente (pp.201-220). Porto: Porto Editora.

Ferreira, F. Ilídio (2009b). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In João Formosinho (coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente (pp.329-344). Porto: Porto Editora.

Formosinho, João (coord.) (2009). Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

Formosinho, João (2011). Prefácio. Contributo para a análise dos efeitos da formação contínua. In Amélia Lopes et al., Formação contínua de professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva (pp.11-19). Porto: Livpsic / Conselho Científico da Formação Contínua - Psicologia.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. In Educere et Educare – Revista de Educação, Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011. Versão eletrónica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. ISSN: 1981-4712, 1-16.

Formosinho, João & Niza, Sérgio (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In João Formosinho (coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente (pp.119-139). Porto: Porto Editora.

Formosinho, João; Ferreira, F. Ilídio & Silva, Virgílio Rego (1999). Avaliar, reflectir e inovar. Estudo de avaliação externa. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Goodson, Ivor F. (2008). Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). Liderança sustentável. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 29. Porto: Porto Editora.

Houssaye, Jean (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida?. In Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline & Michel Fabre, Manifesto a favor dos pedagogos (pp.9-45). Porto Alegre: Artmed Editora.

Machado, Joaquim & Formosinho, João (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In João Formosinho (org.), Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.

Marcelo García, Carlos (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Meirieu, Philippe (1992). L'école: mode d'emploi. La pédagogie différenciée est-elle dépassée?: des méthodes actives à la pédagogie différenciée, 7.^a ed. Paris: ESF.

Mesquita, Elza (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

ME (2007). Educação e formação em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação.

Niza, Sérgio (1998). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico", *Inovação*, n.º 1, vol. 11, 77-98.

Nóvoa, António (1992a). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.57-69). Lisboa: Educa.

Nóvoa, António (1992b). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia entre o Dizer e o Fazer. A coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*, 2.ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Popkewitz, Thomas S. & Pereyra, Miguel A. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.11-42). Lisboa: Educa.

Sarmiento, M. Jacinto & Ferreira, F. Ilídio (1999a). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In João Formosinho; A. Sousa Fernandes; Manuel Jacinto Sarmiento & Fernando Ilídio Ferreira (orgs.), *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica* (pp.89-133). Braga: Livraria Minho.

Sarmiento, M. Jacinto & Ferreira, F. Ilídio (1999b). A construção social das comunidades educativas. In João Formosinho; A. Sousa Fernandes; Manuel Jacinto Sarmiento & Fernando Ilídio Ferreira (orgs.), *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica* (pp.135-158). Braga: Livraria Minho.

Stenhouse, Lawrence (1990). Case study methods. In John P. Keeves (ed.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook* (pp.49-53). University of Melbourne, Victoria, Austrália: Pergamon Press.