



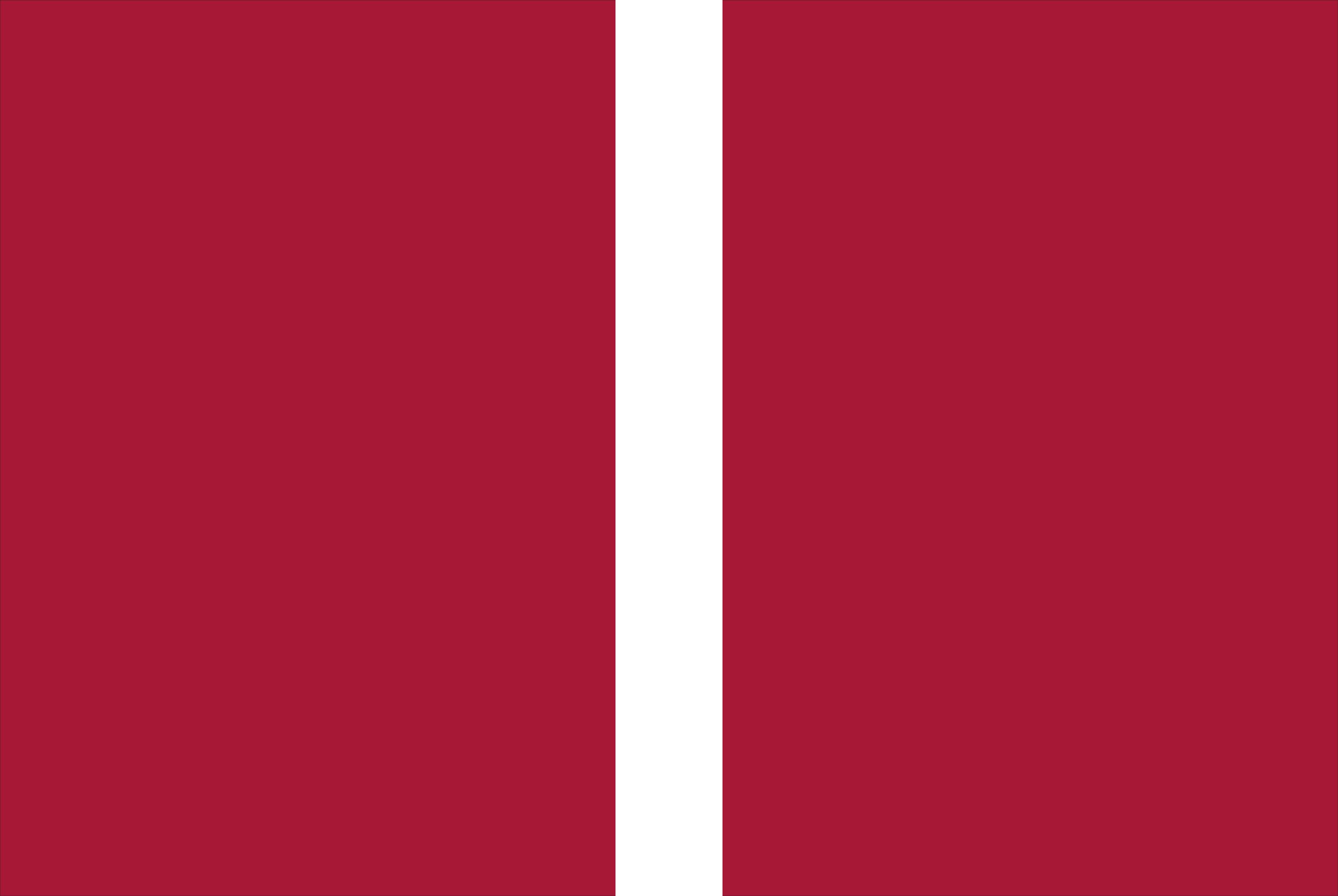
Universidade do Minho
Instituto de Educação

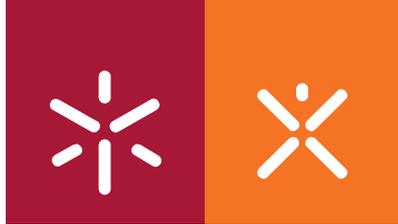
Carlos Manuel Ribeiro da Silva

TORNAR-SE PROFESSOR:
Desenvolvimento Curricular e
Construção do Conhecimento Profissional

Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
na Universidade do Minho

VOLUME I





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

**TORNAR-SE PROFESSOR:
Desenvolvimento Curricular e
Construção do Conhecimento Profissional**

Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
na Universidade do Minho

VOLUME I

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Área de Conhecimento de Currículo e
Supervisão em Educação Básica

Trabalho efectuado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Luisa Garcia Alonso
Professora Doutora Maria de Lourdes Montero Mesa

Setembro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome:

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Contactos:

Endereço electrónico – carlos@ie.uminho.pt | telemóvel – 965154885

Bilhete de Identidade: 9102681

Título da dissertação:

TORNAR-SE PROFESSOR: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional
Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho

Sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Luísa Garcia Alonso
(Professora Associada da Universidade do Minho)
Professora Doutora Maria Lourdes de Montero Mesa
(Professora Catedrática da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)

Designação do doutoramento:

Doutoramento em Estudos da Criança,
Área de Conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica

Ano de conclusão: 2011

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de qualquer parte deste trabalho sem a devida autorização do autor.

Universidade do Minho, 26 de Setembro de 2011

Assinatura:

Trabalho efectuado com o apoio financeiro de:



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Referência: SFRH / BD / 24693 / 2005



Universidade do Minho
Centro de Estudos da Criança



POPH - QREN - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo
Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Às minhas filhas,
Rita e Beatriz,
as mais lindas meninas do mundo.
O meu maior tesouro!

AGRADECIMENTOS

O trabalho apresentado resulta da experiência reflexiva de uma vida profissional até agora dedicada à formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, para além da minha idiossincrasia, do caminho que se foi desvelando e de como este tantas vezes expôs as potencialidades e fragilidades que me acompanham, a investigação é também tributária de múltiplas influências e muitos contributos absorvidos na interacção com alunos, colegas de trabalho e amigos da Universidade do Minho, que a formalidade deste momento torna difícil evidenciar.

Valorizo as experiências de aprendizagem que tive com os formandos, na perspectiva em que os vi, ao longo dos tempos, entrar no curso, cheios de expectativas e ansiedades, com concepções muito diversas – quando as sabiam verbalizar – acerca da profissão que tinham escolhido (“professor primário”), mas quase sempre longe de perceberem o que queriam ser e saber quando a sua formação inicial terminasse e o que a vida então lhes reservaria; depois, vi-os partir, com redobradas expectativas e ansiedades, agora com a forte convicção de que tinham completado a primeira etapa de um percurso profissional e que levavam consigo conhecimentos e competências que lhes permitiriam enfrentar os desafios da profissão escolhida, capazes de os ajudar a dar continuidade a esse processo, que é para toda a vida: “tornar-se professor”. Assim, para esses alunos, agora professores, o primeiro agradecimento. Aproveito, desde já, para endereçar um especial reconhecimento aos que, de entre eles, fizeram parte do estudo empírico, na altura em período de indução. Ajudaram-me a consolidar as minhas intenções de investigação através de ricas e intensas discussões presenciais e online. O meu grande obrigado a este grupo de alunos.

Valorizo, também, as experiências e os conhecimentos que, enquanto aluno da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pude obter graças a muitos dos então professores e agora colegas da Universidade. Foram decisivos para que me fosse tornando professor. Depois, ao longo dos anos, pude estreitar laços profissionais e pessoais e relações de amizade com alguns deles. Quero, pois, expressar o meu agradecimento às pessoas que pautaram esse caminho, com relevo para àquelas que, pela sua sabedoria, disponibilidade e compreensão, acompanharam e incentivaram a construção deste trabalho, reacendendo a minha motivação e confiança sempre que estas esmoreciam.

Foram muitas as pessoas que, mais directamente, me ajudaram na concretização desta investigação.

Quero agradecer, em primeiro lugar, às minhas orientadoras: à Professora Luísa Alonso, pela confiança e apoio que desde sempre manifestou, mesmo nos momentos de maior dificuldade e

desânimo — se alguns conhecimentos e competências construí sobre Currículo do Ensino Básico e Formação de Professores, esses estão intrinsecamente relacionados com as aprendizagens realizadas a partir dos contextos que a Professora Luísa tão bem criou e me deixou partilhar; à Professora Lourdes Montero por, em muito boa hora, ter aceitado o convite da Professora Luísa para nos acompanhar nesta viagem — o seu profundo conhecimento sobre formação de professores e construção do conhecimento profissional, e também a imensa generosidade e o grande investimento colocados na clarificação e estruturação de uma rota apontada a bom porto, a ele me conduziram. A ambas, o agradecimento pela ajuda no meu crescimento profissional e pessoal e por me terem *obrigado* a colocar um ponto final nesta dissertação.

Uma palavra de amizade e gratidão ao Professor Varela de Freitas, a quem o tempo e a distância afastaram fisicamente: confesso o meu respeito e a minha profunda gratidão por tudo o que fez por mim — guardo muito activas na minha “memória flutuante” as conversas matinais e as manifestações de afecto de tantos anos.

Sem palavras para dizer do sentimento de comoção pela amizade, dedicação, apoio e carinho com que sempre me brindaram a Altina Ramos, a Lurdes Carvalho e a Isabel Candeias. Um abraço emocionado — cada uma sabe bem porquê.

Às colegas de trabalho de outros tempos e amigas de sempre, Luísa Cruz, Isabel Maia, Fátima Costinha e Isabel Viana, um abraço de reconhecida amizade.

Do MINERVA — especialmente do Lethes —, do Nónio, a propósito das tecnologias lembro com reconhecimento e saudade o Professor Altamiro Machado (uma sentida homenagem à sua memória), a Maria José Machado, a Céu Silva, o António Osório, a Céu Osório, o Jaime Ferreri, o Luís Valente, a Judite Oliveira, a Sandra Macedo: a todos, obrigado pela companhia leal, pelas experiências de trabalho e de vida e pelos conhecimentos construídos em conjunto.

Uma homenagem profundamente grata e sentida de um homem à Mulher — um ser excepcionalmente único. De todas as mulheres que têm acompanhado a minha vida guardo um sentimento de especial carinho e privilégio por vos conhecer. Lembro, em particular, a minha Mãe e a minha Sogra. Eternamente, obrigado.

A última das palavras à minha família: a todos, sem excepção, mas com uma especial atenção às minhas queridas filhas Rita e Beatriz e à minha esposa Helena: para vós e para sempre, o meu amor.

RESUMO

TORNAR-SE PROFESSOR: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional

Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho

O trabalho apresentado refere-se à investigação submetida à Universidade do Minho (UM) para a obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica.

Tendo em consideração a crescente importância de um modelo de currículo centrado no desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva e em perspectivas teóricas construtivistas na formação de professores e na construção do conhecimento profissional, esta investigação analisa o impacto do modelo de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), desenvolvido no Instituto de Estudos da Criança (IEC) da UM, nas percepções dos professores principiantes relativas à construção do conhecimento profissional durante a formação inicial e no período de imersão na prática profissional.

Este modelo fundamenta-se em princípios orientadores formalizados nos processos de investigação-acção colaborativa do Projecto PROCUR e na construção de Projectos Curriculares Integrados (PCI), como ferramenta de formação e aprendizagem.

Detalhamos a definição do estudo nas seguintes intenções: avaliar, de forma diferida, o currículo de formação da Licenciatura em Ensino Básico do 1.º Ciclo, do IEC da UM, tendo em vista o seu papel na construção do conhecimento profissional integrado e relevante para a mudança das práticas curriculares na escola actual; analisar as percepções dos professores principiantes acerca do Projecto Curricular Integrado, como dispositivo para a construção do conhecimento profissional e do conhecimento escolar; compreender como os professores definem a identidade e o projecto profissional e pessoal resultante da interacção entre as experiências de aprendizagem da formação inicial e a imersão nas práticas dos contextos escolares; averiguar se a construção do conhecimento profissional segue uma linha de continuidade e de reforço de inovação das práticas, em coerência com um perfil profissional reflexivo ou, se pelo contrário, por processos de socialização adaptativa assistimos a uma descaracterização desse perfil profissional.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um *estudo de caso* da formação de professores do 1CEB da UM, e faz uso, numa perspectiva eclética, de outras contribuições metodológicas, ao serviço dos objectivos do estudo: *investigação histórica* na análise das políticas educativas do ensino básico e da formação de professores; *investigação avaliativa*, como forma de aferir a qualidade da formação inicial; *investigação-acção colaborativa*, no processo desenvolvido com o blogue e as entrevistas de grupo realizadas de uma forma faseada. A investigação envolveu estudantes formados entre 2002 e 2004 (por cada uma das três coortes seleccionou-se um grupo de cinco professores) e os instrumentos de recolha de dados foram: três entrevistas de grupo semi-estruturadas sobre “formação inicial”, “indução profissional” e “projecto profissional e pessoal” (as três realizadas aos três grupos); reflexões individuais escritas no seguimento das entrevistas; textos produzidos no âmbito da interacção mediada por um blogue (“Ser Professor do 1.º Ciclo” – <http://serprof1ceb.blogspot.com/>), utilizado como ferramenta metodológica e estratégia formativa ao longo do processo de investigação. Para a análise destes dados recorreremos à análise de conteúdo.

Os resultados apontam para: a) valorização positiva do modelo de formação enquanto processo relevante para a construção do conhecimento escolar e profissional, bem como do próprio desenvolvimento profissional; b) identificação da formação inicial como o início de um processo de construção de um perfil profissional baseado na investigação, reflexão e colaboração, que caracteriza os professores enquanto profissionais da educação; c) apreciação da indução profissional como um momento onde não há apoio institucional, onde a insegurança se manifesta como uma das grandes preocupações; d) existência de uma gestão burocrática nas escolas que leva os professores a desviarem-se da sua verdadeira função, o acto pedagógico.

ABSTRACT

BECOMING A TEACHER: Curriculum Development and Professional Knowledge Construction

A study of primary teachers training at the University of Minho

This dissertation is submitted to the University of Minho (UM) in support of a candidature for a PhD degree in the knowledge area of “Curriculum and Supervision in Basic Education” of the Child Studies PhD course.

The research hereby presented builds on the rising importance of a curriculum model sustained upon reflexive professional practice, as well as on constructivist perspectives on teachers’ training and professional knowledge construction. The principles of such curriculum model can be found in the collaborative action-research processes of the PROCUR Project, as well as in the construction of Integrated Curricular Projects as a learning and training tool.

Backed up by those theoretical perspectives, an analysis is put forward of the impact of the model of primary teachers training held at the (former) Institute of Child Studies (IEC) at UM. In particular, it presents findings based on the analysis of the perceptions of beginning teachers about the construction of professional knowledge during their training period at university, as well as during the immersion period in their professional practice.

Specifically, the study aimed at a) evaluating, in a deferred manner, the curriculum of the university degree, especially its effectiveness in the construction of integrated professional knowledge that is relevant to changing curricular practices; b) understanding how teachers define the personal and professional identities and projects that have emerged from the interaction between their learning experiences at university and their immersion in contexts of practice; c) characterizing the professional profile that they are building up (in particular, finding out whether it follows a process of continuity and reinforcement of innovative practices, in line with the reflexive professional profile, or else whether there is an erosion of this profile due to professional adaptative socialization processes.

Methodologically, this is a case study research, although it draws on other methodological contributions, such as a) *historic research* in the analysis of educative policies concerning primary teaching and teacher training; b) *evaluative research* in the assessment of the initial teacher training programs; c) *collaborative action-research* in keeping up a blog (Being a primary teacher – <http://serprof1ceb.blogspot.com/>) and in the phased interviewing of teachers. The subjects of the research were former IEC students, graduated from 2002 to 2004 (five students having been chosen in each of the cohorts), and data were gathered through a) three semi-structured group interviews on ‘initial training’, ‘professional induction’ and ‘personal and professional projects’; b) individual reflections written after the interviews; c) texts produced as a result of blog interaction, which, besides being a methodological tool, was also used as a formative instrument during the research period. Content analysis was the analytical technique used.

The results point to: a) positively evaluating the initial training model, which is perceived as a relevant process in the construction of academic and professional knowledge, as well as in the professional development process; b) recognizing the initial training as the beginning of the construction of a professional profile based on research, reflection and collaboration; c) acknowledging the lack of institutional support during the professional induction period, insecurity emerging as one of the main concerns; d) teachers’ forced deviation from pedagogical concerns due to the bureaucracy that pervades school work nowadays.

ÍNDICE (VOLUME I)

Declaração	ii
Dedicatória	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice (Volume I)	viii
Lista de Figuras.....	xii
Lista de Quadros	xiv
Anexos (CD-ROM)	xvi
Siglas e Acrónimos	xix
Prefácio.....	xxiii

PRIMEIRA PARTE – Enquadramento do Estudo: Construção do Conhecimento Profissional para a Mudança Educativa

01

CAPÍTULO I – Contexto, Problemática e Referencial Epistemológico

05

Índice	06
Apresentação	07
1. Percurso Académico e Experiência Profissional.....	09
2. Ensino Básico, Formação de Professores e Projecto PROCUR.....	16
2.1. Ensino Básico e Formação de Professores a partir da LBSE.....	17
2.2. Projecto PROCUR e Formação Inicial de Professores do 1CEB na UM.....	19
3. Problemática, Questões e Objectivos da Investigação.....	23
3.1. Delimitação da Problemática	23
3.2. Questões e Objectivos	25
4. Referenciais Epistemológicos.....	28

CAPÍTULO II – Referencial Metodológico e Desenho da Investigação

33

Índice	34
Apresentação	35
1. Investigação Educativa	36
2. Enquadramento Paradigmático.....	39
2.1. Os “Pólos Metodológicos” da Investigação.....	44
2.2. A opção Qualitativa, Construtivista e Participativa da Investigação	46
3. Enquadramento Metodológico	50
3.1. Desenho da Investigação.....	51
3.1.1. Desenho do Estudo Empírico	56
3.2. Estudo de Caso e o Eclectismo Metodológico.....	58
3.2.1. Estudo de Casos	60
3.2.2. Investigação Histórica	63
3.2.3. Investigação Avaliativa.....	65
3.2.4. Investigação-Acção Colaborativa	67
3.3. O Investigador e os Participantes da Investigação: Credibilidade e Ética	75

3.3.1. Participantes da Investigação	81
3.4. Estratégia e Instrumentos de Recolha de Dados.....	85
3.4.1. Análise Documental	86
3.4.2. Entrevista.....	88
– Entrevista de Grupo.....	93
– Guiões das Entrevistas, Construção e Utilização	95
3.4.3. ‘Estratégia Compósita’	97
– Registos Escritos.....	98
– Blogue	99
– Estimulação de Memória.....	107
– Vídeo	109
– Notas de Campo	110
3.5. Análise e Apresentação dos Dados	112
3.5.1. Dados Documentais	114
3.5.2. Dados das Entrevistas, dos Registos e do Blogue.....	116
3.5.3. Apresentação dos Resultados	119

SEGUNDA PARTE – Ensino Básico e Formação de Professores em Portugal: da Formalização Teórica à Construção Prática 121

CAPÍTULO III – Ensino Básico: Conceito, Trajecto e Reformas Curriculares	125
Índice	126
Apresentação.....	127
1. O Ensino Básico e a Escola no Contexto da Sociedade Pós Moderna.....	127
1.1. Entre o Ensino Básico Universal, Obrigatório e Gratuito e a Educação Básica	128
1.2. Reformas Curriculares, Currículo Básico e Qualidade das Escolas	131
1.3. Finalidades, Saberes Básicos e Competências	132
1.3.1. Competências e Aprendizagem ao Longo da Vida	136
1.4. Diagnóstico e Alternativas para a Educação Básica	137
2. A Escolaridade Básica Anterior à LBSE	139
2.1. De Pombal a Veiga Simão	140
2.2. De 1974 à LBSE	142
3. Percurso de Reformas: da LBSE à ‘Escola a Tempo Inteiro’	144
3.1. A LBSE e a CRSE	145
3.2. A ‘Reforma Curricular’ de 1989.....	147
3.3. A ‘Reflexão Participada dos Currículos’ de 1997	152
3.4. A ‘Gestão Flexível do Currículo’ de 1997.....	154
3.5. A ‘Reorganização Curricular’ de 2001.....	159
3.6. A ‘Escola a Tempo Inteiro’ de 2006.....	164
4. Fazer a Reforma: entre Medidas Estruturais e a Inovação Educacional	168
4.1. Incentivos macroeconómicos: QCA, PRODEP, QREN.....	168
4.2. Assessoria, Investigação e Incentivo à Inovação: CNE, IIE, ‘Boas Práticas’.....	169
4.3. Discriminação Positiva: PIPSE, PEPT, ‘Educação Intercultural’, Apoio Educativo	171
4.4. Percursos Alternativos: TEIP, Currículos Alternativos, CEF	174
4.5. Dinâmicas de Valorização Local: ECO, Escolas Isoladas, ICE, PROCUR	177
4.6. Concepções Pedagógicas Alternativas: ‘Ensinar é Investigar’, MEM	180
4.7. Escolas Básicas Integradas.....	183

5.	Caminhar com as TIC: do Projecto MINERVA ao PTE	185
5.1.	Relatório Carmona e Projecto MINERVA.....	186
5.2.	As Novas Tecnologias e a CRSE.....	187
5.3.	Programa Nónio-Século XXI e Lethes Peneda-Gerês	188
5.4.	A Sociedade de Informação: “Internet na Escola” e CBTIC	191
5.5.	Internet@EB1 e CBTIC@EB1	192
5.6.	EDUTIC e (E)CRIE	193
5.7.	Plano Tecnológico da Educação – ERTE/PTE.....	194
5.8.	Sistema de formação e de certificação em competências TIC.....	195
5.9.	Qual o Caminho? Literacia em TIC num Currículo Integrado.....	197

CAPÍTULO IV – Formação, Desenvolvimento e Identidade Profissional dos Professores

	Índice	209
	Apresentação.....	210
1.	Professor: Conceitos e Identidades em (Tempos de) Crise	211
1.1	Ser Professor: o que é?	212
1.1.1.	Profissionalidade e Desenvolvimento Profissional.....	214
1.1.2.	Identidade Profissional (entre Crise e Mal Estar)	218
1.1.3.	Socialização, Fases e Ciclos de Vida Profissional	226
1.1.4.	Características da Profissão Docente	238
	– Autonomia Profissional, Burocratização e Desqualificação.....	246
	– Intensificação, Indefinição e Proletarização	246
	– Isolamento e Individualismo Profissional.....	247
	– Feminização	248
	– Carreira Plana e com Riscos Psicológicos	249
1.2.	Professores Hoje: Para Quê?	250
2.	Formação: Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo.....	251
2.1.	Princípios da Formação	256
2.2.	Orientações Conceptuais da Formação e do Professor	259
2.3.	Formação Inicial: o Passo para o Desenvolvimento Profissional	261
2.4.	Indução Profissional: Enclave entre Formação Inicial e Contínua	270
2.5.	Formação Contínua: um Processo ao Longo da Vida	275
		283

CAPÍTULO V – Evolução da Formação de Professores: Contributos para a Construção da Função e do Saber

	Índice	291
	Apresentação.....	292
1.	Entre a Monarquia, a I República e a Ditadura	294
1.1.	Profissão Professor: da Missão Religiosa ao Serviço do Estado	297
1.2.	Implantação da República: o Entusiasmo Militante pela Educação.....	297
1.3.	Estado Novo: Controlo Político e Desvalorização da Profissão	303
1.3.1.	Da Formação de Professores para o Ensino Primário.....	307
1.3.2.	Da Formação de Professores para o Ensino Secundário.....	308
2.	Do ‘25 de Abril’ à LBSE: Normalização e Formalização Legislativa	316
2.1.	Dos Modelos de Formação de Professores: Trilhos de Diversificação	320
		323

2.2.	Da Valorização à Extinção das EMP	326
2.3.	Criação das Escolas Normais de Educadores de Infância	332
2.4.	Criação das ESE e dos CIFOP	335
2.5.	Do 'Sistema Sequencial' ao 'Sistema Integrado' de Formação.....	342
2.5.1.	Sistema Sequencial.....	343
2.5.2.	Sistema Integrado.....	346
2.6.	Profissionalização: da 'em Exercício' à 'em Serviço'	352
3.	Trajectórias de Formação: LBSE, INAFOP e Bolonha.....	357
3.1.	LBSE e Regime Jurídico: Valorização e Diversificação da Formação.....	358
3.1.1.	Da LBSE e do Regime Jurídico: Princípios Orientadores da Formação	358
3.1.2.	Alteração à LBSE: da Valorização e Diversificação da Formação.....	369
3.1.3.	Na Década de 1990: a Ciência no Lugar da Ideologia.....	372
3.2.	INAFOP: Acreditação da Formação e Certificação do Desempenho Docente	375
3.2.1.	Garantia e Públicos Interessados na Qualificação Profissional	376
3.2.2.	Criação do INAFOP e do Sistema de Acreditação dos Cursos	378
3.2.3.	Padrões de Qualidade e Perfis Profissionais.....	381
3.2.4.	A Avaliação da Qualidade no Ensino Superior	385
3.2.5.	Procedimentos da Acreditação	389
3.3.	Portugal com Bolonha: Formação Superior no Espaço Europeu.....	391
3.3.1.	Evolução e Princípios de Bolonha	392
	– Declaração Conjunta de Sorbonne.....	392
	– Declaração de Bolonha	393
	– Comunicado de Praga.....	394
	– Comunicado de Berlim.....	394
	– Comunicado de Bergen.....	395
	– Comunicado de Londres	396
	– Cimeira de Leuven/Louvain-la-Neuve.....	396
	– Declaração de Budapeste/Viena	401
	– Princípios e Implicações na Formação de Professores	403
3.3.2.	Bolonha e a Formação de Professores em Portugal	406
	– Definição dos Princípios Reguladores e a Alteração da LBSE.....	410
	– Graus e Diplomas para um Novo Regime Jurídico da Formação.....	416
4.	Estatuto da Carreira e Avaliação do Desempenho Docente.....	426
4.1.	Estatuto da Carreira Docente.....	427
4.2.	Formação Especializada	438
4.3.	Formação Contínua e Avaliação do Desempenho	442
4.3.1.	Formação Contínua.....	443
4.3.2.	Avaliação do desempenho.....	447
	VOLUME I – Referências Bibliográficas e Legislação Consultada.....	467

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.01	Modelo topológico da prática metodológica	45
Figura 2.02	Desenho da investigação: relações de influência da contextualização no desenvolvimento do estudo empírico	52
Figura 2.03	Explicitação dos aspectos considerados como elementos-chave na contextualização e conceptualização do estudo	53
Figura 2.04	Unidades orgânicas directamente implicadas na formação inicial de professores desde a formação da UM até à actualidade	55
Figura 2.05	Explicitação do contexto do estudo empírico, bem como dos aspectos considerados como elementos-chave do mesmo.....	55
Figura 2.06	Contexto e participantes do estudo empírico	56
Figura 2.07	Entrevistas de grupo semi-estruturadas e respectivos ‘materiais de estimulação de memória’	57
Figura 2.08	Temáticas dos registos escritos elaborados logo a seguir a cada uma das três entrevistas	57
Figura 2.09	Blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo” (http://serprof1ceb.blogspot.com/) como processo de mediação e reflexão sobre a investigação (página de rosto com o último <i>post</i>).....	58
Figura 2.10	Organizador avançado dos instrumentos de recolha de dados empíricos e das suas interacções	113
Figura 2. 11	Apresentação dos resultados da investigação, do posicionamento dos professores principiantes e intenções da investigação	114
Figura 2.12	O processo de análise de conteúdo (Vala, 1999, p.104).....	117
Figura 2.13	Esquema dos elementos e das suas relações para a apresentação dos resultados	120
Figura 3.01	Desenho Curricular do 1CEB.....	163
Figura 3.02	Conceito de “literacia em TIC”	199
Figura 3.03	Aprendizagem personalizada e as alterações no sistema educativo.	208
Figura 4.01	Afinal, o que é hoje ser professor!? Um caminho a percorrer ou um “dom”?	211
Figura 4.02	Dimensões inter relacionadas do desenvolvimento do professor	214

Figura 4.03	Modelo de síntese: fundamentos para uma Teoria da Formação de Professores	224
Figura 4.04	Não querer ser professor e/ou fugir logo que seja possível.....	233
Figura 4.05	Afinal, quem sou eu e o que pode ser feito para não me sentir “perdido/a”?.....	234
Figura 4.06	Fases e anos da carreira docente: “ciclos de vida”	242
Figura 4.07	Etapas da carreira das professoras do 1CEB.....	244
Figura 4.08	Dinâmicas do ciclo da carreira do professor	245
Figura 4.09	Intensificação das funções docentes	247
Figura 4.10	A educação como um bem inquestionável	254
Figura 4.11	<i>Continuum</i> do processo de formação de professores	258
Figura 4.12	– Síntese dos paradigmas de formação de professores.....	263
Figura 4.13	– Professores em formação inicial.....	271
Figura 4.14	– Preocupações de quem começa a ser professor.....	277
Figura 4.15	– A preocupação “ecológica” de aproveitar professores; não é este o sentido da formação contínua	285
Figura 5.01	Sistema teorcionista/empiricista da formação de professores	319
Figura 5.02	Sistema sequencial da formação de professores	320
Figura 5.03	Sistema integrado de formação de professores	320
Figura 5.04	Níveis de ensino em que as instituições do ensino superior asseguram cursos de formação de professores	357
Figura 5.05	Friso cronológico das Declarações e Comunicados do Processo de Bolonha.....	387
Figura 5.06	Logótipos do Processo de Bolonha e do EHEA, este anunciado na Conferência conjunta Budapeste/Viena (Março de 2010).....	397
Figura 5.07	EHEA, em Março de 2010, resultante do Processo de Bolonha	398
Figura 5.08	Organograma do Sistema de Ensino Superior Português de acordo com os Princípios de Bolonha	412
Figura 5.09	Linhas de acção do Programa do Período Probatório – 2009/2010	430

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.01	Dimensões dos paradigmas quantitativo e qualitativo	43
Quadro 2.02	Características gerais da investigação quantitativa e da investigação qualitativa	44
Quadro 2.03	Elementos de análise das metodologias qualitativas por pólos metodológicos	46
Quadro 2.04	Crenças básicas dos diferentes paradigmas de investigação	47
Quadro 2.05	Características dos paradigmas construtivista e participativo	49
Quadro 2.06	Características da entrevista não estruturada	92
Quadro 2.07	Datas da realização das entrevistas, todas concretizadas no Edifício dos Congregados, em Braga, e número de participantes	96
Quadro 2.08	Número de registos escritos efectuados por turmas e por temas das entrevistas	99
Quadro 2.09	Materiais de “estimulação de memória” utilizados em cada uma das entrevistas	108
Quadro 3.01	Planos Curriculares do 1.º, 2.º e 3CEB (horário semanal) de acordo com o Decreto-Lei n.º 86/1989	148
Quadro 3.02	Desenho Curricular do 1CEB (Decreto-Lei n.º 6/2001, com alterações do Decreto-Lei n.º 209/2002)	161
Quadro 4.01	Identidades profissionais de base de acordo com os períodos de formação estudados	236
Quadro 4.02	Classificação de orientações conceptuais sobre a formação de professores	262
Quadro 4.03	Modelos organizacionais de Formação Contínua de Professores	290
Quadro 5.01	Currículo oferecido: antes de Abril (década de 1970), uma ideologia mitigada	310
Quadro 5.02	Currículo oferecido: depois de Abril: (década de 1970), uma ideologia explícita	322
Quadro 5.03	Currículo oferecido: “na década de 1980: a técnica no lugar da ideologia”	336
Quadro 5.04	Formação Inicial de Educadores e Professores, de acordo com a LBSE, Lei n.º 46/86	356
Quadro 5.05	Modelos da formação contínua propostos na LBSE	362
Quadro 5.06	Currículo oferecido: “na década de 1990: a ciência no lugar da ideologia”	367

Quadro 5.07	Indicadores de definição dos níveis do EQF e a relação com os Ciclos de Bolonha.....	392
Quadro 5.08	– Legislação relacionada com a “harmonização” do Ensino Superior Português ao Processo de Bolonha	403
Quadro 5.09	Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica (Decreto-Lei n.º 43/2007)	417
Quadro 5.10	Distribuição de créditos pelas componentes de formação nas estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 43/2007, em todos os Perfis de Formação previstos	418
Quadro 5.11	Evolução das referências legislativas, após a LBSE, relativas a aspectos centrais no desenvolvimento profissional dos professores.....	427
Quadro 5.12	Comparação de perspectivas sobre a gestão da coisa pública	450
Quadro 5.13	Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação	460

ANEXOS (CD-ROM)¹

Anexo 2.01	Perspectiva global do enquadramento/desenho da investigação (identificação dos diferentes momentos de contextualização, que se consubstanciam no enquadramento conceptual do estudo)	55
Anexo 2.02	Perspectiva global do desenho do estudo empírico (apresentação sequencial dos diferentes esquemas com evidência dos contextos, dos participantes, dos procedimentos e dos instrumentos de recolha de dados)	58
Anexo 2.03	Dossiê de Investigação (documentos utilizados na reunião de trabalho relativa ao lançamento do estudo empírico, 26-11-2005)	84
Anexo 2.04	Calendário final das actividades do estudo empírico	84
Anexo 2.05	Guiões das três entrevistas de grupo previstas no desenho do estudo empírico (“A Formação Inicial”, “O período de indução profissional” e “O Projecto Profissional e Pessoal”)	95
Anexo 2.06	Guiões dos Registos Escritos (“A Formação Inicial”, “O período de indução profissional” e “O Projecto Profissional e Pessoal”)	98
Anexo 2.07	Manual de utilização do blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo” – criação e dinâmica de funcionamento do blogue (serviço “Blogger”)	106
Anexo 2.08	Participação nas “Jornadas de Prática Pedagógica – Partilha de Experiências” 05 a 09/06/2006 (“programa detalhado” e diapositivos da apresentação intitulada “(In)certezas da indução profissional no Ensino Básico”, a propósito da leitura do blogue, realizada pela Professora Doutora Maria do Céu Roldão).....	111
Anexo 3.01	“Escolaridade obrigatória” e “Abandono escolar precoce” na União Europeia, a 27 países	127
Anexo 3.02	População que atingiu pelo menos o ensino secundário, dados de 2006 (OCDE, 2008)	128
Anexo 3.03	Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (estabelece os princípios gerais que ordenam a estruturação curricular prevista na LBSE e são aprovados os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário).....	147
Anexo 3.04	Documentos/normativos relacionados com o sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico, de acordo com os princípios consagrados na reforma curricular de 1989, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 286/89.....	152

¹ Anexos em formato digital com indicação das páginas onde são mencionados. Os anexos encontram-se identificados pelo respectivo número na pasta “Anexos” no CD-ROM, apenso na face interior da contra-capa deste trabalho.

Anexo 3.05	Legislação relativa à definição do Projecto de Gestão Flexível do Currículo (1997).....	155
Anexo 3.06	Legislação relativa à definição da Reorganização Curricular do Ensino Básico, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro	160
Anexo 3.07	Representação esquemática do Desenho Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Luísa Alonso, 2001)	163
Anexo 3.08	Normativos relacionados com o sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico, de acordo com os princípios consagrados na Reorganização Curricular de 2001, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001	163
Anexo 3.09	Legislação relacionada com a definição da “Escola a Tempo Inteiro” e regulação do funcionamento das “Actividades de Enriquecimento Curricular”	166
Anexo 3.10	“Concelho de Melgaço vai ficar sem escolas primárias em 2009”. Jornal Público online (03-01-2008, consultado em Maio de 2009)	191
Anexo 5.01	Legislação sobre o encerramento e a reabertura das Escolas do Magistério Primário (1936-1942)	311
Anexo 5.02	Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário (1960).....	313
Anexo 5.03	Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário (1978).....	330
Anexo 5.04	Criação de cursos de bacharelato em vários estabelecimentos de ensino superior (Decreto-Lei n.º 183/78, de 18 de Julho)	348
Anexo 5.05	Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores – INAFOP (Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro).....	381
Anexo 5.06	Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).....	381
Anexo 5.07	Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).....	381
Anexo 5.08	Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa, Lisboa, 11 de Abril de 1997 (Resolução da Assembleia da República n.º 25/2000, de 30 de Março)	392
Anexo 5.09	Magna Carta das Universidades Europeias (Bolonha, 18 de Setembro de 1988)	392
Anexo 5.10	Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu do Ensino Superior (Bergen, Maio de 2005)	394

Anexo 5.11	Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF, 23 de Abril de 2008)	395
Anexo 5.12	“Processo de Bolonha”: Declarações e Comunicados das Conferências Ministeriais (da “Declaração Conjunta de Sorbonne”, de 25 de Maio de 1998, à “Declaração de Budapeste e Viena”, de 11 e 12 de Março de 2010)	396
Anexo 5.13	Parecer das Instituições do Ensino Superior: “A Formação de Educadores e Professores no Contexto do Processo de Bolonha” (Aveiro, 07 de Novembro de 2005)	408
Anexo 5.14	Suplemento ao Diploma a que se refere o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, e respectivos documentos que o integram (Portaria n.º 30/2008, de 10 de Janeiro)	411
Anexo 5.15	Evolução da estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como as normas relativas ao seu estatuto remuneratório	432
Anexo 5.16	“FENPROF dá ‘Não Satisfaz’ ao Ministério da Educação”. Jornal Público online, 15/07/2010 « http://publico.pt/1447314 »)	466

SIGLAS E ACRÓNIMOS

1CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
2CEB	2.º Ciclo do Ensino Básico
3CEB	3.º Ciclo do Ensino Básico
ADD	Avaliação do Desempenho Docente
AEC	Actividades de Enriquecimento Curricular
ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses
BFUG	Bologna Follow-up Group
CA	Curriculos Alternativos
CAE	Centro da Área Educativa
CBTIC	Diploma de Competências Básicas em Tecnologias de Informação
CBTIC@EB1	Competências Básicas em TIC nas EB1
CCAP	Conselho Científico da Avaliação dos Professores
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CCRN	Comissão de Coordenação da Região Norte
CEEC	Centro de Estudos da Educação da Criança
CEF	Cursos Educação de Formação
CEFOPE	Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CESC	Centro de Estudos da Criança
CESE	Curso de Estudos Superiores Especializados
CIEC	Centro de Investigação em Estudos da Criança.
CIFOP	Centro Integrado de Formação da Professores
CIFPEC	Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança
CNAVES	Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional da Educação
CPTV	Ciclo Preparatório TV
CRIE	Computadores, Redes e Internet na Escola
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
DAPP	Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento
DCB	Diploma de Competências Básicas em TIC
DCEC	Departamento de Ciências de Educação da Criança

DEB	Departamento da Educação Básica
DECTE	Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa
DEPGEF	Departamento de Programação e Gestão Financeira
DESE	Diploma de Estudos Superiores Especializados
DGIDC	Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DGRHE	Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação
DREN	Direcção Regional de Educação Norte
EB23	Escola do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico
EBI	Escola Básica Integrada
EBM	Ensino Básico Mediatizado
ECD	Estatuto da Carreira Docente
ECDU	Estatuto da Carreira Docente Universitária
ECRIE	Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas
EDUTIC	Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação
EI	Educação de Infância
EIBI	Educação Infantil e Básica Inicial
ENIS	European Network of Innovative Schools
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education
EQF	European Qualifications Framework for Lifelong Learning
ERTE/PTE	Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação
ESE	Escolas Superiores de Educação
ESG	European Standards and Guidelines for Quality Assurance
ESU	The European Students' Union
EU	União Europeia
EUA	The European University Association
EUN	European Schoolnet
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
FCCN	Fundação para a Computação Científica Nacional
FEDER	Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
FOCO	Formação Contínua
FSE	Fundo Social Europeu
FUP	Fundação das Universidades Portuguesas
GEF	Gabinete de Gestão Financeira

GEP	Gabinete de Estudos e Planeamento
GFC	Gestão Flexível do Currículo
ICE	Instituto das Comunidades Educativas
IEC	Instituto de Estudos da Criança
IEP	Instituto de Educação e Psicologia
IIE	Instituto de Inovação Educacional
INAFOP	Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
LBPRIPD	Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LEB	Licenciatura em Educação Básica
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
MSI	Missão para a Sociedade da Informação
NQF	National Qualifications Frameworks
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OJFEIPEBS	Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
ONGD	Organizações Não Governamentais de Cooperação para o Desenvolvimento
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAM	Plano de Acção para a Matemática
PCI	Projecto Curricular Integrado
PEPT	Programa Educação Para Todos
PFCM	Programa de Formação Contínua em Matemática
PFEEC	Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do ICEB
PIIC	Projecto de Investigação Sobre Inovação Curricular
PIPSE	Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo
PISA	Programme for International Student Assessment
PM	Projecto MINERVA (Meios Informáticos No Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização)
PNL	Plano Nacional da Leitura
PNPG	Parque Nacional Peneda-Gerês

PNS XXI	Programa Nónio Século XXI
POAT FEDER	Programa Operacional Assistência Técnica FEDER
PRACE	Programa para a Reestruturação da Administração Central do Estado
PROCUR	Projecto Curricular e Construção Social
PRODEP	Programa (Operacional Integrado) de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PTE	Plano Tecnológico da Educação
PUM-PM	Pólo da Universidade do Minho do Projecto MINERVA
QCA	Quadro Comunitário de Apoio
QDV	Quadro Distrital de Vinculação
QG	Quadro Geral
QREN	Quadro de Referência Estratégico Nacional
RCCN	Rede da Comunidade Científica Nacional
RCM	Resolução do Conselho de Ministros
RCTS	Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade
RJFCP	Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
RJIES	Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior
SCOPREM	Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
SIADAP	Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública
SIQE	Sistema de Incentivos à Qualidade de Educação
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEIP	Território de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UACE	Unidade Autónoma de Ciências de Educação
uARTE	Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa
UM	Universidade do Minho
UMTS	Universal Mobile Telecommunications System
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PREFÁCIO

O que é de dizer-se numa “introdução” de um trabalho de investigação? Uma resposta imediata, óbvia e pouco esclarecedora: depende! Depende de quê? Bem, à partida, do entendimento pessoal do que é e para que serve uma introdução. Eventualmente, indo um pouco mais além, e tomando, por certo, a opção mais avisada, depende daquilo que é o entendimento consensual de uma comunidade académica sobre a função de uma introdução num trabalho de investigação desta natureza, para provas públicas. Já vi trabalhos sem a epígrafe “introdução”; também já li introduções de vinte, trinta e mais páginas. Põe-se o caso de quem lhe chame “abertura”; mas aqui, no *meu entendimento*, é puramente uma questão *semântica* e não de *conteúdo*. Em que ficamos? Decidi chamar-lhe “prefácio”, porque fica antes do texto da tese, e porque pretende explicá-lo de forma abreviada, quanto ao conteúdo, mas também quanto ao processo, à experiência de um percurso atribulado, e ainda no que diz respeito à forma².

Vejamos, ainda quanto ao *conteúdo* de uma “introdução”, mas *introduzindo* uma nova variável: o tempo ou o “timing” da mesma; melhor dito, quando se redige a introdução? Sim, porque deste factor, mas não só, em muito *depende* o conteúdo da mesma. Como assim? Então a introdução, cuja função é “abrir” e explicar o trabalho, não é para ser escrita e lida no princípio? Lida, talvez; escrita, nem por isso!

Refere-se, com propriedade, das conquistas Romanas, que “todos os caminhos vão dar a Roma”. Devo confessar, não tenho sido expedito em escolher e trilhar os melhores caminhos, traçar rotas seguras e céleres; quanto mais não fosse, as menos tortuosas, aquelas que “além da Taprobana” me levassem a bom porto, sem que, para isso, tivesse que passar, durante a viagem, por grandes tormentas ou maleitas da carne e da alma.

Ao ler a “Abertura” da tese de doutoramento de Luísa Alonso, deparei-me com uma referência interessante a Karl Popper: “Encontrar um problema ou família de problemas, ver a sua beleza e apaixonar-se por eles [...] é o ponto de partida da ciência e da filosofia” (Alonso, 1998a, p.16)³. Embora me despertasse a atenção, pelo seu sentido apelativo e mobilizador, pareceu deixar transparecer uma

² No “Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea” (2001), da Academia das Ciências de Lisboa, a entrada lexical “introdução” apresenta várias acepções das quais registamos duas: a primeira, “texto explicativo que antecede uma obra escrita. ≈ PREFÁCIO”; a segunda, “parte inicial de um discurso, de uma dissertação, de um texto em que se apresenta o assunto e se esboça o plano. *Introdução, desenvolvimento e conclusão*” (p.2151). No mesmo dicionário, a palavra “prefácio” apresenta duas acepções. Aquela que nos interessa refere-se ao “texto, geralmente breve, colocado no início de uma obra escrita, que serve para a apresentar ao leitor. ≈ INTRODUÇÃO, PREÂMBULO. ≠ POSFÁCIO”. Para ilustrar o seu significado apresenta dois exemplos: “A editora solicitou o prefácio do livro a um especialista de renome. «o relatório preliminar da auditoria [...] tem um ‘prefácio’ curioso» (O Independente, 7.4.2000” (p.2938).

³ Aproveitamos a nota de rodapé para explicar que podemos fazer alusão a conceitos teóricos durante o *Prefácio*, que sustentam e configuram esta dissertação, sem fazermos uso de referências ou citações, os quais esperamos possam ser clarificados ao longo do trabalho.

visão demasiado idílica sobre a investigação. Fiquei com a imagem de um processo visto de fora, contemplativo, quase platónico e, por isso, despido de uma condição humana térrea, mundana. Não senti a contaminação do envolvimento, dos sentimentos, as consequências dos escolhos escondidos por uma maresia inebriante e serena, as feridas abertas pelos espinhos na conquista em “nome da rosa”. Do “infinito poder das palavras” às contradições, oposições, querelas, inquisições, perseguições; do global ao particular, do espiritual ao material; do conhecido ao desconhecido, da segurança das “verdades” à incerteza das dúvidas; tudo faz parte e envolve a nossa essência no labor investigativo, ainda que, umas vezes mais e melhor do que outras, precavidos e munidos de instrumentos epistemológicos e metodológicos (não conheço outros, no caso de trabalhos académicos). Por isso, pressenti a ausência do relacionamento e das suas interações, da severidade e resistência do caminho. Resolvi, então, consultar a fonte e verificar o enquadramento da referência.

[P]enso que só há um caminho para a ciência ou para a filosofia [...]: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe - a não ser que encontrem um outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que obtenham uma solução. Mas mesmo que obtenham uma solução, poderão então descobrir, para vosso deleite, a existência de toda uma família de problemas-filhos, encantadores ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar poderão trabalhar com um sentido, até ao fim dos vossos dias. (Popper, 1989, p.219)

Fiquei desiludido! Insiste na metáfora, acrescenta-lhe enredo e pormenores da mesma índole. Ainda assim, encontro, para além da paixão, o compromisso, o relacionamento e, com ele, as cedências. Nesta condição, auguro algo mais complexo do que uma vida inteira feliz. Na melhor das hipóteses – por entre desencantos e dificuldades e a valorização de caminhos feitos e resultados alcançados –, a concessão de um balanço positivo próprio de uma racionalidade humana, habituada a limitar horizontes, a relativizar potencialidades, na procura de zonas de segurança e conforto. Talvez eu seja mais conservador do que alguma vez o consiga admitir.

Ainda que a relação seja consumada, com quantas energias nos ficam essas conquistas? Quem disse que esses “problemas-filhos” seriam auto-suficientes e estimuladores, ao ponto de se tornarem num “movimento perpétuo” e regenerador? Em nome de que valores e princípios “juramos” fidelidade para todo o sempre, quando as incidências nos consomem essas energias, nos corroem as relações? Na educação, vejo o caminho difícil para soluções ao virar da esquina, mas precisava de outra segurança. Sei que essa vem das convicções e da coerência dos actos com as mesmas. Contudo, a volatilidade dos tempos é, provavelmente, o inimigo silencioso dessas convicções, mais do que as contrariedades, essas sim, fonte de energias renováveis.

Não admira, assim, que o fascínio se desvaneça, ainda que a separação seja dolorosa. Quem

sabe, apesar dos sentimentos de dificuldades, os rebentos se tornem atraentes, outros interesses recrudescam, e a esperança nos remeta para novos ciclos de vida, para outras paixões. Afinal, não é isso que faz da Primavera uma revolução de promessas de rejuvenescimento? Ainda assim, não me sinto com vocação para qualquer tipo de espécie, nem de ave nem de flor, ainda que de andorinhas e de cravos se trate, espécies do reino animal e vegetal que aprecio (no sentido contemplativo, estético, simbólico).

Quem disse mesmo que é preciso sofrer?! Tomara antes ser verdade o caminho que Popper afirma suceder – “casar e viver feliz com ele [problema] até que a morte vos separe” –, como “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”⁴. Estamos, por isso, longe da sedução de propostas hedonistas, que remontam aos tempos da Grécia Antiga, onde o objectivo da vida passa pela busca do prazer e a diminuição da dor, considerado por uns sob a forma mais ou menos sensual (cirenaico), mas por outros como uma forma de grande satisfação e tranquilidade espiritual (epicurista). Assim, perante perspectivas “utilitaristas” sobre o “valor do conhecimento”, onde prazer e felicidade são universalmente valorizados, contrapõe-se uma resposta “cognitivista”, na qual a busca da verdade e a compreensão assumem um valor acrescentado, ainda que, frequentemente, fonte de inquietação e sofrimento⁵.

Retomando a questão da “introdução”, a dificuldade da sua concretização, pensada no sentido diacrónico e na linearidade de uma sequência rígida, reside no facto de nem sempre termos o “problema” clarificado, o “mapa” detalhado ou a “rota” muito bem definida – é condição intrínseca da investigação qualitativa uma certa flexibilidade de orientação a seguir, ainda que salvaguardando condições, em função das correntes ou ventos que se considere mais pertinentes e proveitosos. Acontece, por vezes, muito para lá da transparência textual, durante a viagem, por diversos acontecimentos, condicionantes, a necessidade ou até a vontade de alterar a rota, refazer o mapa, questionar as intenções da nossa jornada, fruto de um processo de observação (“ver”) e de manifestação de interesse, em que o encantamento (“apaixonar-se pela sua beleza”), de que Karl Popper fala, sofre e expõe-se à condição humana. De facto, as paixões súbitas, por vezes, tolhem-nos as melhores intenções. Por isso, quantas vezes o conteúdo e a lógica da estrutura da “introdução” precisam de ser refeitos? Casos há que se iludem nas brumas do Adamastor, perdem-se nas tormentas

⁴ *Vem, vamos embora, que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*, é o refrão da composição musical “Para não Dizer que não Falei das Flores” (também conhecida por “Caminhando”), de Geraldo Vandré (1968), cantor/compositor brasileiro, que se notabilizou pelo facto de algumas das suas canções terem sido interpretadas como ícones de oposição ao Regime Militar de 1964.

⁵ Ver, por exemplo, o texto de Pring (1975), “Philosophical Issues”, para uma discussão filosófica sobre o valor do conhecimento e das suas formas de abordagem. A filosofia “utilitarista”, fundada por Jeremy Bentham (1748-1832), baseia-se no *princípio da utilidade*, com influências hedonistas, onde toda acção deve evitar a dor e procurar o prazer, no sentido de alcançar a felicidade. John Stuart Mill (1806-1873), defensor do utilitarismo, refere que não é a quantidade, antes a qualidade desse prazer, que nos pode levar à felicidade.

e não chegam a dobrar a Cabo da Boa Esperança. Sabemos nós que tesouros ficaram por descobrir, que riquezas deixámos de usufruir? Nem D. Sebastião, alguma vez regressado, nos há-de constituir como o “Quinto Império”, embora Pessoa assim o desejasse na “Mensagem” utópica que e o Padre Vieira tratou de pregar, entre outros, aos peixes.

Resulta destes ventos cruzados, marés alteradas, uma interrogação: não estão estes elementos demasiado impregnados de conteúdos subjectivos para valerem a adjectivação de investigação e de carácter científico? Por analogia com Pessoa, valha-me o “fingimento”⁶ tornado em compromisso ético. Isso leva à construção de uma realidade vista pelos “olhos” do investigador que nela acredita pela essência da sua condição e do contexto onde se insere. Comungo da lógica qualitativa, interpretativa/crítica, construtivista e participativa da investigação, onde o contexto não é uniforme e configura-se de relativismo derivado da realidade construída num espaço e tempo concretos e específicos; os conhecimentos construídos impregnam-se das relações estabelecidas com o objecto a investigar; procuro indagar e conhecer a “realidade” numa lógica dialéctica e hermenêutica, em permanente questionamento e interpretação dos discursos dos actores sociais e dos resultados daí derivados.

Porquê esta prosa algo despropositada numa introdução académica, onde não cabe o seu questionamento, mas tão só a sua funcionalidade, de preferência devidamente desempenhada? Porque quero demarcá-la do formalismo que lhe é normalmente atribuído. Desvelar-lhe o sentido das certezas afirmadas como absolutas, o carácter das intenções despregadas de impurezas. Nada disso aconteceu comigo. Mais uma razão para deixar de ser “introdução” e de “prefácio” vestir-se, deixando o fato domingueiro e soltando-se de amarras canónicas, tidas como verdades absolutas e inquestionáveis. Prefiro o trajar descontraído de um dia soalheiro, com brisas e cheiros de maresia, de tons claros e transparentes. Prefiro os odores das giestas verdes onduladas e das resinas de intenso chorar pinheiros abaixo. Aprecio os carvalhos corpulentos com braços que afagam o arrojo de quem os trepa tronco acima e permitem ver mais longe.

Então, sempre tenho uma “introdução”! Sim, tenho contexto e motivações, uma plêiade de questões que configuram uma problemática, onde se manifestam potencialidades e limitações, exteriorizadas através do labor do desenho metodológico, da estrutura e do conteúdo do relatório da investigação. Sim, movem-me algumas convicções que se relacionam com o âmbito da minha actividade profissional: o currículo da educação básica, a integração curricular, a formação e a

⁶ *O poeta é um fingidor. / Finge tão completamente / Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras sente.* Fernando Pessoa/Bernardo Soares, “Autopsicografia”, publicado em 27 de Novembro de 1930.

supervisão de professores, com incidência no ICEB.

Volto à questão do depende: o que escrever na introdução? Esta não deixa de pressupor um princípio, um abrir de uma janela para uma realidade que vou delimitar, reconstruir, interpretar, ainda que a saiba sujeita a um processo de permanente (re)elaboração. De facto, todos admitem, sem o mencionar abertamente: “uma boa «introdução» faz-se no fim!”. Contudo, isso não seria a “conclusão”, por excelência? No fim “concluimos” (ainda que sem certezas; na melhor das hipóteses, com convicções, delimitadas por um conjunto de condicionantes) e não “abrimos” ou “introduzimos” o tema, a problemática. Não. No meu entendimento, depende do quanto quero revelar os contextos e da forma como olho para eles; depende da explicitação das motivações e quão importantes assumo que são neste momento de abertura; depende, também, pelo menos no meu caso, da estrutura do trabalho.

Assim, esta investigação estuda a formação de professores do ICEB na UM e tem como título “Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional”. Na medida em que faço, no primeiro capítulo do trabalho, o esclarecimento da definição e contextualização/fundamentação do âmbito da tese, remeto para o seguimento desta introdução apenas a formalização de três aspectos que considero, do ponto de vista formal, necessários para a apresentação do estudo.

Vamos, então, por partes: a) não deixo de fazer uma breve referência à problemática da investigação, ao seu contexto e às motivações que estão na sua génese, se bem que isso seja feito, como referi, de forma estruturada e pormenorizada, no primeiro capítulo do trabalho, motivo pelo qual me coíbo de elaborar uma exposição detalhada nesta introdução (e de, por isso, lhe chamar prefácio), essência – não única – do discurso que proferi até agora. Para além disso, o que reserva mais este prefácio (agora já posso dizê-lo) é algo que só aqui posso fazer: b) tributar o contexto institucional e profissional que enquadra a tese; e c) estipular, como todos fazem, de uma forma ou de outra, a estrutura do trabalho, a sua lógica e organização.

Deste modo, a presente investigação é contextualizada, sob a minha perspectiva e no papel de investigador, por duas vias distintas, mas complementares: uma via académica e uma outra via institucional/profissional. Ambas explicam as relações de proximidade que mantenho, desde longa data, com o objecto de estudo – a formação de professores do ICEB –, recolhendo daí os significados que o mesmo assume para mim, na medida em que configura o meu percurso académico e profissional.

Pela via académica, manifestam-se as relações evidentes entre o meu percurso e a formação

inicial de professores do 1CEB, promovida pelo IEC da UM. A minha formação insere-se no campo da Educação Básica, através da obtenção de um Bacharelato em Ensino Básico (1.º Ciclo), em 1991, complementado com um Diploma de Estudos Superiores Especializados (DESE) em Educação Infantil e Básica Inicial (EIBI), no ramo das Novas Tecnologias no Ensino, em 1993. Depois do ingresso na carreira académica, em 1997, como assistente estagiário, frequentei o Mestrado de Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, promovido pelo Instituto de Educação e Psicologia (IEP), concluindo a obtenção do grau académico com a defesa da dissertação em Maio de 2002.

Do ponto de vista profissional, até ao ingresso na carreira universitária, acabei envolvido num percurso profissional errante e diversificado, caracterizado por diversas actividades relacionadas com os estudos curriculares da escolaridade básica, da iniciação à prática profissional e da tecnologia educativa, ainda que sempre relacionado com actividades da formação inicial de professores do 1CEB. Daqui destaco o trabalho desenvolvido no Projecto Lethes/Peneda-Gerês, que viria a ser o objecto de estudo da dissertação de Mestrado.

Do percurso académico e profissional resultou um interesse pelas áreas que informam e fundamentam a problemática deste trabalho. Sucintamente, trata-se de proceder a um estudo sobre a qualidade da formação inicial dos professores do 1CEB promovida pela UM e de perceber os contornos da imersão nos contextos profissionais destes professores, em concreto nos contextos escolares. As temáticas essenciais da investigação são três e relacionam-se com: o Ensino Básico a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), enquanto unidade de escolaridade “universal, obrigatória e gratuita”; a formação dos professores, também desde a Lei de Bases, com particular atenção no 1CEB; e o Projecto PROCUR – Projecto Curricular e Construção Social, como referencial de formação e aprendizagem para o Ensino Básico e como elemento estruturador do conhecimento profissional dos professores e do conhecimento escolar dos alunos.

A problemática do estudo resulta do contexto e das motivações referidas. Assim, tendo em consideração a crescente importância de um modelo de currículo centrado no desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva e em perspectivas teóricas construtivistas e críticas na formação de professores e na construção do conhecimento profissional, a investigação pretende contribuir para a análise do impacto do modelo de formação de professores do 1CEB, desenvolvido na UM, nas percepções dos professores principiantes relativas à construção do conhecimento profissional durante a formação inicial e no período de imersão na prática profissional. Este modelo fundamenta-se em princípios orientadores formalizados nos processos de investigação-acção colaborativa do Projecto PROCUR e na construção de Projectos Curriculares Integrados, como ferramenta de formação e

aprendizagem.

Detalho a definição do estudo nas seguintes intenções: avaliar, de forma diferida, o currículo de formação da Licenciatura em Ensino Básico do 1.º Ciclo, do IEC da UM, tendo em vista o seu papel na construção do conhecimento profissional integrado e na mudança das práticas curriculares da escola actual; analisar as percepções dos professores principiantes acerca do Projecto Curricular Integrado, como dispositivo para a construção do conhecimento profissional e do conhecimento escolar; compreender o modo como os professores definem a identidade e o projecto profissional e pessoal resultante da interacção entre as experiências de aprendizagem da formação inicial e a imersão nas práticas dos contextos escolares; averiguar se a construção do conhecimento profissional segue uma linha de continuidade e de reforço de inovação das práticas, em coerência com um perfil profissional reflexivo ou se, pelo contrário, adopta processos de socialização adaptativa que conduzem a uma descaracterização desse perfil profissional.

Ainda assim, usando os “poderes” de prefaciador o meu texto, admitindo que estou a escrever em causa própria, depois de concluir o relatório de investigação (talvez a razão mais óbvia do “prefácio” em detrimento da “introdução”) para a prestação de provas públicas (algo diferente de dar por encerrada a relação com o objecto de investigação), posso dizer que essas eram, inicialmente, as intenções que preenchiam o estudo. Poder-se-á verificar pela leitura do texto que não foi bem assim, tal como planeei, o que acabou por suceder. Pelo caminho houve desvios, omissões, fascínios derivados e prolongados, preocupações profissionais e pessoais desmesuradas, demasiadas vezes acompanhadas por um “alheamento” e “inércia” inexplicáveis. Tais comportamentos, considerados, de forma depreciativa, como “relaxamento” e “falta de consciência e responsabilidade”, pressupõem uma sentença de culpa sem julgamento, duplamente penalizadora (Figura A).



Figura A – A justificação para a “preguiça” por parte da personagem “Filipe”, por sinal, um rapaz sonhador que odeia a escola (Quino).

Chamaram-me muitas coisas, deram-lhes muitos nomes, alguns reconhecíveis e pouco agradáveis (suspeito até de omissão, como terapia preventiva, não fosse esse diagnóstico tornar-se num julgamento final e irrecuperável). No entanto, um ficou por resolver, arrumado à espera de melhores dias para que, quem sabe, decida recuperá-lo, enfrentá-lo e perceber a sua verdadeira dimensão. Chama-se “procrastinar”⁷. Qualquer simples pesquisa na Internet sobre o tema remete-nos para um conjunto infundável de páginas inundadas de informação. Trata-se de uma temática emergente nos próprios meios académicos, com grupos de investigação cada vez mais activos⁸.

De alguma forma, todos se referem a causas de raiz psicológica, fisiológica e genética para os comportamentos procrastinadores. Com frequência se associa a procrastinação a factores de ansiedade, depressão, baixa auto-estima, propensão para pensamentos auto-destrutivos. Encontram-se também relatadas tendências para níveis precários de uma avaliação realista das responsabilidades e potencialidades, onde o sonho e o desejo da perfeição, por vezes, prevalecem sobre uma consciência pouco filtrada, o que pode advir de défice de controlo de estímulos fisiológicos básicos responsáveis pela regulação dos impulsos, da concentração e da organização (Ferrari, Johnson & MacCown, 1995; Burka & Yuen, 2008; Steel, 2011).

Segundo Steel (2011), as razões da procrastinação são parcialmente genéticas e podem ser atribuídas a estruturas do cérebro. Deste modo, a procrastinação pode ser reconhecida em todas as culturas e ao longo da história. Contudo, o contexto não é desprezível e tem, cada vez mais, ocupado

⁷ Refere-se ao acto de “transferir a realização de alguma coisa para ocasião futura. ≈ ADIAR, PROTELAR” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001, p.2968).

António Variações (1944-1984), cantor/compositor português, nas palavras de várias das suas canções emblemáticas, retrata de forma exemplar alguns desses comportamentos, próprios de um procrastinador, apesar do facto de que a sua essência ‘está muito além’ dessas amarras. A sua discografia tem tanto de curta como de intensa, tendo editado um single, “Povo que Lavas no Rio”, de 1982, com a canção homónima de Amália Rodrigues, acompanhada do tema “Estou Além”. Seguiram-se, em dois anos, antes da sua morte prematura, dois álbuns: “Anjo da Guarda”, de 1983, e “Dar e Receber”, de 1984. Eis alguns excertos de dois dos seus temas mais emblemáticos:

– *Não consigo dominar | Este estado de ansiedade | A pressa de chegar | P’ra não chegar tarde || Não sei de que é que eu fujo | Será desta solidão | Mas porque é que eu recuso | Quem quer dar-me a mão || [...] || Esta insatisfação | Não consigo compreender | Sempre esta sensação | Que estou a perder || [...] || Vou continuar a procurar | A minha forma | O meu lugar | Porque até aqui eu só: | Estou bem aonde não estou | Porque eu só quero ir | Aonde não vou* (do tema “Estou Além” – “Povo que Lavas no Rio”).

– *É p’ra amanhã | Bem podias fazer hoje | Porque amanhã | Sei que voltas a adiar | E tu bem sabes | Como o tempo foge | Mas nada fazes | Para o agarrar || Foi mais um dia | E tu nada fizeste | Um dia a mais | Tu pensas que não faz mal | Vem outro dia | É tudo se repete | E vais deixando | Ficar tudo igual* (do tema “É P’ra Amanhã...” – “Anjo da Guarda”).

⁸ Numa dessas pesquisas pela Internet encontrei um texto intitulado “The three «P’s» – Perfectionism, Procrastination, Paralysis”, (<http://www.academycladder.com/dissertation-coaching-help/dissertation-help-the-3-ps-perfectionism-procrastination-para.html>), consultado em Outubro de 2009). A sua abordagem clara e concisa, ainda que eventualmente num registo pouco académico, chamou a minha atenção, num primeiro momento de reconhecimento e despertar para o tema da procrastinação. A autora do texto considera os comportamentos de perfeccionismo, procrastinação e paralisia, numa perspectiva de um ciclo vicioso, onde uns empurram para outros, levando as pessoas a sentirem-se bloqueadas e incapazes de produzir, especialmente em projectos de alguma dimensão, com prazos relativamente longos e nem sempre devidamente definidos. Depois de percorrer algumas estratégias para evitar os “três P’s”, como contrariar pensamentos negativos, construir respostas racionais para os enfrentar, procurar exemplos cujas expectativas se podem considerar razoáveis, colocar objectivos realistas, não deixar de procurar ajuda em casos mais severos, a autora apresenta um ‘P’ final, a produtividade, que pode tornar-se num outro ‘P’ – o progresso. “Comece com pequenos passos. Faça um pouco todos os dias. [...] Eventualmente, a produtividade vai começar a ter a aparência de progresso” (Anexo pr.01). Um outro texto, com o título “Amanhã eu Escrevo” (<http://www.naopossoevitar.com.br/2009/02/amanha-eu-escrevo.html>), este num registo estritamente pessoal, do blogue “Não posso evitar...”, consultado na mesma altura do texto anterior, reporta-se à procrastinação de uma forma bem-disposta e irónica (Anexo pr.02). A partir deste, pode seguir-se um endereço para a revista online “Slate”, actualmente sob a responsabilidade da “Washington Post Company”, que dedicou um número especial sobre procrastinação, com o título “Just Don’t Do It” (<http://www.slate.com/id/2190909/s>).

um lugar importante no estudo de comportamentos procrastinadores. “Pode não ser responsável pela existência de procrastinação, mas é responsável pela sua intensidade – a vida moderna elevou a procrastinação ao nível pandémico” (p.xii). Assim, de acordo com o autor,

ao procrastinar não se está simplesmente a retardar, uma vez que este adiar faz parte integrante do que se está a fazer. Procrastinação vem do latim *pro*, que significa “em frente, adiante, a favor de”, e *crastinus*, que significa “para amanhã”. Porém, por procrastinação entende-se muito mais do que o seu significado literal. Prudência, paciência e priorizar, todos têm traços de “adiamento”, mas nenhum significa o mesmo que procrastinação. Desde a sua primeira aparição no idioma Inglês, no século XVI, a procrastinação foi identificada não apenas por um simples adiar, mas por um adiar *irracional* – ou seja, quando adiamos tarefas de forma voluntária, apesar de acreditarmos ser essa a pior opção possível a tomar. Quando procrastinamos, sabemos que estamos a agir contra os nossos próprios interesses. (Steel, 2011, p.3)

Entretanto, descobri, por diagnóstico especializado, ser um procrastinador compulsivo, apresentado como um traço de identidade forte e característico de um comportamento que pode ser “moldado”, com trabalho, persistência, mas nunca debelado ao ponto de o tolher a uma reminiscência⁹. Assim dito, abalou estruturas já de si frágeis, confirmando sentimentos contraditórios entre uma imagem pública – em boa verdade, de um passado já longínquo – de rigor, organização, ponderação (da qual sempre suspeito), e o imenso caos interior, de lutas permanentes, de sofrimento incompreendido, agravado pelo sentimento de culpa. Antes de fazer mais moça, acho que consegui hiberná-lo ou, então, concedeu-me uma moratória – para o caso, vale o mesmo: viver o dia-a-dia em permanente sobressalto, uns dias melhores do que outros, nesta circunstância, à espera da resolução do afã sem limites em que este trabalho se tornou. O dia seguinte, a existir, logo se verá¹⁰.

Resta-me a esperança e o compromisso, mais realista e pragmático do que um sentimento que outrora nutria de verdadeira militância, de ver neste trabalho a vontade de prosseguir o que não fui capaz de levar ao seu termo, em tempo oportuno. De pensar noutros temas, noutros problemas daí derivados, e não são poucos, que me façam recuperar o envolvimento e o entusiasmo “adormecido”, mas numa ordem de relação mais pacífica, sem tumultos e paixões desenfreadas, e, com isso, a

⁹ No momento em que isso aconteceu, estava inclinado a aceitar, ainda que pouco resignado e em permanente conflito, uma outra hipotética explicação: questionava-me, perante evidências dolorosas, se teria atingido o meu limite? Como refere o “Princípio de Peter”, num texto original de 1969, com o título homónimo, “In a hierarchy, every employee tends to rise to his level of incompetence” (que pode ser traduzido por “Num sistema hierárquico, todos os funcionários tendem a ser promovidos até ao seu nível de incompetência”). Trata-se de um clássico na área de gestão de empresas e recursos humanos, várias vezes reeditado com o título “Why Things Go Wrong or The Peter Principle Revisited”. Cheguei a acreditar que teria chegado ao meu limite de competências e essas não seriam suficientes para progredir, ou seja, neste caso, ao ponto de ser capaz de concretizar com sucesso a tese doutoramento.

Esta é uma interpretação adaptada do princípio original que refere, para organizações burocráticas e hierarquicamente organizadas, a tendência de os funcionários serem promovidos até ao seu “nível de incompetência”, posição na qual permanecem com prejuízo para as mesmas, uma vez que atingiram o limite a partir do qual a pessoa demonstra não ter competência para o desempenho das funções atribuídas. Sem uma eventual “despromoção”, tanto a empresa como o funcionário ficam comprometidos nos resultados obtidos.

¹⁰ Uma das possíveis psicoterapias para a procrastinação consiste na utilização do chamado método EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing – Dessensibilização e Reprocessamento através do Movimento Ocular), devido aos fenómenos depressivos que podem, de forma recorrente, surgir associados à procrastinação. “Trata-se de um método de dessensibilização e reprocessamento de experiências emocionalmente traumáticas por meio de estimulação bilateral do cérebro, a qual promove a comunicação entre os dois hemisférios cerebrais” (retirado do sítio da Internet, «<http://www.emdrportugal.com/>», em Outubro de 2009). Para mais informação, ver ainda os sítios na Internet «<http://www.emdr.com/>» (EMDR Institute, Inc.) e «<http://www.emdr-europe.org/>» (EMDR Europe Association).

precisar de uma “muda de vida”¹¹.

De volta à tese, do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso da formação de professores do ICEB da UM, e faz uso, numa perspectiva eclética, de outras contribuições metodológicas: investigação histórica na análise das políticas educativas do Ensino Básico e da formação de professores; investigação avaliativa, como forma de aferir a qualidade da formação inicial; investigação-acção colaborativa, num processo desenvolvido com o blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo” (<http://serprof1ceb.blogspot.com/>) e as entrevistas de grupo realizadas de uma forma faseada.

A investigação envolveu estudantes formados entre 2002 e 2004 (por cada uma das três coortes seleccionou-se um grupo de cinco professores) e os instrumentos de recolha de dados consistiram em: três entrevistas de grupo semi-estruturadas sobre “formação inicial”, “indução profissional” e “projecto profissional e pessoal” (as três realizadas aos três grupos); reflexões/registos individuais escritos no seguimento das entrevistas; textos produzidos no âmbito da interacção mediada pelo blogue, utilizado como ferramenta metodológica e estratégia formativa ao longo do processo de investigação. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo. Todo o processo foi faseado, com a realização das entrevistas aos três grupos, sobre cada tema em discussão, intercaladas num período de aproximadamente dois meses, o que fez, no total, um processo empírico com cerca de seis meses de duração.

Como em tudo na vida, o rumo da história de cada pessoa é influenciado pela história de quem a rodeia, desejavelmente numa dialéctica e reciprocidade de equilíbrio e relevância. No caso deste trabalho, como de um processo institucional e profissional se trata, refiro os organismos e instituições que enquadram a sua concretização: – o Departamento de Ciências da Educação da Criança (DCEC), e a “Área Disciplinar de Currículo na Educação Básica” que dele fez parte, como unidades orgânicas de definição do conhecimento científico que sempre partilhei nas funções de docente universitário¹²; – o Centro de Estudos da Criança (CESC)¹³, como centro de produção, partilha e disseminação da actividade de investigação; a Fundação para a Ciência e Tecnologia, como entidade de incentivo e financiamento dos propósitos de investigação, neste caso suportado pelo Fundo Social Europeu,

¹¹ Neste caso, é o grupo de música “Humanos”, constituído em 2004 precisamente para recriar e gravar originais não editados de António Variações, que está em causa. Entre vários temas sugestivos, dos quais sou fã incondicional, como “Quero é Viver”, “A Culpa é da Vontade”, “Maria Albertina”, “Rugas”, “Não Me Consumas”, encontra-se também o tema “Muda de Vida”: *Muda de vida, se tu não vives satisfeito / Muda de vida, estás sempre a tempo de mudar / Muda de vida, não debes viver contrafeito / Muda de vida se há vida em ti a latejar [...] / Olha que a vida não, não é nem deve ser / Como um castigo que tu terás que viver.*

¹² Unidades orgânicas entretanto extintas com a criação do Instituto de Educação, em 2009, fruto da fusão do IEC e do IEP.

¹³ Este manteve-se em funcionamento com criação do Instituto de Educação. Entretanto, durante o ano lectivo de 2010/2011, as duas unidades orgânicas de investigação do IEC (o CESC e o Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança – CIFPEC), que transitaram para o novo Instituto de Educação, criaram um só centro de investigação: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).

através do eixo prioritário 4 (formação avançada) do Programa Operacional Potencial Humano, do Quadro de Referência Estratégico Nacional (Portugal 2007-2013) e por fundos nacionais do anterior Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior.

Por fim, a UM, o antigo IEC e o actual Instituto de Educação, como entidades de referência que potencializam a integração e atribuição de significado às relações dos elementos identificados, contribuindo para a minha actividade profissional. Neste sentido, porque comecei um trabalho numa estrutura orgânica e terminei com a emergência e formalização de uma outra fruto de um processo que o próprio texto da dissertação trata, devo também tributar, como unidade de referência para a conclusão deste trabalho, o Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, do qual faço parte integrante, que, por sua vez, se insere na nova instituição de referência para as Ciências da Educação na UM, o Instituto da Educação.

Apresento agora a forma como organizo e dou sentido à estruturação deste trabalho, que tem como objectivo último realizar uma dissertação que se enquadra nos requisitos para a obtenção do Grau de Doutor no Ramo de “Estudos da Criança”, Área de Conhecimento de “Currículo e Supervisão em Educação Básica”, na sequência do requerimento efectuado ao Conselho Científico do então IEC, de acordo com o Artigo 3.º do Regulamento do Grau de Doutoramento conferido pela UM, à data em vigor. A **tese é constituída por quatro partes** que integram um conjunto variável de capítulos que perfazem nove, no total.

Primeira Parte – *“Enquadramento do Estudo: Construção do Conhecimento Profissional para a Mudança Educativa”*. Esta primeira parte do relatório de investigação ocupa-se essencialmente da contextualização do estudo, da definição da problemática, das questões, e dos objectivos da investigação, bem como dos referenciais epistemológicos e metodológicos que sustentam e dão corpo à mesma. Pretende ser um elemento de apresentação, clarificação e fundamentação das motivações e dos propósitos do trabalho, bem como da estrutura do seu estudo empírico, que tem como objectivo lançar as bases para o estudo do Ensino Básico e da formação de professores em Portugal, como contexto de discussão e formalização da formação inicial de professores do 1CEB realizada na UM, de acordo com pressupostos da matriz curricular do Projecto PROCUR. Assim, esta parte do trabalho é constituída por dois capítulos:

– No Capítulo I, “Contexto, Problemática e Referencial Epistemológico”, faço o enquadramento da investigação, através da definição do meu percurso académico e experiência profissional; da discussão dos elementos de contextualização e fundamentação da problemática de estudo, por um

lado, enquadrada pelo Ensino Básico e pela formação, estatuto e avaliação de professores (tendo por principal referência o período tempo que medeia a publicação da LBSE, em 1986, até à actualidade); e, por outro, concretizada com o Projecto PROCUR e a formação inicial dos professores do 1CEB na UM; da identificação das premissas e da problemática, das questões e dos objectivos da investigação; e, por último, da exposição sucinta dos referenciais epistemológicos que fundamentam e orientam a contextualização, o processo empírico de recolha de dados e a análise e apresentação dos resultados da investigação.

– No Capítulo II, “Referencial Metodológico e Desenho da Investigação”, apresento o processo de enquadramento paradigmático e metodológico da investigação. Dele fazem parte, numa fase inicial, a discussão sobre a investigação educativa e o enquadramento paradigmático, onde se opta pela via construtivista, participativa e qualitativa da investigação; numa segunda fase, faço referência ao enquadramento metodológico através da identificação do desenho da investigação, na sua globalidade, e do desenho do estudo empírico em particular; discuto o *estudo de caso* perspectivado de modo eclético, que integra outros tributos metodológicos, em função das intenções da investigação, com referências à investigação histórica, à investigação avaliativa e à investigação-acção colaborativa; apresento considerações acerca do papel do investigador e dos participantes na investigação em torno de questões de credibilidade e ética; identifico e descrevo a estratégia e os instrumentos de recolha de dados (análise documental, entrevista de grupo, registos escritos, blogue, estimulação de memória, vídeo, notas de campo); discuto, por fim, a apresentação e a análise dos dados, tendo em conta a simbiose necessária entre os dados documentais, das entrevistas, dos registos escritos e do blogue.

Segunda Parte – “*Ensino Básico e Formação de Professores em Portugal: da Formalização Teórica à Construção Prática*”. Esta parte do trabalho consubstancia-se numa romagem histórica às políticas educativas de Portugal a partir do momento em que o Estado as assumiu como demanda da sua responsabilidade, com incidência no advento da liberdade proporcionado pelo 25 de Abril de 1974, no sentido de proceder ao enquadramento global do âmbito do estudo empírico. Considero este exercício como parte integrante dos resultados da investigação, numa lógica de contextualização e fundamentação a partir de um estudo histórico do Ensino Básico e da formação de professores em Portugal, elementos que configuram os referenciais onde se movimentam e se formalizam, tanto o Projecto PROCUR, como a Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo), da UM, alvo da indagação empírica. Assim, a segunda parte deste trabalho é constituída por três capítulos:

– No Capítulo III, “Ensino Básico: Conceito, Trajecto e Reformas Curriculares”, apresento os

conceitos de “ensino básico” e de “escola” no contexto da sociedade pós-moderna; faço uma referência breve à escolaridade básica anterior à LBSE; traço o alinhamento de um percurso de reformas: da Lei de Bases à “escola a tempo inteiro”; analiso como tem sido concretizada a reforma, através da identificação de medidas estruturais e processos de inovação educacional; e termino com uma perspectiva diacrónica das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, desde o Projecto MINERVA ao Plano Tecnológico da Educação.

– No Capítulo IV, “Formação, Desenvolvimento e Identidade Profissional dos Professores”, perspectivando um enquadramento teórico sobre a formação de professores, realçando conceitos como a profissionalidade e o desenvolvimento profissional, a identidade profissional vista pelo estigma da crise e do mal-estar docente, a socialização e os ciclos de vida profissional, as características da profissão docente; discuto o que é ser professor hoje, na lógica do questionamento da existência da sua utilidade e de uma resposta que problematiza a acrescida pertinência das suas funções nas sociedades modernas, perante as quantidades exponenciais de informação disponível; abordo o “itinerário formativo” através dos princípios e orientações conceptuais da formação de professores, para além de referir as etapas desse percurso — a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua.

– No Capítulo V, pretendo contribuir para o conhecimento sobre a “construção da função e do saber dos professores”, através do estudo da evolução das suas características em Portugal. Para isso, configuro um percurso de reformas da formação, desde os primórdios da constituição da profissão professor como ocupação confessional até à sua institucionalização como actividade do Estado. Nesse sentido, incido este estudo em períodos históricos marcantes, como o fim da Monarquia e o advento da Primeira República, o golpe de Estado militar de 1926 e a travessia da Ditadura Nacional. Com o fim desta e o instaurar da liberdade com o 25 de Abril de 1974, a política da formação de professores sofre várias alterações até à sua estabilização e formalização de processos com a publicação da LBSE. Descrevo, de seguida, a tentativa de acreditação da formação através do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), entretanto interrompida quando já convivia com a ideia de harmonização do “Espaço Europeu do Ensino Superior”, conhecida como Processo de Bolonha. Termino o capítulo com a referência à carreira, ao estatuto e à avaliação dos professores em Portugal.

Terceira Parte – *“Inovação Curricular, Construção do Conhecimento Profissional e Melhoria da Escola”*. Procuro descrever e fundamentar o contexto de definição e acção da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo) da UM, consubstanciado na análise e reflexão das origens e dos referenciais

do modelo curricular proposto pelo Projecto PROCUR, bem como na apresentação do projecto de formação integrado e do perfil profissional a formar, com o qual se concebe os processos de construção do conhecimento profissional dos professores do ICEB, no sentido do promover o desenvolvimento de um projecto profissional e pessoal investigativo, reflexivo e colaborativo, como processo de aprendizagem ao longo da vida. Deste modo, a segunda parte deste trabalho é constituída por dois capítulos:

– No Capítulo VI, “Inovação Curricular, Formação e Melhoria da Escola: o Referencial do Projecto PROCUR”, começo por traçar os fundamentos do Projecto PROCUR através da exploração dos contextos e conceitos de emergência, identificando o *ethos* de uma escola de formação e de uma comunidade educativa; refiro o modelo de inovação e os objectivos do Projecto; discuto a metodologia e o modelo organizacional; aludo também à metodologia de investigação-acção colaborativa, marca de identidade do Projecto PROCUR; apresento o modelo curricular ao nível de três eixos essenciais — paradigma integrador e níveis de construção do currículo, integração curricular e a abordagem de Projecto Curricular Integrado; termino com a referência aos contributos do Projecto PROCUR para a mudança educativa.

– No Capítulo VII, “Construção do Conhecimento Profissional: Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho”, conforme o título sugere, centro a atenção no currículo da formação inicial de professores do ICEB, oferecido pela UM. Começo por discutir alguns pressupostos relacionados com as condições necessárias à qualidade da formação e do exercício da profissão, invocando as potencialidades e os problemas da formação inicial de professores; a construção do conhecimento profissional e o perfil profissional do professor; o *practicum* e a supervisão na formação inicial para a construção do conhecimento profissional. Apresento, num segundo momento, a formação inicial de professores na UM, desde a oferta inicial dos bacharelatos da formação integrada até à configuração actual da formação de acordo com o Processo de Bolonha, atribuindo particular atenção à formalização da formação de Professores do ICEB, nomeadamente com a Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo). Por fim, evidencio a construção do referencial de formação, com destaque para a relação entre as competências de um perfil profissional integrado do professor a formar e os dispositivos formativos necessários para a sua efectiva concretização; sistematizo os princípios do projecto de formação inicial, orientado pela perspectiva de construção, desenvolvimento e avaliação de Projecto Curricular Integrado, dispositivo integrador dos processos formativos; e, por fim, descrevo os processos e os pressupostos orientadores de Iniciação à Prática Profissional e do Estágio, identificando critérios para a selecção de um modelo de formação, a

estrutura curricular da formação inicial e da Prática Pedagógica e, ainda, o plano curricular, a estrutura organizativa e os dispositivos de formação do 4.º ano.

Quarta Parte – *“Contributos para a Construção do Conhecimento Profissional através do Desenvolvimento Curricular”*. Esta quarta e última parte é dedicada à apresentação e discussão dos resultados do estudo empírico sobre a Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo) e, finalmente, à elaboração de algumas considerações finais sobre o processo e os resultados deste trabalho. Para a consecução destes objectivos, defini a concretização de dois capítulos:

– No Capítulo VIII, “Tornar-se Professor: Perspectivas dos Professores Princi-piantes sobre a Construção do Conhecimento Profissional”, faço a apresentação dos resultados do estudo empírico. Esses resultados são organizados de acordo com os propósitos que decorrem das questões de investigação, bem como dos objectivos que decorrem das mesmas, e resultam no alinhamento dos seguintes aspectos a considerar: o currículo de formação na perspectiva dos professores princi-piantes; contrastes entre os desafios da indução profissional e a formação inicial; Projecto Curricular Integrado, dispositivo para a construção do conhecimento profissional; identidade e projecto profissional e pessoal; blogue, entre o instrumento metodológico e a estratégia formativa¹⁴.

– O Capítulo IX, “Contributos do Desenvolvimento Curricular e Profissional para a Construção da Função e do Saber do Professor”, pretende ser uma reflexão pessoal, eventualmente desproporcionada e limitada, em função da extensão do relatório da investigação, nomeadamente quanto aos seus elementos de contextualização e fundamentação, mas ainda assim um texto com o qual pretendo tecer algumas considerações, em jeito de contributos finais deste estudo, relativas ao processo de investigação e aos resultados da análise dos dados. Os aspectos a evidenciar concretizam-se não só a partir do estudo empírico e das questões que o informam, mas também, de uma forma abrangente, tendo em consideração o trabalho desenvolvido quanto à contextualização e fundamentação do mesmo, no que diz respeito aos pressupostos e às reformas curriculares do Ensino Básico, bem como à formação de professores e ao estatuto profissional e social da profissão em Portugal. Faz-se ainda, de uma forma mais específica, a partir da própria sistematização dos pressupostos do modelo curricular do Projecto PROCUR e do projecto de formação integrado, com o qual se concebe a construção do

¹⁴ Já o referi neste prefácio, o caminho do estudo empírico teve o percurso definido e levado a cabo, dentro de uma agenda considerada bem sucedida, em função das questões e dos objectivos da investigação. Já o processo de tratamento e análise dos seus resultados sofreu de alguns contratemplos, que explicito no âmbito do Capítulo VIII. Aqui, neste momento de abertura do relatório da investigação, parece-me justo e congruente que o mencione tal como o tinha planeado, deixando para depois as incidências do mesmo, até porque a sua produção não obedeceu a um processo linear, tanto na forma como no tempo. Ao invés, se o fizesse, obrigaria a um reequacionar dos seus propósitos e da estrutura do texto, muito centrado na forma (para além de desmerecer o processo empírico levado a cabo), que nada de novo traria ao trabalho desenvolvido, a não ser um enorme dispêndio de tempo com o consequente desgaste físico e emocional, num momento, precisamente, limitado por prazos e, sobretudo, condicionado pela disponibilidade mental.

conhecimento profissional dos professores do 1CEB na UM, no contexto da Licenciatura em Ensino Básico (1.º ciclo), entretanto extinta, em função das propostas resultantes da implementação do Processo de Bolonha. Finalmente, explico ainda outras reflexões, como eventuais contributos resultantes deste trabalho, ao nível da experiência e do desenvolvimento do estudo empírico, do processo de redacção e estruturação do relatório final, bem como quanto à experiência de desenvolvimento profissional e pessoal em que se tornou esta esforçada e prolongada labuta.

Para uma melhor compreensão da estrutura e da lógica da tese, de acordo com o alinhamento dos capítulos enunciados, e tendo em consideração a sua profusa extensão, decidi coligir a mesma em **dois volumes**, de acordo com os seguintes princípios:

– Um primeiro volume, constituído pela Primeira e Segunda Parte, que se refere às motivações e delimitações do trabalho, ao seu desenho e fundamentos metodológicos, bem como à contextualização e fundamentação global do âmbito do mesmo, fazendo desta última intenção um processo de enquadramento teórico, mas também de indagação acerca das políticas educativas em Portugal, por um lado, sobre a evolução da fundamentação e delimitação do Ensino Básico através das suas reformas curriculares, e, por outro lado, relativo à formação dos professores, ao seu estatuto e avaliação do desempenho docente, no pressuposto de contribuírem para a qualidade dos processos educativos.

– Um segundo volume, constituído pelas restantes Terceira e Quarta Parte do trabalho, onde procuro complementar o processo de contextualização e fundamentação do trabalho. Neste caso, numa perspectiva de relacionamento intrínseco e de proximidade com o objecto do estudo empírico – a construção do conhecimento profissional na Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo) da UM –, nomeadamente ao nível da descrição do projecto integrado de formação de professores do 1CEB na UM, que se fundamenta nos pressupostos do modelo curricular do Projecto PROCUR. A descrição e delimitação deste contexto de concretização relativo aos pressupostos de um modelo curricular para o desenvolvimento da educação básica, bem como de um projecto de formação de professores ao nível do 1CEB, pretende evidenciar formas concretas e expeditas de levar ao terreno as intenções globais acerca das políticas educativas ao nível do Ensino Básico e da formação de professores, pelo que se colocam como um exemplo de mediação entre os princípios gerais que orientam as políticas educativas e a sua efectiva concretização, aqui representada pelo objecto de estudo e os resultados da investigação.

Ainda dois aditamentos quanto ao modo como encaro o estilo da redacção do texto:

– Desde cedo, habituei-me a uma formalidade e respeitabilidade da escrita relacionada com a ideia de criar um distanciamento do processo, como garantia de imparcialidade, que a primeira pessoa de plural supostamente aporta ao discurso (a forma dita “majestática”). Nada mais falso! Relativizando, vejo, não só de agora, como isso acaba por contradizer a realização deste trabalho. Porque o texto “está feito”, não vou dar-me ao trabalho de ganhar coerência discursiva, até porque a tarefa, para além da questão meramente técnica, assumiria outras *nuanças* de estilo a necessitarem de alterações ou adaptações que estariam mais de acordo com os propósitos da investigação. Contudo, a complexidade dessa tarefa, e sobretudo o tempo disponível, não me permitem tomar esse caminho.

– O estilo, dentro daquilo que fui capaz de fazer, aproxima-se do mais convencional possível, embora, pelo que referi acima, a tradição tenha falado mais alto do que a experiência e as convicções manifestadas durante o texto. Como refere Laurel Richardson (2000, p.924), “fomos ensinados a não escrever sem ter os tópicos organizados e estruturados [...], o que supõe uma visão estática da investigação [...] e resulta em produtos que, simplesmente, ninguém lê”. Muitas vezes deparei-me a contradizer esta afirmação: a escrever sem ter um rumo definido. Mais tarde, foi-se construindo uma estrutura plausível, numa interação entre o que estava a ser feito e o que vislumbrava como necessário, em função das leituras entretanto efectuadas. Apesar da linearidade do texto aqui apresentado, todo ele tem tudo menos essa lógica de construção. Houve sempre uma tendência de (re)construção em rede e cruzada, de acordo com momentos exploratórios, nem sempre tão organizados como Richardson afirma. Daí, apesar das leituras de (re)configuração e revisão do texto – para além de uma outra leitura externa, essa sim, profissional, à qual deixo aqui o meu tributo e especial agradecimento, ainda que numa fórmula impessoal e anónima –, a possível existência de alguns discursos recorrentes e eventuais incongruências, até porque faz parte de um estilo, que traduz traços de personalidade difíceis de contrariar.

Ainda outra anotação quanto ao estilo do texto, este relacionado com o género utilizado para identificar os protagonistas da investigação e, no fundo, todos quantos foram formados como professores do ICEB pela UM, no âmbito da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo). De facto, a frase anterior revela o âmago da questão quando se sabe que a quase totalidade dos sujeitos em causa são mulheres, ou seja, **alunas** que se tornaram **professoras do ICEB**. Desse modo, trata-se de uma “investigação no feminino”, que tem raízes profissionais/ocupacionais de índole histórica.

É interessante denotar que, nos critérios de definição da amostra dos participantes no estudo, considerei a vontade de incluir elementos masculinos, nos termos em que a metodologia explica. Ainda assim, posso adiantar que, das três turmas de formação envolvidas no estudo, numa delas esse

critério não foi preenchido por ser exclusivamente feminina. Nos outros dois casos, o “espectro de hipóteses” variava entre um e três alunos¹⁵. Desde sempre tinha essa consciência, ditada pela experiência de anos consecutivos em que este padrão não sofreu alterações. Contudo, essa experiência não foi suficiente para, desde o início deste trabalho, tomar a decisão de tributar ao discurso da tese a legitimidade dessa condição. Com o decorrer da escrita e das leituras associadas, tornou-se evidente que o deveria ter feito, ainda que esse sentimento não tivesse chegado a produzir efeitos (aceito a crítica da comodidade da opção e da inocuidade do discurso impessoal). Deste modo, aqui fica a expressão da homenagem a este factor feminino da investigação, acompanhado com o particular agradecimento às professoras como elementos participantes do estudo (os dois homens professores que também participaram no estudo certamente compreendem e aceitam este agradecimento especial)¹⁶.

Por fim, a propósito de um texto intitulado “O Silêncio dos Intelectuais” (Afonso, 2008), tenho que me contradizer, provavelmente acanhar, e declarar: não me sinto um intelectual. Não que, alguma vez, estivesse à espera da atribuição desse epíteto. Refiro-me ao intelectual no sentido que Almerindo Afonso reivindica para os docentes universitários, perante o silêncio de convívência com a devastação das condições necessárias para a manutenção da essência da instituição universitária, presumo no rescaldo das últimas alterações ao seu regime jurídico. Refere o autor que

verifica-se quotidianamente uma crescente incapacidade interna da Universidade para lidar com imposições, pressões e objectivos que são, em muitos casos, fortemente contraditórios com a sua *historicidade* como instituição de produção autónoma de conhecimentos científicos, técnicos, estéticos e humanísticos. No essencial, está em causa a redução brutal da autonomia de uma instituição essencialmente constituída por intelectuais que parecem estar agora em mutação e regressão para se transformarem eventualmente em novos operários especializados do conhecimento, geridos por novos gurus (também eles eventualmente ex-intelectuais) ao serviço de um projecto maior de racionalização instrumental. (p.9)

Não quero trazer para este espaço mais do que a essência da discussão em causa, embora seja

¹⁵ Refira-se que o *numerus clausus*, tanto da Licenciatura em causa, como do Bacharelato que a antecedeu, ao longo dos anos, variou entre 30 e 45 alunos. Contudo, com os processos de mobilidade/transferências internas e acessos por condições especiais, com frequência atingia valores na ordem dos 60 alunos. Nos últimos anos, estes números tenderam a diminuir gradualmente devido a factores de controlo externo, fixando limites máximos, cada vez mais restritivos, para além do estipulado no *numerus clausus*.

¹⁶ Recordo aqui a minha experiência de formação inicial através de um episódio que me faz trazer à memória a saudosa Professora Guilhermina Barros, que acompanho com uma sentida e humilde homenagem. Foi, sem dúvida, das pessoas que mais influenciaram a minha formação inicial como Professor do ICEB. O seu entusiasmo pela Matemática e pela formação dos professores era um sentimento forte e contagiante. Ninguém ficava indiferente às suas aulas, mesmo sabendo-se das “abundantes alergias” que esta área, já na altura, criava nos formandos, assim como também continuou a fazê-lo, pela evidência deste estudo. Eu pertencia à segunda leva do bacharelato em Ensino Primário, de 1988/1989. Numa turma de 30 alunos, sete eram homens. A turma anterior, a primeira a ser formada pela Universidade do Minho, tinha cinco homens. Segundo a Professora Guilhermina, eram números encorajadores; tinha esperanças de que a passagem da formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo para a esfera da responsabilidade de instituições do Ensino Superior, a convivência dos alunos com a “tradição universitária” e com colegas doutros cursos podiam ser factores que, finalmente, invertessem essa correlação secular e esmagadora do predomínio feminino nestes cursos. O facto é que nunca mais houve turmas com essa proporção de género. De memória, posso afirmar que nunca as turmas passaram, como máximo, de três elementos masculinos, sendo que a “normalidade” encontrava-se entre um e dois alunos, quando não acontecia serem turmas exclusivamente femininas.

uma fonte de preocupação, em função de alterações substanciais nos princípios de governação, com o eventual questionamento acerca dos objectivos da instituição universitária, identificados pelo autor. Invoco, antes, a discussão para situá-la no plano circunscrito, não menos modesto, da formação de professores.

Pressinto um mal-estar generalizado com as opções que hoje são seguidas na formação de professores. Digo isto pensando naqueles que verdadeiramente sempre estiveram interessados e envolvidos com projectos de formação de professores. Haverá quem esteja alheado das preocupações dos processos formativos, embora sejam figurantes da mesma; outros se sintam confortáveis com uma nova ordem, ainda que isso nem sempre signifique mais e melhor conhecimento e envolvimento na formação e, como consequência, renovação e melhoria da formação dos professores.

No entanto, tal como no silêncio invocado por Afonso, também aqui apenas vislumbro algum incómodo discursivo sob a forma de oportunidades perdidas, recomendações e perigos em que se incorre com o novo paradigma da formação que Bolonha nos trouxe. Não sinto a mobilização dessas manifestações; se existem, não as revejo com poder de intervenção. Quero acreditar que exista quem vá mais longe e esteja com capacidade para mobilizar ideias e recursos para uma formação de professores cada vez mais capaz de os preparar para a complexidade e incerteza dos tempos actuais. Esteja o defeito no meu modesto espectro de cobertura da realidade que nos circunda, o qual não chega para captar mais do que espaços e tempos circunscritos, por coincidência, por espessas camadas nebulosas e ambíguas. A não ser assim, será que, provavelmente, temos o que merecemos, hipotecando, uma vez mais, a formação de professores, e a educação das próximas gerações?

Assim, é caso para me confessar de novo: não sou um intelectual. Sinto-me professor. Não encontro acolhimento “concreto e definido”, de imediato, para esta contradição. Vem-me à memória um turbilhão de ideias e sentimentos, aparentemente desconexos ou dispersos, que a sequencialidade do texto não permite discorrer num só momento, antes tentar uma articulação, ainda que eivada de sentido, para explicar a agrura dos sentimentos que atravesso ao concluir o trabalho – aqui sim, deveria ser conclusão, mas vai no princípio para que o leitor perceba como me sinto no fim.

Perturba-me saber que não me sinto, de momento, em condições do exercício de plena cidadania profissional e questiono-me se alguma vez, por convicção, serei capaz de o fazer. Nem como soldado de trincheira me revejo, que também são precisos, ainda que salvaguardados direitos essenciais, devidamente recompensado e reconfortado com funções que já exerci na formação de professores e que agora questiono porque não as identifico com a clareza e o interesse que me façam despertar o entusiasmo. Olho, preocupado, para interesses e agendas que se movem para “alterar a

educação pública, em geral, e, de forma ainda mais radical, a natureza e funcionamento da Universidade” (Afonso, 2008, p.9). Partilho das palavras do autor, quando afirma que não há, certamente,

Universidade que possa desenvolver-se de costas viradas para a economia; mas também não há Universidade se todas as outras missões desta instituição educativa estiverem agrilhoadas às lógicas do lucro, do saber imediatamente vendável, da criatividade apenas susceptível de ser patenteada, da emulação espúria entre pares, da desvitalização da cultura na sua acepção mais universal e antropológica. O que ficou patente em muitos processos eleitorais [a propósito da eleição dos órgãos estatutários da Universidade] é que muitos de nós estamos confrontados com uma profunda *dissonância cognitiva* entre o que acreditamos e pensamos e o que fazemos ou (não) dizemos.

Confesso, por vezes, ter o sentimento de viver de concessões e dificilmente de convicções, inquieto pela consciência de uma idiossincrasia própria. No entanto, a conjuntura actual, descrita na citação anterior, por certo não desligada de uma outra crise dita económica à escala mundial (muitas vezes utilizada por argumentar o injustificável), também não ajuda a afastar este conflito. Lembro que acolho e discorro neste trabalho sobre o poder e a necessidade de o professor exercer a sua actividade como um intelectual, da essência reflexiva, investigativa e colaborativa da sua profissionalidade. Contudo, também não esqueço o mal-estar docente e a crise de identidade profissional. Ainda assim, a experiência que tenho e valorizo na formação de professores deveria sobrepor-se e não tolerar estes sentimentos mais nefastos. Por força de razão, deveria manifestar uma mensagem de esperança para a formação de professores, o compromisso de participar na sua valorização profissional e social, como condição essencial para uma sociedade mais solidária, culta e informada, pois só assim poderemos contribuir para um legado de desenvolvimento harmonioso e sustentado, onde desejo ver viver as minhas filhas.

Por isso, gostaria de ver reforçada a legitimidade da escola e dos professores na construção dessa sociedade. Gostaria que a Universidade fizesse disso um desígnio prioritário. Já agora, que os sindicatos de professores se limitassem a exercer a sua função em assuntos bem delimitados, como as condições remuneratórias e de trabalho. Que outras instituições representativas dos professores deixassem de exercer funções cooperativas e, numa só voz, tivessem um discurso construtivo de defesa dos interesses educativos. Que evidenciassem a pertinência do trabalho do professor pela causa da sua existência, a educação dos alunos, tornando visíveis aspirações e preocupações de nível pedagógico, essência da sua função, e não de outras para as quais ele tem sido convocado, que apenas o fragilizam como desviam das suas competências profissionais.

PRIMEIRA PARTE



**Enquadramento do Estudo:
Construção do Conhecimento
Profissional para a Mudança Educativa**



Apresentação

No **Capítulo I**, numa primeira aproximação, procede-se à apresentação do estudo com o objectivo de explicitar as nossas “motivações” e caracterizar o seu “contexto”. A partir deste, e num segundo momento, delimita-se a “problemática da investigação” que orienta o estudo. Em face da contextualização e da definição do âmbito da investigação, traça-se uma síntese do referencial epistemológico presente ao longo do processo e do texto da investigação.

Começa-se por contextualizar o estudo, tanto numa perspectiva pessoal como institucional, através da evocação do nosso “percurso académico e experiência profissional”, onde aludimos às relações de proximidade com o contexto da investigação — a formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico 1CEB na Universidade do Minho (UM) —, tópico que se refere aos argumentos do investigador.

De seguida, mencionam-se os elementos que se configuram como o enquadramento histórico e político da investigação, a detalhar na II Parte do trabalho: o Ensino Básico (EB) e a Formação de Professores, tendo como referência temporal, sobretudo mas não só, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde se realça o 1CEB no âmbito do EB, como a unidade de escolaridade “universal, obrigatória e gratuita”, e a evolução da formação inicial dos professores, em Portugal¹.

Na lógica da contextualização e fundamentação do trabalho, faz-se referência ao Projecto PROCUR (Projecto Curricular e Construção Social), como um referencial de formação e aprendizagem para o EB, um elemento estruturador do conhecimento profissional dos professores e do conhecimento escolar dos alunos. Continua-se com referências à formação inicial de professores do 1CEB na UM, tanto no acompanhamento das transformações da formação em Portugal, como nas especificidades que resultam da sua integração numa universidade, com a criação de uma unidade orgânica que a ela se dedica por inteiro, conjuntamente com a formação na área da Educação de Infância (EI), situação a detalhar na III Parte do estudo.

Assim, o segundo ponto deste Capítulo refere-se às motivações e aos propósitos da investigação, os quais fazem parte de um referencial histórico, político e epistemológico, que tem como denominador comum a formação inicial de professores do 1CEB, objecto central do estudo.

Com a emergência das razões que levam a ponderar a realização do estudo da formação inicial de Professores do 1CEB, concretizada na UM, está-se em condições de delimitar a “problemática da investigação” que orienta e dá forma ao desenho do estudo. Em função da contextualização do estudo

¹ No desenvolvimento da II Parte do trabalho estas temáticas são previamente alvo de uma conceptualização teórica que nos ajuda a compreender o contexto de emergência das políticas do EB e da formação de professores em Portugal.

e do conhecimento da problemática, procede-se à identificação de questões de orientação da investigação, bem como à formulação de objectivos que configuram e esclarecem o estudo. Genericamente, a definição do objecto de estudo remete para a avaliação diferida a realizar pelos professores principiantes do seu currículo de formação, enquanto contexto orientador/regulador do processo de construção do conhecimento profissional relevante para a inovação das práticas curriculares na escola actual, que enforma a sua identidade e projecto profissional e pessoal.

De seguida, apresenta-se uma síntese de “referenciais epistemológicos” que enquadram temáticas como a escolaridade básica, a inovação curricular e a mudança educacional; os processos de formação de professores e de construção do conhecimento profissional; a iniciação à prática profissional e o desenvolvimento de um perfil profissional; a indução e o desenvolvimento profissional. Este exercício prospectivo, em conjugação com a contextualização e a definição da investigação, ajuda a compreender os pressupostos teóricos que sustentam e são alvo de atenção ao longo do trabalho.

No **Capítulo II** ocupamo-nos da “metodologia de investigação”, que ajuda a esclarecer o quadro paradigmático e metodológico que está subjacente ao desenvolvimento do estudo sobre o currículo de formação de professores do ICEB na UM. Parte-se de um discurso sobre as características da investigação educativa, bem como do enquadramento paradigmático, no sentido de fundamentar e orientar as opções a tomar no enquadramento metodológico.

Assim, concretiza-se o desenho da investigação, bem como se detalham os contornos do estudo empírico. Define-se a metodologia de “estudo de casos” como aquela que suporta e fundamenta as decisões metodológicas e alude-se a um “ecletismo metodológico”, no sentido de enquadrar a variedade de tarefas de investigação que o desenho do estudo implica: para além do estudo de casos, alude-se à investigação histórica, à investigação avaliativa e à investigação-acção colaborativa.

Tecem-se ainda considerações sobre o papel e a ética do investigador e dos participantes. Identificam-se e discutem-se os métodos e técnicas de recolha de dados, designadamente a análise documental e a entrevista, para além de outras formas inseridas numa “estratégia compósita”, onde constam os registos escritos, o blogue, a estimulação de memória, o vídeo e as notas de campo. Finaliza-se com considerações relativas ao tratamento, análise e apresentação dos dados.

Em síntese, a **Primeira Parte** do relatório de investigação ocupa-se essencialmente da contextualização do estudo; da definição da problemática, das questões, e dos objectivos da investigação, bem como dos referenciais epistemológicos e metodológicos que sustentam e dão corpo à mesma. Pretende ser um elemento de apresentação, clarificação e fundamentação das motivações e dos propósitos do trabalho, que tem como objectivo último lançar as bases para a discussão da formação inicial de professores do ICEB realizada na UM.

CAPÍTULO I



**Contexto, Problemática e
Referencial Epistemológico**

Índice

CAPÍTULO I – Contexto, Problemática e Referencial Epistemológico	5
Índice	6
Apresentação	7
1. Percurso Académico e Experiência Profissional	9
2. Ensino Básico, Formação de Professores e Projecto PROCUR	16
2.1. Ensino Básico e Formação de Professores a partir da LBSE.....	17
2.2. Projecto PROCUR e Formação Inicial de Professores do 1CEB na UM.....	19
3. Problemática, Questões e Objectivos da Investigação	23
3.1. Delimitação da Problemática.....	23
3.2. Questões e Objectivos.....	25
4. Referenciais Epistemológicos	28



Apresentação

Para termos um objecto de estudo e podermos configurá-lo de forma que daí resulte a produção de conhecimento científico relevante, torna-se necessário tecer algumas referências que façam a contextualização do estudo. Desta contextualização encontramos os elementos que nos permitem estabelecer o objecto da investigação, daí resultando um conjunto de decisões quanto à configuração metodológica do processo que permite o seu esclarecimento. São vários os aspectos que influenciam e delimitam a contextualização deste estudo, que passamos a identificar, nesta fase, apenas por tópicos. Antes de mais, gostaríamos de estabelecer, sucintamente, o nosso percurso académico e profissional, em função das influências mútuas que se estabelecem com o objecto de estudo. Para além da matriz pessoal, que informa o nosso campo de vivências académicas e profissionais, existem outros elementos de natureza substantiva para a definição do objecto de estudo:

– Falamos das reformas curriculares que estabelecem o actual quadro de princípios orientadores e finalidades para a Educação Básica em Portugal e de como estas definem um cenário de orientações curriculares e um referencial de aprendizagem, baseado num paradigma integrador do currículo e no desenvolvimento de competências, que preconizam a formação integral do aluno ao longo do percurso da escolaridade obrigatória.

– Falamos da evolução da formação inicial dos professores em Portugal, e dos professores do 1CEB em particular, dos caminhos que a UM construiu em função da mesma, no sentido de estabelecer um referencial de formação inicial, fundamentado num perfil profissional do professor, capaz de levar à construção do conhecimento profissional adequado às exigências actuais do 1CEB.

– Falamos do Projecto PROCUR (Projecto Curricular e Construção Social), como experiência de formação e de aprendizagem, que estabelece um conjunto de referenciais, procedimentos e instrumentos, pela força de longos e profícuos anos de processos de investigação-acção-colaboração na Escola do 1CEB, com inegáveis repercussões, quer na formação inicial de professores do 1CEB oferecida pela UM, quer nas actuais orientações curriculares da Educação Básica em Portugal. Trata-se de processos que permitem fazer a síntese entre a pertinência do desenvolvimento integrado do currículo da escolaridade básica, no sentido da promoção de experiências de aprendizagem significativas e do desenvolvimento de competências, que contribuem para a formação integral e harmoniosa do indivíduo, e a exigência da construção de um perfil profissional de professor capaz de, na lógica de um paradigma curricular integrador, construir 'Projectos Curriculares Integrados'

adequados às características diversas e plurais dos contextos educativos. Esta síntese concretiza-se na partilha desses processos de formação e aprendizagem, utilizados quer por professores (construção do conhecimento profissional), quer por alunos (desenvolvimento de aprendizagens escolares), e que se reflectem em práticas de investigação, colaboração e reflexão.

Na continuação do texto, pretendemos enunciar as referências que nos ajudam a definir o estudo, tendo por base os factores enunciados. Contudo, na sequência desta aproximação abreviada ao âmbito do estudo, sentimos a necessidade de detalhar, como parte integrante do trabalho, num outro momento contíguo a este, o cenário de condicionalismos e potencialidades que definem o contexto da investigação, através da identificação da evolução histórica e da reflexão sobre a situação actual, dos aspectos referidos: por um lado, o Ensino Básico (EB) e as reformas curriculares que o sustentam, nomeadamente ao nível do 1CEB, bem como a formação, o estatuto e a avaliação dos professores em Portugal; por outro, a caracterização do Projecto PROCUR, como projecto de construção de conhecimento profissional e escolar, que o tornaram uma referência para os processos de formação e aprendizagem; e a formação inicial dos professores na UM, com relevo para o 1CEB. No primeiro caso, o limite temporal mais longínquo, de forma genérica, é a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) do Portugal democrático, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. No caso da formação de professores na UM, situamo-nos nos primórdios da sua criação¹ e no arranque dos bacharelatos em ensino, na então Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação (UCPCE).

A partir das referências iniciais, onde emergem as razões que nos levam a ponderar a realização de um estudo acerca da formação inicial de Professores do 1CEB, concretizada no IEC da UM, estamos em condições de definir a problemática do estudo que nos orienta e delimita o campo de investigação. Em função da contextualização e do conhecimento da problemática em causa, procedemos também à identificação de questões de orientação da investigação, bem como à formulação de objectivos que configuram e esclarecem o estudo. Genericamente, a definição do objecto de estudo remete-nos para a avaliação diferida que os professores principiantes fazem do seu currículo de formação, enquanto contexto orientador/regulador do processo de construção do conhecimento profissional relevante para a inovação das práticas curriculares na escola actual, que configura a sua identidade e projecto profissional.

Para finalizar o Capítulo, apresentamos uma síntese de “referenciais epistemológicos” que enquadram o questionamento sobre a evolução e o sentido da escolaridade básica, bem como a natureza da intervenção educativa cada vez mais exigente e complexa; sobre os processos de formação

¹ A UM foi criada pelo Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto (Artigo 8.º).

de professores e indução profissional, que caracterizam o seu desenvolvimento e identidade profissional; que perspectivam a inovação curricular e a mudança educacional como um processo de construção do conhecimento profissional e de desenvolvimento do perfil profissional, bem como de suporte para a iniciação à prática profissional. Interessam-nos as questões relacionadas com a inovação curricular e a iniciação à prática profissional, pois estas consubstanciam-se nos processos de ensino e aprendizagem formalizados na educação escolar, que se encontram na génese da formação inicial dos professores. Este exercício prospectivo, em conjugação com os aspectos referenciados na contextualização e definição da investigação, ajudam-nos a compreender os pressupostos teóricos que sustentam e são alvo de atenção ao longo no desenvolvimento do trabalho.

1. Percurso Académico e Experiência Profissional

A presente investigação pode ser contextualizada, logo à partida, do ponto de vista do investigador, por duas vias distintas, mas ao mesmo tempo complementares: uma via académica e uma outra via institucional/profissional. Ambas pretendem contextualizar as relações de proximidade que mantemos, de longa data, com o objecto de estudo, recolhendo daí os significados que o mesmo assume para nós, na medida em que configuram o nosso percurso académico e profissional. Numa perspectiva estritamente pessoal, podemos até acrescentar que é também na conjugação destes percursos que se moldaram cenários de mobilização de interesses e de motivações, que acabaram por integrar o nosso percurso social, relacional, afectivo e familiar.

Pela via académica, podemos manifestar as relações evidentes entre o nosso percurso e a formação inicial de professores do 1CEB, promovida pela UM. Deste modo, a nossa formação insere-se no campo da EIBI, através da obtenção de um bacharelato em EB (1.º Ciclo) em 1991, complementado com um DESE em EIBI, no ramo de Novas Tecnologias no Ensino, em 1993.

Logo aqui, durante esta fase académica, começámos a estabelecer um percurso profissional, ainda que numa forma embrionária e com contornos pouco definidos. Referimo-nos ao facto de termos sido convidados, logo após o *terminus* do bacharelato, para desempenharmos funções de Monitor (1991/92) na formação inicial de Professores e Educadores de Infância, no então Centro de Formação de Professores e Educadores (CEFOPE), o qual foi criado na sequência da extinção do Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) da UM. Tal como nos foi apresentada, a proposta do exercício de funções de Monitor inseria-se numa lógica inicial de um projecto de formação, a médio e longo prazo, de recursos humanos qualificados, no CEFOPE da UM, na área da formação de Professores do 1CEB e

Educadores de Infância. Nesta lógica, fizemos uma aposta assumida na formação, preterindo para segundo plano a possibilidade de iniciar uma actividade profissional como professor do ICEB, pois estávamos, na altura, habilitados para isso².

Completa que estava a formação inicial, com a conclusão do DESE, obtendo a equivalência ao grau de licenciado, estaríamos em condições de dar continuidade ao referido projecto³. Assim, entre o período de 1993 a 1997, que culminou com a oportunidade de enveredar pela carreira universitária na UM, por oposição a concurso público para a categoria de Assistente Estagiário, acabámos envolvidos num percurso profissional errante e diversificado, que ficou caracterizado pelos seguintes aspectos:

- Instabilidade contratual com a UM, alternando períodos de contratos a termo certo, como Técnico Superior, com a prestação de serviços remunerados com recurso a recibos verdes;

- Tendência para a definição de uma carreira de Técnico Superior ligada ao apoio logístico da formação inicial e especializada⁴, sobretudo relacionada com a prestação de serviços aos alunos e à docência nos laboratórios de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

- Incursão esporádica na docência do ICEB, entre 1994 e 1995, onde pudemos sentir, em primeira instância, algumas das características, sobretudo as menos favoráveis, atribuídas ao período de indução profissional, tais como o isolamento profissional e pedagógico, dificuldades de gestão curricular, descontinuidade pedagógica, contrariedades no controlo da disciplina, responsabilidades por contextos e turmas ‘problemáticas’, baixa participação nas decisões da escola, inexistência de estruturas de recepção e acompanhamento dos professores em início da carreira (Veenman, 1984; Huberman, 1991; Flores, 1999, 2000a, 2004, 2006; Cardoso, 2007; Flores & Viana, 2007; Silva & Alonso, 2008; Flores & Ferreira, 2009; Cardoso & Ferreira, 2009; entre outros estudos e autores).

- Desempenho de actividades de apoio à docência, nos cursos de formação de Professores do

² A história da criação do CIFOP, mais tarde CEFOPE e depois IEC, até à sua extinção, com a criação do actual “Instituto de Educação”, será alvo de atenção quando falarmos da formação de Professores na UM. De qualquer forma, fica já aqui referenciado, por uma questão de compreensão temporal, que o CIFOP da UM foi criado por Decreto-Lei n.º 346/84, de 29 de Outubro, tendo vindo a ser formalmente extinto em Abril de 1990, sendo criado, em sua substituição, o CEFOPE, por decisão do Senado da UM, em 23 de Abril de 1990 (o primeiro regulamento do CEFOPE é aprovado pela Resolução SU-19/90, de 22 de Maio). Entretanto, o IEC surge como consequência do processo de avaliação do CEFOPE, sendo instituído a partir da Resolução SU-8/96, de 29 de Janeiro.

³ Por motivos diversos, as cinco pessoas inicialmente envolvidas neste processo tiveram percursos divergentes, tendo apenas três (onde nos incluímos), em tempos e em áreas científicas diferentes, dado corpo às intenções iniciais, ou seja, prosseguirem estudos numa lógica de valorização/qualificação académica e profissional de nível universitário.

⁴ A partir deste ponto, utilizaremos a designação “formação especializada”, por uma questão de economia de escrita, para identificar uma realidade que engloba diferentes designações da formação identificadas na legislação em diferentes períodos de tempo, sobretudo durante a década de 90 do século passado. De qualquer forma, todas essas designações tinham um desígnio comum que correspondia a uma formação “especializada”, “qualificada” ou “complementar”, no sentido de permitir uma equivalência ao grau de licenciatura, tendo na base do acesso à mesma uma formação inicial com o grau de bacharelato ou equivalente, para efeitos académicos e de progressão na carreira (Lei n.º 50/90, de 25 de Agosto), que obedecia, na esmagadora maioria dos casos, a uma intenção de prosseguimento de estudos superiores por Professores do Ensino Primário e Educadores de Infância, numa lógica de reposicionamento/valorização da carreira docente, entretanto, permitida com as alterações efectuadas na LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e no Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Explicitaremos adiante com detalhe estas questões no tópico sobre a formação de professores.

1CEB e Educadores de Infância, relacionadas com as disciplinas de TIC e de Práticas Pedagógicas⁵.

Assim, desde o início da actividade profissional acumulámos experiência na formação inicial, especializada e contínua⁶ de Professores do 1CEB e de Educadores de Infância, em áreas como a EIBI, as TIC e as Práticas Pedagógicas, e na leccionação no 1CEB, ainda que de forma esporádica. Tivemos ainda responsabilidades na gestão do parque informático e dos laboratórios TIC do CEFOPE e do IEC.

Não podemos deixar de relembrar aqui um forte e prolongado relacionamento com o Projecto Lethes Peneda-Gerês (PLPG), durante praticamente toda a década de 90 do século passado. Na altura, assumiu a área de projecto emblemático para o CEFOPE/IEC e o Parque Nacional da Peneda-Gerês (PNPG), que incorporava preocupações educativas, comunitárias e ambientes em escolas de montanha, de lugar único, onde as TIC se colocavam como elemento de referência das práticas e do relacionamento entre comunidades educativas (Osório, 1991; Silva, 1993, 2001)⁷.

Entretanto, pela via das Práticas Pedagógicas do Bacharelato em EB (1.º Ciclo), começámos a manifestar preocupações ao nível da organização da formação inicial dos Professores do 1CEB e pela construção do seu conhecimento profissional. Este interesse acabou por concretizar-se na opção profissional que conduziu, em 1997, ao ingresso na carreira docente universitária no IEC⁸.

Do ponto de vista académico, até à data de ingresso na carreira universitária, apesar de diversas tentativas, foram-nos sempre vedadas quaisquer veleidades de frequentar um curso de Mestrado⁹, em várias universidades. A argumentação de uma avaliação curricular menos favorável, com a velada falta de valorização da tipologia de formação “bacharelato mais DESE”, deixava-nos com uma sensação de injustiça, contra a qual nunca foi possível lutar. Contudo, houve ainda uma outra situação, sobretudo praticada na UM, que promovia o afastamento liminar dos candidatos (nós incluídos) aos Mestrados,

⁵ Na designação actual, Unidade Curricular de “Iniciação à Prática Profissional” (consagrada, em grande parte, “à prática de ensino supervisionada”) decorrente da publicação dos “princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior”, Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, e subsequente legislação, no sentido de configurar a oferta formativa à Declaração de Bolonha, de 19 de Junho de 1999. Utilizaremos, ao longo do trabalho, indistintamente estas várias designações para referirmos a mesma realidade: o tempo e o espaço formalmente incluídos nos cursos de formação inicial de professores para a sua “formação prática”, internacionalmente reconhecido por “practicum” (DDOE, 1987; Campos, 2001; Rodríguez et al., 2003; Zabalza, 2006; entre outros).

⁶ O Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFC) foi criado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, para dar resposta aos requisitos da avaliação do desempenho docente, regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, previstos no ECD, Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Como sabemos, este é apenas o quadro geral inicial de uma temática que sofreu, nos últimos anos, alterações significativas, com implicações directas nas dinâmicas organizacionais, profissionais e pedagógicas dos professores, configuradas por princípios de forte conflitualidade entre a tutela da Educação e as organizações sindicais. Este é um assunto, intrinsecamente relacionado com a formação inicial e contínua de professores e o desenvolvimento profissional, numa perspectiva ao longo da vida (Sander & Vez, 1996; Montero, 2002; Alexandrou, Field & Mitchell, 2005; entre outros) e, como tal, também teremos oportunidade de traçar os aspectos essenciais que definem os contornos da avaliação do desempenho e da polémica associada à mesma.

⁷ Como poderemos conferir adiante, numa lógica de relacionamento significativo entre a experiência profissional e a realização de investigação no campo das Ciências da Educação, fizemos da história do PLPG o objecto de estudo da dissertação de Mestrado em Educação, especialização de Desenvolvimento Curricular.

⁸ Por oposição a concurso público de uma vaga de Assistente Estagiário para a então designada área do “Desenvolvimento Curricular e Metodologia do Ensino Básico Inicial”, do DCEC.

⁹ Na nomenclatura anterior ao Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, que estipula os três ciclos de Bolonha. Actualmente, por termos comparativos, teríamos que acrescentar a designação “académico”, por diferenciação com os “mestrados profissionalizantes”, correspondentes ao 2.º Ciclo do Processo de Bolonha.

com o argumento do não cumprimento de um dos requisitos então expressos nos regulamentos dos cursos de Mestrado, que se relacionava com “a falta de certidão comprovativa de licenciatura com a respectiva classificação final” (não reconhecimento da formação inicial de tipologia “bacharelato mais DESE”). Isto configurava uma desconsideração de um grau que a própria UM atribuía, contrariando a letra da LBSE, que estipulava, no ponto 6 do artigo 13.º, “que o Diploma de Estudos Superiores Especializados é equivalente ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos”.

A questão essencial relacionava-se com o acesso aos cursos de Mestrado, à data regulados pelo Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de Outubro, que remetia para a autonomia das Universidades, de acordo com o artigo 9.º, entre outras funções, a necessidade de regulamentar as condições de inscrição nos cursos de Mestrado. No exercício dessa competência, as Comissões Directivas dos diferentes Mestrados em Educação, do então Instituto de Educação e Psicologia (IEP), promoviam a admissão nos cursos aos “titulares de licenciatura” ou “portadores de habilitações legalmente equivalentes”, mas frustravam essas expectativas quando remetiam para a ausência de uma certidão comprovativa de licenciatura com a respectiva classificação final, num sinal expressamente contraditório com o que os próprios regulamentos de acesso aos Mestrados estipulavam e contrário ao que LBSE já contemplava.

A situação descrita fez parte de uma questão de conflitualidade interna explícita, com posições divergentes, quanto ao estatuto das Ciências da Educação na UM, envolvendo, a seu tempo, o CEFOPE e o IEP, que agora não vamos recuperar nos seus detalhes (Formosinho, 1995; Braga, Costa & Sim-Sim, 1995)¹⁰. Contudo, não deixamos passar em claro que, passados treze anos da resolução institucional desse conflito com a criação do IEC, em 1997, e a propósito da aprovação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES)¹¹, a UM, em 2009, no âmbito da alteração dos seus estatutos, anulou essa decisão inicial, recuperando a alternativa vencida, com a criação de um único “Instituto de Educação” (IE) como escola de referência para as Ciências da Educação. Da decisão resultou ainda a autonomia da área científica da Psicologia, com a criação da “Escola de Psicologia”.

¹⁰ O CEFOPE, no ano lectivo de 1995/96, foi sujeito a um processo de avaliação interna e externa para dar cumprimento ao disposto no regulamento que definiu a sua criação (Resolução SU-19/90, de 22 de Maio), de acordo com o prescrito pelo Senado da UM em 1990, e que previa, passados quatro anos de instalação, a necessidade de ser tomada uma decisão quanto ao futuro desta unidade universitária, enquadrada em duas hipóteses: constituição de uma escola nos termos dos estatutos da UM ou integração das suas unidades orgânicas noutras escolas, advindo daí a extinção do CEFOPE. Depois de um período de debate nos órgãos da UM, acabou por imperar a hipótese da constituição de uma nova escola. Deste processo resultou a extinção do CEFOPE, surgindo no seu lugar o IEC, em Maio de 1996 (Resolução SU-8/96 de 13 de Maio).

¹¹ A Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, aprova o RJIES. Resultou daqui a revisão dos estatutos das instituições de Ensino Superior, de modo a conformá-los com o novo regime legal. O Despacho Normativo n.º 61/2008, de 5 de Dezembro, publica os novos estatutos da UM, de acordo com a Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro (homologados a 14 de Novembro de 2008, por despacho do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), acto que consagra a criação do novo IE. Os estatutos do IE foram homologados por despacho do Reitor da UM, de 10 de Julho de 2009, e publicado em Diário da República, pelo Despacho n.º 16725/2009, de 21 de Julho. O processo culmina com a investidura dos novos órgãos do IE em 8 de Fevereiro de 2010.

Depois de uma contenda jurídica desencadeada por alguns candidatos aos Mestrados em Educação promovidos pelo IEP, dirimida pelos pareceres da Assessoria Jurídica da UM¹², tendo levado, no culminar do processo, a Procuradoria-Geral da República a contrariar as argumentações até então utilizadas para sustentar decisões desprovidas de fundamento legal, enfatizando, antes, a questão na necessidade da UM criar condições de igualdade para direitos já consagrados; em 1997/98, já na condição de Assistente Estagiário do IEC, por uma via ou por outra, ingressámos na edição do Mestrado em Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, promovido pelo IEP, tendo concluído a dissertação em Setembro de 2001¹³.

Com a conclusão da dissertação de Mestrado, encerrámos uma fase profissional e académica, numa linha de investigação e docência consagrada na literatura, que corresponde ao olhar entrecruzado dos fenómenos educativos e das práticas pedagógicas sobre os auspícios do Currículo e da Tecnologia Educativa. Esta decisão tinha já sido tomada mais cedo em termos profissionais, quando ingressámos na carreira universitária para o então Subgrupo Disciplinar de “Currículo e Metodologia do Ensino Básico Inicial”, em 1997, que, por sua vez, se incluía no Grupo Disciplinar de “Estudos Socioeducativos e Currículo da Educação Básica”, do DCEC do IEC. Nesta lógica organizacional, de facto, o Currículo e a Tecnologia Educativa (à data, a expressão utilizada era TIC, e é aquela que perdura nas estruturas do CEFOPE e do IEC) estavam sob o mesmo espaço de coordenação e decisão nos campos da docência e da investigação, mas na prática havia já uma separação entre estas duas áreas, que mais tarde se institucionalizou precisamente por questões de definição de territórios de

¹² A argumentação utilizada inicialmente centrou-se na forma e no destinatário do recurso hierárquico, omitindo deliberadamente as questões de conteúdo. Perante a insistência na ilegalidade dos actos cometidos, invocando “vício de forma”, para ultrapassar as questões jurídicas da validade dos recursos hierárquicos, a argumentação centrou-se, então, por um lado, na tentativa de esvaziamento da aplicabilidade do ponto 6, do artigo 13.º, da LBSE, por falta de regulamentação complementar e, por outro lado, de uma forma contraditória e enviesada, numa leitura restritiva da legislação que regulava as condições acesso aos cursos de Mestrado, tentando fazer crer que apenas os “titulares de licenciatura” poderiam usufruir desse privilégio/direito, situação contrariada pelos próprios regulamentos dos Mestrados, ao contemplarem também, de forma correcta, o acesso a candidatos “portadores de habilitações legalmente equivalentes” ao grau de licenciatura.

¹³ Como já dissemos, o objecto de estudo da dissertação de Mestrado foi o PLPG. Ao longo dos seus treze anos de existência, o Lethes (rio do esquecimento, na versão das invasões romanas) caracterizou-se pela intervenção sobretudo junto das escolas do ICEB, mas também nos Jardins de Infância e no Ensino Básico Mediatizado (EBM), da área geográfica do PNPG. O seu campo de acção inicial foi definido pelo âmbito das actividades do Projecto MINERVA, ou seja, as TIC e, particularmente, o seu ideal telemático, mas ao longo do seu desenvolvimento, de longos e profícuos 13 anos lectivos (1988-2000), estendeu-se também para áreas como a educação ambiental e a intervenção comunitária, formalizando-se num processo curricular pautado pela territorialização, contextualização e flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem através da elaboração de projectos educativos e curriculares integrados, adequados ao meio envolvente e aos alunos. O estudo do Projecto Lethes caracterizou-se, numa perspectiva histórica, pela reconstituição cronológica e factual, e na versão de um estudo de caso, pela análise de conteúdo das potencialidades e constrangimentos da sua intervenção no espaço educativo de um território de ambiente natural protegido, com escolas de montanha de lugar único. Em síntese, com a ponderação que os anos passados nos permitem fazer, ficou-nos a ideia fundamental das potencialidades da defesa de escolas de montanha de lugar único, como processo de revitalização de uma cultura, tradições, saberes ancestrais, de um modo de vida próprio que se esfumou numa névoa de ignorância, própria da guilhotina dos números da economia neoliberalista, de políticas educativas de conglomeração, de negação do direito à diferença e à condição de minoria, fazendo-se perder, desse modo, o legado de gerações consecutivas, património único de saberes, que em tempos próximos outras gerações de consciências mais informadas, mas também despertas e alertadas pelo ‘declínio de uma sociedade pautada pela globalização da falácia dos números, e não dos conhecimentos e das culturas’ (González, 2008, p.6), não-de desejar não ter abandonado, tão somente porque perdura como uma forma viável de permitir o “conhecimento e o usufruto do património histórico, cultural e natural” das comunidades locais (Silva, 2001, p.667).

autonomia e afirmação científica e profissional¹⁴. Nós ficámo-nos pela docência e pela investigação na área disciplinar que tomaria a designação de “Currículo da Educação Básica”. A outra área que resultaria dessa cisão tomou a designação de “Tecnologias de Informação e Comunicação”¹⁵.

Entrámos, assim, a partir de 2002, num período de estabilidade profissional e académica, o qual, verdade seja dita, tendeu algo mais, em detrimento da investigação, para os caminhos da actividade docente na formação inicial da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), essencialmente relacionados com as disciplinas de “Desenvolvimento Curricular” e “Prática Pedagógica”, onde se incluía o “Estágio” final da Licenciatura. Concretiza-se, assim, neste período que medeia a conclusão do Mestrado e a configuração do projecto de investigação de doutoramento (2005), uma sistematização de um percurso profissional que assenta numa lógica pragmática e experiencial diversificada, tendo como denominador comum a formação dos professores do 1CEB:

– O legado da formação inicial, influenciado ainda pela perspectiva de aluno, mas sobretudo pelas actividades anteriores ao ingresso na carreira universitária, onde se destaca a participação nas disciplinas de “Tecnologias de Informação e Comunicação” e “Práticas Pedagógicas” da formação inicial dos professores do 1CEB, o acompanhamento do Projecto Lethes e o desempenho do papel de formador na formação contínua de professores;

– O ingresso na carreira académica universitária, com a conseqüente docência na formação inicial e especializada, onde já participávamos desde longa data, manifestada na continuidade e no aprofundamento funcional e científico, que se traduz numa (re)centração nos aspectos relacionados com o Currículo do EB, em detrimento da componente das TIC;

– Desde logo, o processo e a conclusão do Mestrado, pela envôlvência na avaliação e na

¹⁴ Não nos detemos de forma prolongada neste amplo campo de confluências, mas ao mesmo tempo de fortes declarações de (in)(ter)dependências, pela conquista de um espaço académico e de investigação próprio, que a Tecnologia Educativa percorreu, como corpo de conhecimento científico autónomo. Como diz Area (2000) “no panorama pedagógico ocidental os estudos tanto sobre o currículo como sobre a tecnologia e a educação representam programas académicos e de investigação consolidados e claramente reconhecidos. Em torno dos mesmos, em distintas partes do mundo, existem numerosos grupos de investigadores, associações profissionais, publicações, fóruns de encontro e debate, (...) identificáveis como espaços de conhecimento pedagógico independentes, com tradições e pontos de apoio epistemológico bem diferenciados e às vezes antagónicos que, entre outros efeitos, proporcionou que a Tecnologia Educativa, por um lado, e o Currículo, por outro, manifestam indícios conceptuais e práticas que, grande parte das vezes, não têm sido coincidentes”. Neste sentido, ficamos pela ideia de Coutinho (2008, pp.2-3), ao referir que “um projecto curricular pressupõe sempre uma determinada concepção acerca do que é a educação (um ideal educativo) porque é com base numa meta que se concretiza um qualquer projecto; é precisamente aqui, na concretização de uma mesma finalidade educativa que a Tecnologia Educativa se cruza com o Currículo, integrando-o, constituindo-se como que o seu braço ‘operacional’ para as questões da comunicação educativa”, pelo que, apesar de se constituir por direito próprio como um campo científico autónomo, no âmbito das Ciências da Educação, são questões curriculares as que se colocam ao nível do estudo e da decisão da Tecnologia Educativa. Podemos até ir mais longe, referindo o inquestionável potencial educativo das TIC, mas que está, todavia, sempre dependente do modo como professores e alunos as inserem no processo educativo, pelo que torna-se “importante lembrar que a tecnologia só faz sentido se usada com intencionalidade, ou seja, se correctamente integrada na concepção e desenvolvimento de todo um projecto curricular. Urge pois que estes dois domínios científicos se dêem as mãos e definam linhas de actuação concertadas e coincidentes” (Coutinho, 2008, p.1).

¹⁵ Grupo disciplinar de “Estudos Socioeducativos e Currículo da Educação Básica”. As novas designações efectivaram-se a partir da decisão da Comissão Restritiva do Conselho Científico do DCEC, em 24 de Setembro de 2002, que perdurariam até à extinção do IEC. Do mesmo grupo, as outras áreas disciplinares eram: “Organização e Formação na Educação Básica” e “Sociologia da Infância”. Do grupo disciplinar de “Psicopedagogia e Educação Especial” tínhamos as seguintes áreas: “Educação Especial”, “Psicologia Educacional” e “Metodologia e Supervisão em Educação de Infância”.

investigação sobre o Projecto Lethes, pela contextualização da investigação em áreas científicas afins ao percurso académico e profissional – o currículo da escolaridade básica, a integração curricular, as TIC na educação, a formação inicial e contínua dos professores do 1CEB e os processos de inovação educativa – e, em definitivo, pela definição de uma carreira profissional ligada ao Ensino Superior;

– Por fim, não menos importante, o contacto permanente com a realidade e os contextos escolares, por via da formação inicial e contínua, das Práticas Pedagógicas e dos próprios relacionamentos sociais e familiares, fortemente marcados pelo desempenho profissional no 1CEB.

Deste percurso profissional resultam algumas ideias sobre a formação inicial, correspondentes a uma análise pessoal, onde se procura fazer o cruzamento de diferentes olhares com a nossa experiência de formador, e que influenciam de forma decisiva o âmbito da investigação, ainda que o espectro permaneça numa grande angular:

– Há a evidência da qualidade da formação oferecida pela UM, apreciada pelos seus protagonistas, que se traduz de diferentes formas. Há a procura deliberada, referida por determinados alunos, desta Licenciatura em específico e não de outra que garanta o mesmo grau académico.

– Há também, na perspectiva de professor em indução profissional, a consciência de uma preparação adequada para enfrentar os desafios dos contextos escolares, traduzida tanto pela qualidade das respostas que conseguem manifestar perante os mesmos, como pela comparação favorável que fazem com os colegas de profissão – quer sejam professores já em fases adiantadas da carreira, quer sejam, sobretudo, colegas nas mesmas circunstâncias de indução profissional formados por outras instituições.

– Ainda numa visão positiva da formação, denota-se uma procura deliberada e sistemática por parte de instituições de ensino privado dos professores formados pelo IEC, que vão para lá do âmbito de inserção regional da UM.

– Noutro sentido, os formandos pressentem e questionam tensões latentes existentes no processo de formação – procurando, no entanto, não tornar esse sentimento ou mal-estar numa fonte de perturbação em que pudessem ser envolvidos – entre, genericamente, aquilo que podemos definir como as Didácticas das Áreas Curriculares, as Ciências da Educação e as Práticas Pedagógicas.

– Os alunos procuram manter uma posição de equidistância, no sentido de salvaguardar princípios éticos na defesa de direitos e na garantia de um tratamento indiferenciado, mas não deixam de manifestar, ao nível das Práticas Pedagógicas, com o cuidado de se referirem apenas a conteúdos e a disciplinas, o descontentamento pelo seu desprovimento de sentido prático com os contextos

escolares e as aprendizagens das crianças, pugnando, ao invés, por uma visão integrada do curso, onde as Práticas Pedagógicas pudessem assumir uma posição de coordenação e de ponto de confluência para a construção do conhecimento profissional, para o dirimir das relações teoria-prática.

– No 4.º ano do curso, a contenda focaliza-se nas orientações das Práticas Pedagógicas e das Oficinas de Didácticas devido à intensificação do trabalho e à importância que assume para os estagiários a definição, nos contextos escolares, de um conhecimento e de uma qualificação profissional. A argumentação das tensões por resolver passa, ora pela duplicação e desproporcionalidade, ora pela desadequação e dispersão de exigências e trabalhos das Oficinas, tendo por contraponto um certo alheamento ou afastamento em relação aos trabalhos e às opções da Prática Pedagógica IV, situação identificada pelos estagiários, que é inversamente proporcional aos desejos expressos pelos mesmos.

Assim, ainda que de forma embrionária, acumulam-se questionamentos em volta dos fundamentos e da organização do trabalho desenvolvido na formação inicial de professores do 1CEB. Sistematiza-se, progressivamente, a vontade de aferir indícios da qualidade da formação dos professores, de que forma esta influencia a construção do conhecimento profissional e a definição do projecto profissional e pessoal dos professores do 1CEB formados pela UM. Preocupa-nos saber, numa perspectiva de formação ao longo da vida (Sander & Vez, 1996; Kiewra & DuBois, 1998; Aspin & Chapman, 2001, 2007; D. H. Hargreaves, 2004; Field, 2006; OCDE, 2007a; entre outros), se estamos perante um processo de continuidade e reforço de um perfil profissional caracterizado, tanto pela incidência simultânea na transformação da escola e da formação através da reflexão, colaboração e investigação (Schön, 1983, 1987; Alonso & Branco, 1989; Zeichner, 1993; Stenhouse, 1984; 1987; Alarcão, 1996; entre outros), constructos-chave em que se fundamenta o modelo de formação do Projecto PROCUR (Alonso, 1998a), como pela inovação das práticas; ou se, pelo contrário, em face das primeiras experiências profissionais, entramos num processo de descaracterização e de socialização adaptativa, de reprodução acrítica de práticas sociais e pedagógicas (Lacey, 1977; Alonso, 1986).

2. Ensino Básico, Formação de Professores e Projecto PROCUR

Com este ponto pretendemos identificar e contextualizar a temática do trabalho. Sucintamente, trata-se de proceder a um estudo sobre a qualidade da formação inicial dos professores do 1CEB promovida pela UM e de perceber os contornos da indução profissional destes professores em concreto nos contextos escolares, nos moldes que no ponto seguinte procuraremos explicitar.

Assim, neste apartado não nos pretendemos alargar como fizemos no ponto anterior, que se constituiu como uma reflexão e enquadramento da nossa posição como investigador e como profissional da UM, situação que se confina a esse espaço, o que não acontece com os aspectos referidos a seguir, que serão alvo de outra atenção no desenvolvimento do trabalho. Estes consubstanciam-se, por um lado, no estudo do EB e da formação de professores em Portugal, e, por outro lado, na análise do Projecto PROCUR, como elemento agregador dessas duas realidades, bem como um referencial que influenciou a formação inicial de professores realizada na UM. Remetemos, pois, para esses textos os elementos que permitam o esclarecimento do enquadramento do problema e das questões da investigação, que faremos no ponto seguinte.

2.1. Ensino Básico e Formação de Professores a partir da LBSE

Na linha da contextualização histórica e política do estudo, temos como essencial perscrutar a configuração da educação básica actual, de forma a perspectivar o perfil profissional de professor adequado às suas exigências. Interessa percorrer o caminho das reformas curriculares preconizadas em Portugal, por referência à aprovação da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na Assembleia da República. De forma concomitante, mas nem sempre coordenada, surgem ainda nesta fase os “Documentos Preparatórios” da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), sob a égide do Ministério da Educação (ME), que prosseguem o objectivo de uma reforma educativa global e articulada.

Deste primeiro movimento reformativo resulta a Reforma Curricular, que se inicia a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 28 de Agosto, fazendo publicar os fundamentos e os planos curriculares do agora denominado EB de nove anos, de carácter “universal, obrigatório e gratuito”, situação que pode verificar-se a partir da leitura do Artigo 6.º da LBSE.

Num processo de questionamento dos resultados insatisfatórios da reforma curricular, estabelece-se um movimento embrionário e inovador, a Gestão Flexível de Currículo (GFC) (ME/DEB, 1999a; Mendes, 2001; Varela de Freitas et al., 2001; Alonso, Peralta & Alaiz, 2001; ME/DEB, 2002; entre outros), que procura encontrar respostas positivas para os problemas identificados a partir de uma acção que envolveu todas as escolas a nível nacional, detalhada no “Relatório do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997).

O movimento de análise e reflexão sobre o impacto da reforma curricular, bem como a experimentação e reflexão das práticas de GFC, fez o ME iniciar uma alteração curricular a nível nacional, publicada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, amplamente documentada pelo

Departamento de Educação Básica (DEB) do ME, conhecida por Reorganização Curricular (Abrantes, 2001; Abrantes & Araújo, 2002; Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002). Deste processo resultou ainda a publicação do documento orientador para o currículo nacional, intitulado “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), estruturado de acordo com uma abordagem por competências (Perrenoud, 2001a; Roldão, 2003a; Alonso, 2004a, 2005; Zabala & Arnau, 2007).

Por fim, assistimos, desde 2006, a um conjunto de iniciativas, o qual convencionou-se designar de “Escola a Tempo Inteiro”, configurado por um vasto elenco de medidas com incidência no 1CEB, embora tivessem algumas repercussões em outros níveis da “educação básica” (CNE, 2009). Assim, salientamos os seguintes aspectos: reorganização e requalificação da rede escolar, em particular no 1CEB e na educação pré-escolar; programa de generalização do ensino do Inglês no 3.º e 4.º ano e, mais tarde, no 1.º e 2.º ano do 1CEB; definição de orientações relativas à organização das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e respectivas qualificações profissionais para o desempenho nas mesmas; desenvolvimento do Plano Nacional da Leitura (PNL) no sentido de promover competências nos domínios da leitura e da escrita; desenvolvimento de Programas Nacionais de Formação Contínua de professores para o ensino em áreas sensíveis, como a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências Experimentais, destinados ao 1CEB, mas também ao 2CEB no caso da Matemática, em articulação com as instituições do ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores; concretização do Plano de Acção para a Matemática (PAM), com diversas medidas de intervenção no sentido de melhorar as aprendizagens e os resultados desta disciplina no EB.

No seguimento da exploração da temática sobre o EB, pretende-se estabelecer a evolução da formação inicial de professores em Portugal, com incidência no 1CEB, sobretudo a partir da extinção das Escolas do Magistério Primário (EMP), até chegarmos ao presente, onde o Processo de Bolonha configura princípios e procedimentos globais ao espaço europeu. Essa evolução preenche-se de alguns momentos que passamos a nomear: criação das Escolas Superiores de Educação (ESE); criação dos CIFOP em determinadas Universidades, como no caso da UM, e do seu progressivo esvaziamento das intenções iniciais; exigência do grau de licenciatura para a formação inicial de professores do 1CEB e Educação de Infância (EI); criação e extinção do “Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores” (INAFOP), sem que alguma vez tivesse exercido, na sua plenitude, os objectivos para os quais foi criado¹⁶.

¹⁶ O INAFOP, criado pelo Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro, foi, entretanto, extinto pela Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio. Os documentos em causa são: (1) a Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Janeiro – Define os Padrões de Qualidade da Formação Inicial dos Professores; (2) o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário; (3) Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1CEB.

Pretendemos, num nível de desenvolvimento detalhado, como fazendo parte integrante dos resultados da investigação, traçar o quadro legal e evolutivo da formação inicial de professores, sobretudo a partir da LBSE, com especial incidência nos processos de formação dos professores do 1CEB, por analogia com o que se pretende fazer com a evolução do EB em Portugal. A acompanhar a problemática da formação inicial, temos uma outra lógica que envolve a ideia da formação ao longo da vida, numa perspectiva de actualização e preparação para os desafios que a escola constantemente coloca aos professores, que se relaciona, do ponto de vista da progressão na carreira, prevista no Estatuto da Carreira Docente (ECD), pela avaliação do desempenho profissional. Ainda a partir do ECD, e na perspectiva da iniciação da actividade profissional, designada por indução profissional, podemos constatar a ausência de práticas institucionalizadas de acolhimento de professores em início de carreira, por contraponto com as intenções expressas na letra do próprio ECD, mas que sempre foram negligenciadas, por falta de regulamentação específica e atribuição de competências às escolas, situação que é retomada com as últimas alterações do ECD, quando conferiu aos “professores titulares” a competência de fazer o “acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, alínea b) do ponto, Artigo 5.º)¹⁷.

2.2. Projecto PROCUR e Formação Inicial de Professores do 1CEB na UM

Ainda numa perspectiva de contextualização histórica do estudo, pretendemos explorar o legado do Projecto PROCUR, enquanto marco conceptual de inovação, formação e aprendizagem, que durante anos configurou os quadros axiológicos, teóricos e práticos da formação inicial e contínua dos professores (Alonso, 1994a, 1998a; Alonso et al., 1994, 2002a; Alonso, Magalhães & Silva, 1996; entre outros), com especial interesse para esta investigação no desenvolvimento e integração curricular, na inovação e mudança educativa nas escolas do 1CEB e na formação inicial dos professores do mesmo nível de ensino da UM.

Nesta investigação, o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 1999, 2009a,b; Day, 2001, 2005, 2006) e a construção do conhecimento profissional (Porlán & Rivero, 1998; Montero, 2001¹⁸; Goodson, 2008; entre outros) têm como referencial a experiência do Projecto PROCUR,

¹⁷ A redacção do ECD, na versão do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, previa que a “nomeação provisória” (Artigo 30.º) destinava-se à realização “do período probatório” (Artigo 31.º). Entretanto, o Despacho n.º 21666/2009, de 28 de Setembro, definiu as regras da realização do período probatório. Com a última alteração ao ECD, Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, “a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares, mantendo-se como mecanismos de selecção, para ingresso numa profissão [...], a prova pública e o período probatório”.

¹⁸ A referência reporta-se à edição original em espanhol, “La Construcción del Conocimiento Profesional Docente”. Entretanto, foi editada uma versão em português, “A Construção do Conhecimento Profissional Docente” (Montero, 2005).

realizada ao nível da formação contínua, caracterizada pela inovação das práticas curriculares, pela contextualização e territorialização das necessidades da formação e pela construção de Projectos Curriculares Integrados (PCI). Numa fase embrionária, o PROCUR emerge de práticas de formação inicial e especializada de professores, tornando-se progressivamente, e de forma concomitante, num referencial prático para o desenvolvimento curricular e a inovação educativa, tanto para um conjunto significativo de escolas do 1CEB (Alonso, 1998a), como para as práticas de formação inicial de professores do 1CEB na UM (Alonso, 1996a), resultando daí benefícios mútuos.

A partir do texto intitulado “Romagem Meta-Reflexiva a Tempos de Formação e Mudança” (Alonso, 2004b), retiramos, numa primeira síntese, alguns dos principais contributos do PROCUR, a saber: o conhecimento de uma “escola aprendente” como contexto ecológico de mudança para uma “sociedade cognitiva ou educativa”; a compreensão da “cultura escolar” como uma realidade dinâmica entre a uniformidade e a diversidade de contextos, de professores, de práticas curriculares e organizativas; a celebração do primado da inovação e da formação como processos evolutivos, construtivos e abertos, assimilados pelos professores a partir da acção, da experimentação e da reflexão conjunta sobre as práticas; encarar a formação como um processo multidimensional, portadora de significado e relevante para a melhoria da prática, construída na interdependência do desenvolvimento do professor e do aluno por processos partilhados de investigação, reflexão e colaboração; propor o desenvolvimento curricular baseado na investigação-acção colaborativa como o caminho para a formação e para a melhoria da escola; entender os conflitos e problemas como companheiros inevitáveis da mudança, numa dinâmica contraditória entre o receio e o desejo de mudar, entre a tendência homeostática e a capacidade de transformação.

Como já fomos dizendo, somos, de formação académica inicial, professor do 1CEB. Quando frequentámos essa formação, estávamos longe de ter uma consciência esclarecida acerca do seu enquadramento político, administrativo, curricular e pedagógico. Aquilo que foi óbvio para nós relacionou-se com a extinção do Magistério Primário em Braga e a criação de mais uma opção de escolha nos cursos do Ensino Superior, ainda com o grau de Bacharelato. Longe estávamos de pensar que essa não era uma realidade uniforme e que outras estruturas prevaleciam em simultâneo, com formas contraditórias, ou pelo menos concorrentes.

Progressivamente, fomos percebendo, de forma intuitiva, as implicações de estarmos inseridos no CIFOP da UM. Mais tarde, já com a opção profissional enquadrada na carreira docente do Ensino Superior, tomámos consciência de um quadro evolutivo complexo, dinâmico, problemático e diverso, onde a solução CIFOP acabou por não vingar como uma realidade generalizada (Formosinho, 1995) e

depressa se diluiu nas estruturas das Universidades, onde foi ensaiada essa solução.

Noutro sentido, uma realidade que vinha de trás, a criação das ESE, manteve a sua legitimidade baseada numa lógica de formação onde imperava a separação histórica entre os níveis de ensino, contrariando as transformações do Sistema Educativo Português, que agora faziam parte de um todo alicerçado na estrutura do EB de nove anos. A tradição manteve-se mais forte e desfasada da realidade pedagógica (Formosinho et al., 1994; Formosinho, 1998a). Por um lado, uma realidade que se confinava a uma formação até ao 6.º ano, privilégio das ESE, que, entretanto, pelo meio, também preparavam os professores para o 1CEB e para a EI; por outro lado, as universidades, numa lógica de formação integrada, faziam prevalecer para os 2.º e 3CEB, as práticas de formação do ensino secundário, agora confinado, com a LBSE, entre os 10.º e 12.º anos.

Assim, para finalizar um quadro de referências que delimitam a génese, desenvolvimento e encerramento da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), bem como subsequentes caminhos da formação de professores do 1CEB, na UM, pretendemos também perceber, de forma específica:

(1) O percurso que a UM trilhou no âmbito da formação de professores que se convencionou chamar de “integrada” (Lima et al., 1995), no sentido em que o seu contexto configurou, de forma particular, a oferta formativa durante um largo período de tempo – trata-se de abordar o espectro inicial da UCPCE, unidade orgânica de charneira no que se refere à formação integrada de professores e à consequente projecção da UM no panorama nacional das Ciências da Educação;

(2) As condições que levam a UM a formar professores do 1CEB e educadores de infância, nomeadamente com a criação do CIFOP; a sua responsabilização pelo processo de profissionalização em serviço; a acomodação dos cursos de formação inicial de professores do 1CEB e de educadores de infância na estrutura do CIFOP; a criação do CEFOP, uma escola a prazo e em situação probatória, com consequente extinção do CIFOP, assumindo a vocação de uma instituição orientada para a formação de professores do 1CEB e educadores de infância; a extinção do CEFOP e consequente criação do IEC como uma escola de pleno direito nas estruturas da UM, com projectos bem delimitados e autónomos no âmbito da docência, da investigação e da intervenção comunitária;

(3) De forma concomitante com o ponto anterior, coligir informação e reflectir sobre as condições de criação dos cursos de Bacharelato de Professores do 1CEB e Educadores de Infância; das Licenciaturas que surgiram em sua substituição, face às mudanças na formação de professores e educadores, decorrentes da primeira alteração à LBSE, em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro); do período de transição entre estes dois graus académicos; da reformulação da oferta

formativa com a entrada em vigor do Processo de Bolonha¹⁹.

Para além da aprovação dos “princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior”, consignados no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, assiste-se também a outras alterações decisivas que permitem dar corpo ao enquadramento das actuais ofertas formativas ao nível da formação inicial de professores. Desde logo, as alterações estabelecidas ao nível da LBSE, configurando o Sistema Educativo Português com os novos princípios orientadores do espaço educativo europeu, nomeadamente ao nível do âmbito e objectivos, dos graus académicos e da sua certificação. Em consonância com os princípios gerais da LBSE, procede-se à regulamentação das alterações introduzidas “relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos”, bem como dos requisitos da obtenção da “habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”²⁰.

De acordo com o novo enquadramento legal da formação inicial de professores, e no que se refere àquela que era a oferta formativa para a EI e o 1CEB, a UM passa a disponibilizar, numa primeira fase, a Licenciatura em Educação Básica²¹, que é o pré-requisito para a frequência de diversos Mestrados, de natureza profissional, que habilitam para a docência ao nível da EI e do 1.º e 2CEB, a saber: “Mestrado em Educação Pré-Escolar”; “Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”; “Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico”²².

(4) Por fim, o último passo desta evolução, concomitante com a escrita deste texto, acontece com a criação do IE, fruto da revisão estatutária da UM enquadrada na alteração do RJIES.

O curso de Licenciatura em EB (1.º Ciclo), bem como o curso de Licenciatura em EI, resultam da experiência acumulada dos respectivos Bacharelatos (primeiro com as designações de “Ensino Primário” e “Educação Pré-Escolar”, mais tarde “Ensino Básico do 1.º Ciclo” e “Educação de

¹⁹ A Portaria n.º 715/87, de 20 de Agosto, aprova os planos de estudos dos cursos de Bacharelato em “Educação Pré-Escolar” e em “Ensino Primário”. Anteriormente, a publicação da Portaria n.º 621/87, de 18 de Julho, permite à UM conferir os graus de bacharelato em “Educação Pré-Escolar” e em “Ensino Primário”, estabelecendo a entrada em funcionamento para o ano lectivo de 1987/88. Entretanto, as resoluções do Senado Universitário da UM (SU-2/98 e SU-3/98) aprovam, respectivamente, a criação dos cursos de Licenciatura em EB (1.º Ciclo) e em EI, cujos planos de estudo são publicados em Diário da República, nos Despachos n.º 13253/98 e n.º 13254/98, de 01 de Agosto. Finalmente, o Decreto-Lei n.º 42/2005 estabelece os “princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior”, como corolário da subscrição pelo Estado Português, em 19 de Junho de 1999, da Declaração de Bolonha.

²⁰ A Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, procede à segunda alteração da LBSE. Esta alteração implica também a primeira reformulação da Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, estabelecida pela Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto, estabelecendo novos parâmetros para o valor das propinas (Artigo 16.º) em função das alterações aos graus académicos. O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, “aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior” (alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro). O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, “aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação”. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro, aprova os domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007.

²¹ O Despacho n.º 22726-H/2007, de 28 de Setembro, publica o plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica, criada pela Resolução do Senado Universitário da UM, SU-10/07, de 26 de Março.

²² Os referidos Ciclos de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre, previstos para começarem a funcionar no ano lectivo de 2010/11, foram, respectivamente, aprovados pelas Resoluções do Senado Universitário da UM, SU-11/2007, SU-12/2007 e SU-13/2007, de 26 de Março, de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março.

Infância”)²³. Acresce que estes cursos foram alvo de uma auto-avaliação no ano lectivo de 2003/04 (Machado et al., 2004; Sarmiento et al., 2004) como requisito para o processo de avaliação externa ocorrido em Abril de 2005 (Trindade, 2005a, 2005b). Os resultados dessa avaliação colocam estes cursos em patamares de elevada qualidade e de liderança a nível nacional, em diferentes critérios de análise, como a “filosofia e matriz conceptual do projecto de formação”, a “concepção e desenvolvimento do plano curricular”, os “processos de formação”, as “estratégias de coordenação institucional e de gestão do curso”, as “infra-estruturas e recursos” e as “relações com as comunidades e empregabilidade”.

3. Problemática, Questões e Objectivos da Investigação

De acordo com os aspectos referidos no percurso académico e na experiência profissional (*cf.* ponto 1.), bem como os elementos que contextualizam a formação de Professores do 1CEB, realizada no IEC da UM, pretendemos agora delimitar a problemática do estudo, bem como alinhar, em função da mesma, as questões e os objectivos da investigação, que pretendem definir o percurso empírico e os resultados da investigação. O alcance do estudo é o da valorização da formação dos Professores do 1CEB na construção do conhecimento profissional, deixando, ao mesmo tempo, uma memória que sirva de testemunho relativamente àquilo que foi a Licenciatura em causa, pois assistimos, com alguma nostalgia, à sua última edição no ano lectivo de 2009/10. Trata-se de um contributo para o legado da sua existência, ainda que seja uma versão de entre muitas possíveis, em função dos propósitos, dos dados coligidos e do grau de aprofundamento e inferência colocado na análise dos mesmos.

3.1. Delimitação da Problemática

Fazendo uma súpula dos aspectos dirimidos na contextualização do estudo (a serem explorados e detalhados como fazendo parte dos resultados da investigação), que gravitam em torno da Licenciatura em EB do 1CEB, do IEC da UM, há várias considerações a ter em conta que nos ajudam a configurar o espectro das nossas preocupações e que resultam no alinhamento de várias situações que podem confluir para a definição de problemas/questões de investigação, ainda que venham a sofrer tratamentos diferenciados ao nível do desenho metodológico e do tratamento e análise de dados.

²³ A reestruturação dos Bacharelatos foi aprovada pela Resolução SU-14/91, do Senado Universitário da UM. Os Bacharelatos foram alvo de um processo de avaliação já numa fase terminal dos mesmos com apreciações muito favoráveis (Lessa et al., 1999; Sousa Fernandes et al., 1999), quando as Licenciaturas estavam já também a funcionar em simultâneo, embora esta avaliação não tivesse uma repercussão formal nas propostas das Licenciaturas, uma vez ter ocorrido posteriormente ao seu lançamento.

Podemos evidenciar, num primeiro momento, um referencial histórico e político, do qual ressalta:

- Conhecimento e reflexão sobre as reformas curriculares do EB, sobretudo a partir da publicação da primeira LBSE em Portugal, e das alterações que resultam daí para o Sistema Educativo Português;
- De forma concomitante, a percepção da evolução dos processos de formação inicial de professores, em especial dos professores do 1CEB, tendo também como horizonte temporal a LBSE;
- O entendimento da evolução do estatuto e da avaliação do desempenho dos professores, agentes fulcrais das reformas curriculares, como forma de apreender as concordâncias ou incongruências entre a relevância atribuída a esse estatuto e às reformas curriculares;
- Os princípios orientadores formalizados nos processos de investigação-acção colaborativa do Projecto PROCUR e na construção de PCI, como ferramenta de formação e aprendizagem, para a qualidade da formação inicial e das respostas às exigências do período de indução profissional.
- Interessa-nos ainda (re)constituir, tanto ao nível geral, como ao nível específico, o percurso das unidades orgânicas da UM que se responsabilizaram pela formação inicial da EI e do EB (1.º Ciclo), um legado de experiências e projectos de formação que marcaram os pressupostos da formação inicial dos professores na UM, com especial incidência na Licenciatura em EB (1.º Ciclo).

Depois, já numa perspectiva empírica, preocupa-nos o conhecimento sobre os contextos de formalização das propostas de formação inicial de professores que a UM foi capaz de desenvolver, nomeadamente em relação à formação dos professores para o 1CEB e ao seu currículo de formação. Neste âmbito coloca-se outro nível de preocupações, que pode consubstanciar-se em problemas/questões de investigação a detalhar neste estudo, tanto do ponto de vista metodológico, como da análise dos resultados a obter, pelo que está em causa: (1) perceber como os professores em período de indução profissional, ex-alunos da formação inicial de professores do 1CEB, do IEC da UM, avaliam a qualidade da sua formação inicial; (2) reflectir e aferir da qualidade sobre o perfil profissional do professor trabalhado na formação inicial em função das exigências actuais do currículo do EB e do conhecimento escolar que dele faz parte, nomeadamente ao nível do 1CEB; (3) analisar o período de indução profissional à luz do conhecimento profissional desenvolvido na formação inicial e do perfil profissional e pessoal de professor adoptado; e (4), por fim, tendo em conta as experiências da formação inicial e da indução profissional, saber como se definem os professores do 1CEB da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), do IEC da UM, relativamente ao seu projecto profissional e pessoal.

Assim, interessa referenciar que nos orientam quatro premissas, de natureza dialéctica, dilemática e complexa, que informam o quadro epistemológico da investigação, as quais se encontram presentes ao longo de todo o processo de investigação e da redacção do mesmo, que procuram, de uma forma fluida e integrada, detalhar os pressupostos da definição e delimitação do estudo, a saber:

(a) Os *processos de formação inicial de professores*, entendidos como fruto de uma “racionalidade técnica e reprodutora” *versus* “racionalidade sócio-construtivista e inovadora”; (b) O *período de indução*, entendido como um “processo de adaptação profissional” *versus* “construção e transformação profissional ao longo da vida”; (c) A *construção de Projectos Curriculares*, entendidos como “dispositivos burocráticos” *versus* “projecto de construção social e cultural”; (d) O *perfil profissional docente*, entendido como “funcionário do Estado”, reprodutor e executor rotineiro e acrítico, *versus* “profissional prático reflexivo e investigador” num contexto de colaboração.

Neste sentido, considerando a crescente importância de um modelo de currículo centrado no desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva (Alonso & Branco, 1989; Schön, 1983, 1987; Alonso, 1991; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Bradbury et al., 2010; entre outros), em perspectivas teóricas construtivistas na formação de professores (Marcelo, 1999) e na construção do conhecimento profissional (Day, 2001, 2006; Montero, 2001), esta investigação procura estudar o impacto do modelo de formação de professores do ICEB, desenvolvido no IEC da UM, fundamentado em princípios orientadores formalizados nos processos de investigação-acção colaborativa do Projecto PROCUR e na construção de PCI (Alonso, 1996a, 1998a), como ferramenta de formação e aprendizagem, nas perspectivas dos professores principiantes relativas à construção do conhecimento profissional durante a formação inicial de professores e o período de indução profissional. O estudo tenta compreender como os professores principiantes avaliam o desenvolvimento do currículo de formação e o período de indução, como orientadores e reguladores do processo de construção do seu conhecimento profissional, e como constroem o seu próprio projecto profissional e pessoal, tendo por base as suas experiências de formação inicial e de imersão nos contextos profissionais.

3.2. Questões e Objectivos

Percorrida que está a contextualização do estudo, através do dirimir de argumentos de diferentes perspectivas, e olhando para a definição do mesmo a partir de premissas prévias que fundamentam o quadro epistemológico, no sentido de orientar e regular os processos de indagação e de delimitação dos propósitos da investigação, podemos agora formular questões orientadoras dos caminhos da investigação, para as quais, ao longo da mesma, procuraremos problematizar as respostas que conseguirmos como mais adequadas. A apresentação destas questões enquadra-se num exercício abrangente de formulação de hipóteses de trabalho que tentam delimitar um quadro de investigação que definimos, por princípio, como flexível, aberto, abrangente e diferenciado, pelo que, ao longo do texto deste trabalho, tentaremos clarificar quais as questões que estão a ser abordadas, tomando

opções no sentido de delimitar o grau de abrangência da investigação. Esta é, claramente, uma opção estratégica do desenho da investigação, onde a sua formulação original, pela sua amplitude, não pode corresponder, na exacta medida, aos resultados obtidos, que ficarão aquém desse enunciado inicial. Pensamos, contudo, numa perspectiva de um caminho a percorrer, na definição do espectro através de uma grande angular, para mais tarde focalizarmos a atenção, progressivamente, em algumas das peças escolhidas pela razão e critério do desenvolvimento do trabalho de campo, deixando em aberto outros caminhos a percorrer, para além destes que agora calcorreamos.

Desta forma, de acordo com os princípios enunciados, passamos a formular as questões de investigação, resultantes da contextualização do estudo e da formulação do problema central que mobiliza o trabalho da investigação:

- Qual o contexto histórico e político das reformas curriculares do ensino básico e de formação de professores, que enquadram o currículo de formação de professores do 1CEB da UM?
- Quais os fundamentos do Projecto PROCUR, como modelo integrado de inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola?
- Quais os referenciais teóricos e organizacionais da formação inicial de professores do 1CEB do IEC da UM?
- Como avaliam os professores principiantes o seu currículo de formação, enquanto contexto orientador/regulador do processo de construção do conhecimento profissional relevante para a inovação das práticas curriculares na escola actual?
- Como avaliam os professores principiantes o processo de construção do conhecimento profissional no período de indução, confrontando os desafios das suas práticas curriculares com a formação inicial?
- Que relevância atribuem os professores principiantes ao PCI, como dispositivo para a construção do conhecimento profissional e do conhecimento escolar?
- Como definem o seu projecto profissional e pessoal à luz dos contributos da formação inicial e do período de indução?

A contextualização e a definição do âmbito da problemática do estudo, com o conseqüente alinhamento das questões de investigação, acabam por evidenciar os propósitos da mesma. Cabe, neste momento, explicitá-los e detalhá-los em forma de objectivos, tendo como pressuposto, de forma análoga às questões de investigação, o tratamento aberto, flexível e diferenciado com que podem ser trabalhados ao longo da investigação, de acordo com os caminhos de exploração e de implicação do nosso labor em cada uma das demandas do desenho do estudo. Como já sugerimos, move-nos traçar e iniciar um caminho com rotas convergentes, com o qual nos possamos sentir confortáveis, mas que deixaremos entreabertas para futuras explorações e aprofundamentos, numa renovação e apropriação

de novos desafios de investigação, para lá dos limites confinados à tese de doutoramento.

Deste modo, 1) considerando a importância da formação inicial de professores na construção de um conhecimento profissional relevante para a inovação educacional; 2) considerando a importância da definição de um perfil profissional integrado que sustente e oriente a construção do projecto profissional e pessoal dos professores ao longo da vida; 3) considerando o papel do constructo do “Projecto Curricular Integrado” na construção do conhecimento profissional para a inovação curricular; e 4) considerando a relevância de estudar estes processos a partir das perspectivas de professores principiantes que experienciaram um modelo de formação baseado nas premissas anteriores, neste estudo de investigação pretende-se:

- Avaliar, de forma diferida, o currículo de formação da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), do IEC da UM, tendo em vista o seu papel na construção do conhecimento profissional integrado e relevante para a mudança das práticas curriculares na escola actual;
- Analisar o processo de indução profissional como espaço de construção do conhecimento profissional por parte dos professores principiantes, confrontando os desafios das suas práticas docentes com a formação inicial, no sentido de averiguar se estamos perante uma linha de continuidade e de reforço de inovação das práticas, em coerência com um perfil profissional reflexivo ou, se pelo contrário, por processos de socialização adaptativa assistimos a uma descaracterização desse perfil profissional;
- Analisar as percepções dos professores principiantes acerca do PCI, como dispositivo para a construção do conhecimento profissional e do conhecimento escolar;
- Compreender como os professores definem a sua identidade e projecto profissional e pessoal resultante da interacção entre as experiências de aprendizagem da formação inicial e a imersão nas práticas dos contextos escolares.

Como referimos na contextualização do estudo, move-nos previamente o interesse pelo conhecimento do referencial histórico, político e epistemológico que enquadram os pressupostos que fizeram da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), do IEC da UM, um projecto com o seu dever, desenvolvimento e ocaso. Assim, temos ainda, como pré-requisitos da análise da problemática de investigação, e como fazendo parte integrante do estudo, os seguintes objectivos:

- Analisar o contexto das reformas curriculares do EB e da formação de professores que enquadram a formulação do currículo de formação de professores do 1CEB do IEC da UM;
- Enunciar os fundamentos do Projecto PROCUR, como modelo integrado de inovação e formação no 1CEB, através da análise dos seus contextos e conceitos de emergência;
- Descrever o papel da UM no desenvolvimento dos princípios orientadores da formação inicial dos professores, fundamentada no modelo de formação integrada, desenvolvido pelas Universidades Novas,

onde a UM desempenhou um papel de particular destaque;

- Definir o projecto de formação (modelo curricular para a prática profissional) e o perfil profissional da formação inicial dos professores do 1CEB da UM, enquanto instrumentos para a construção de um currículo integrado.

4. Referenciais Epistemológicos

De acordo com as premissas definidas à partida e que informam o âmbito do estudo, vamos agora apresentar uma síntese dos pressupostos epistemológicos do estudo que, fundamentando-se nessas premissas, nos abrem perspectivas para a argumentação metodológica e teórica, que se consubstanciam e integram, de forma transversal, no desenvolvimento e na apresentação do estudo.

1) O *questionamento generalizado do verdadeiro sentido da escolarização e da educação* (Hargreaves, Earl & Ryan, 2002; Hargreaves, 2003; Ribeiro Dias, 2009), da procura de alternativas válidas que recentrem os processos educativos nas escolas, nos professores e nos alunos (Cañal et al., 1997; Apple & Beane, 2000a); da *profissionalidade docente* e, em consequência, da *formação de professores* neste mundo repleto de complexidade, de contradições e de ilusões (Hargreaves, 1998a), que tem levado a resultados muito aquém das promessas da modernidade (Giddens, 1995, 2000) e das legítimas expectativas das populações²⁴.

2) A necessidade de pensar num *paradigma de currículo integrador* (Torres, 1987, 1996; Cañal, 1997; Alonso, 2000a,b, 2002a,b,c) que ultrapasse o reducionismo e dualismo das diferentes concepções, sobretudo das academicistas e tecnicistas, que não explicam nem dão respostas capazes relativamente à crescente complexidade, problematicidade e dinamicidade da educação escolar que o currículo hoje em dia representa, no sentido de permitir compreender a realidade, bem como orientar a intervenção e a investigação sobre a mesma numa perspectiva integrada.

3) A *formação de professores*, apesar do avanço verificado na sua conceptualização por parte das instituições de formação (Pacheco, 1995a; Roldão, 2001; Formosinho, 2001), continua confrontada com obstáculos e práticas provenientes de um certo apego a concepções positivistas, com uma “visão aplicativa, instrumental e não-ética das relações teoria-prática” (Alonso & Silva, 2005, p.47). O desenvolvimento da *profissionalidade docente*, segundo uma “concepção construtivista e

²⁴ Os estudos de Andy Hargreaves, proeminente investigador, referenciados neste e noutros capítulos deste trabalho, como o próprio referencia, têm a missão de promover a justiça social e o relacionamento entre a teoria e prática na educação (<http://www2.bc.edu/~hargrean/>», consultado em Julho de 2009). Escreve sobre temas relacionados com a cultura, a mudança e a liderança na escola. Os seus estudos centram-se em níveis de ensino que correspondem, sobretudo, aos 2.º e 3CEB do actual sistema educativo português, embora consideremos as suas reflexões e inferências significativas e legítimas de forma extensiva à educação e aos sistemas educativos na sua globalidade.

cultural”, que permite enfrentar os desafios da escola actual, induz a necessidade de trabalhar com um perfil profissional docente, cuja função central passa por “estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral, enquanto indivíduos e cidadãos”. Trata-se de um “profissional apetrechado com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva”, em diferentes âmbitos do exercício da função docente (Alonso, 2001, p.27).

4) A *construção do conhecimento profissional*, enquanto processo dinâmico e dialéctico entre os conhecimentos académicos, as concepções e crenças ideológicas e as experiências práticas (Porlán et al., 1996; Alonso, 1998a), que possibilita o “aprender a ensinar”, nas suas diversas e complexas vertentes, também designadas como “conhecimentos práticos” do saber profissional (Marcelo, 1999, 2009a,b; Montero, 2001), como um dos eixos essenciais do desenvolvimento profissional.

5) Em resposta a um perfil enquadrado pela perspectiva positivista e tecnicista, de natureza burocrata, que define o *professor como um funcionário do Estado*, limitado a reproduzir e a executar, sem autonomia, de forma rotineira e acrítica, o currículo escolar previamente definido pela administração central, e transformado em sequências lineares e desfasadas dos contextos pelos manuais escolares, que tem subjacente a condição de aluno como uma entidade abstracta, uniformizada e destituída de experiência, criatividade e autonomia; surge a necessidade de promover um *perfil profissional docente*, cuja função central passa por *estimular aprendizagens significativas* nos alunos e o seu *desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos*.

Precisamos, para enfrentar os desafios da escola moderna, de um profissional dotado com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar o seu papel em diferentes dimensões do exercício da função docente: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Perrenoud, 2000a,b, 2001b; Benedito & Imbernón, 2000; Cano, 2005; Escudero, 2006). Trata-se de desenvolver um *perfil profissional* que mobiliza competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) próprias da função docente, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, colaborativa, de abertura à inovação, crítica, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança, em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada. A coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar, sugere-nos uma escola – comunidade de vida e de aprendizagem – onde professores, alunos e outros parceiros sociais partilham o conhecimento e a experiência de forma crítica, reflexiva e reconstrutiva (Alonso & Silva, 2005; Alonso, 2007a,b).

6) A necessidade de tornar significativa a relação entre os *processos de formação inicial dos professores*, nomeadamente ao nível do *perfil profissional docente* que orienta a construção do conhecimento profissional (tendo por referência os documentos publicados pelo INAFOP), e *as exigências do currículo escolar* ao nível das *aprendizagens que se preconiza*, no Sistema Educativo Português (ME, 1998; ME/DEB, 2001, 2004; Abrantes, 2001; Abrantes & Araújo, 2002; Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002; entre outros), como forma de levar as crianças a enfrentar com sucesso os desafios da sociedade moderna, cada vez mais complexa, problemática e dinâmica, onde os valores, os princípios e as atitudes são permanentemente questionados e diminuídos em face do poder do materialismo, do sucesso a qualquer preço, das luzes da ribalta, sem olhar a meios instituídos por uma moralidade ética e social devidamente reconhecida e valorizada²⁵.

7) O estudo de um *modelo de formação/educação com raízes construtivistas, ecológicas, críticas e humanistas*, onde a integração curricular e as relações teoria-prática se assumem como valores e instrumentos intrinsecamente partilhados, tanto do ponto de vista da formação dos professores, como do currículo e da aprendizagem escolar. A formação de professores configura-se através de um projecto de formação e de um perfil profissional docente próprio, que se desenvolve e concretiza a partir da experiência e dos referenciais teóricos do Projecto PROCUR (Alonso et al., 1994, 2002; Alonso, Magalhães & Silva, 1996; Alonso, 1998a). A Reorganização Curricular do EB (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) estrutura-se, em larga medida, a partir de experiências de projectos com raízes construtivistas e sócio-críticas, onde o Projecto PROCUR se evidencia com particular relevo, o qual se assume como um referencial para o currículo e a aprendizagem escolar, através da construção, desenvolvimento e avaliação de PCI.

8) O modelo de trabalho do *Projecto PROCUR* pressupõe o desenvolvimento de *processos de investigação-acção colaborativa*, com raízes profundas na inovação curricular, na formação de professores e na melhoria da escola (Alonso, 1998a), através de um conjunto de princípios e procedimentos curriculares e pedagógico-didáticos comuns aos processos de ensino e aprendizagem da escolaridade básica e da formação inicial e continua dos professores. A construção de PCI (Del Cármen & Zabala, 1991; Zabala, 1992a,b; Alonso, 1994b, 1998a, 2001) surge como um dispositivo para a inovação educativa e para o desenvolvimento profissional, que se concretiza no desenvolvimento de *actividades integradoras*, as quais se estruturam em torno de *questões e problemas sócio-naturais significativos* (MEC, 1993; Busquets et al., 1994; Lucini, 1994; Álvarez, 2000), segundo uma

²⁵ À relação significativa ou coerência invocada no texto convencionou-se chamar *isomorfismo* (Mialaret, 1981) entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva, considerado um dos princípios fundamentais da formação de professores (Marcelo, 1999, p.29).

metodologia de investigação de problemas, que promove a construção reflexiva, crítica e colaborativa do conhecimento escolar (Porlán, 1993; Alonso & Lourenço, 1998; Zabala, 1999; Tonucci, 2001; Alonso, 2005, 2006), bem como desenvolve atitudes de investigação-acção colaborativa no *processo reflexivo* (Schön, 1983, 1987; Alonso & Branco, 1989; Alarcão, 1996) de construção do conhecimento profissional (Porlán et al., 1996; Alonso, 1998a; Marcelo, 1999, 2009a,b; Montero, 2001).

Em sentido divergente encontram-se perspectivas positivistas e tecnicistas, onde imperam os dispositivos burocráticos, que transformam os processos de formação e as experiências de educação em exercícios aplicativos, instrumentais e não-éticos das relações teoria-prática, fazendo predominar uma concepção estática e compartimentada da formação, do conhecimento e da aprendizagem, entendida como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos, que dá primazia à função instrutiva em face da formação integral, que se consubstanciam como *obstáculos para a mudança educativa* (Alonso, 1998a; Montero, 2002; Alonso & Silva, 2005).

9) A *indução profissional* é o período de tempo durante o qual “se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão” (Flores, 1999, pp.171-72). O início da carreira profissional constitui um momento importante na vida de uma pessoa, pois proporciona um conjunto diversificado e intenso de experiências e aprendizagens, que acabam por influenciar o sucesso desse período. Este é, normalmente, associado a sentimentos contraditórios, face às responsabilidades assumidas e funções desempenhadas: tanto é vivido com emoção, satisfação e entusiasmo, como causa apreensão, ansiedade e insegurança.

A indução do professor reveste-se de características particulares. Ao contrário de outras profissões, onde os profissionais principiantes assumem progressivamente as tarefas mais exigentes e decisivas, o que acontece sob o olhar dos pares mais experientes, a quem compete a responsabilidade da sua socialização e indução profissionais, a entrada nos contextos escolares, na sala de aula, por parte do professor é repentina e abrupta, agravada pelo facto de ser concretizada num processo de solidão e de ausência de qualquer tipo de suporte institucional. De repente, sem mais nem menos, o professor principiante assume as mesmas responsabilidades de qualquer outro professor com experiência, sem que, para isso, haja qualquer cuidado preparatório, partindo-se do pressuposto falacioso que aquele está preparado para enfrentar e resolver qualquer problema. Inclusive, por processos e critérios pouco profissionais e pedagógicos, pode acabar por assumir a responsabilidade de contextos e turmas mais difíceis e problemáticas (Huberman & Shapira, 1986; Veenman, 1984, 1988; Huberman, 1991, 1995; Flores, 1999, 2000a, 2004; Lopes, 2005, entre outros).

10) As perspectivas interpretativas, críticas e participativas dos “processos de socialização profissional” evidenciam o carácter complexo, dialéctico e interactivo (Tabachnick & Zeichner, 1984, 1985a,b; Zeichner & Tabachnick, 1985; Zeichner & Gore, 1989, 1990; Cunha, 2008), por contraponto com as perspectivas funcionalistas de cunho linear, determinista e nomotético. A natureza interactiva manifesta-se na diversidade de opções entre os professores principiantes, que oscilam entre pólos divergentes de adaptação/conformidade e de escolha/decisão e criação (Lacey, 1977; Alonso, 1986).

11) *A identidade e a condição actual do professor do ICEB* (Alonso & Roldão, 2005; Jacklin, Griffiths & Robinson, 2006; Lopes, 2001a, 2002, 2006a,b, 2007a,b,c; Lopes et al., 2007) encontram-se numa encruzilhada de contradições e de exigências colocadas por uma sociedade moderna, com demandas de novos papéis para a escola e para os professores, onde se evidencia um olhar tardio para os primeiros anos de escolaridade, impregnado de “arrependimento” pelo longo período de abandono dessa realidade. Acresce que se consciencializa a inadequação de uma “forma escolar” ao mundo actual, persistente na cultura profissional, que influencia a indução e a socialização profissional dos novos professores. Estes novos professores, por sua vez, são também vítimas, na sua formação, de uma lógica académica, “mais ligada ao ‘professar’ que ao ‘fazer aprender’”, que reivindica, de forma contraditória com as suas práticas, “teorizações da prática profissional portadoras de inovação e reconceptualização da prática docente” (Roldão, 2005a, p.20). Esta identidade do professor do ICEB, embora em franca evolução, continua muito influenciada, no início deste milénio, por características que promovem as suas contradições, sintetizadas por Lopes (2007b) em três dimensões: 1) uma ‘história de domínio e subjugação’, 2) ‘uma profissão de mulheres’ e 3) com culturas escolares de ‘mínimos denominadores comuns’, que trazem enormes dificuldades às “tentativas de criação de novas culturas e identidades profissionais” (Lopes, 2007b, p.130).

Em síntese, em face dos pressupostos epistemológicos apresentados, move-nos a procura de coerência entre as práticas de formação inicial de professores e as exigências do currículo escolar, bem como as condições necessárias para os professores principiantes se integrarem nos contextos profissionais. Assim, como Beane (2000, p.43) refere, também acreditamos que a interacção continuada entre as experiências e o significado é crucial para outorgar “coerência ao currículo”, quer seja da formação de professores, quer seja da educação básica.

CAPÍTULO II



Referencial Metodológico e Desenho da Investigação

Índice

CAPÍTULO II – Referencial Metodológico e Desenho da Investigação	33
Índice	34
Apresentação	35
1. Investigação Educativa	36
2. Enquadramento Paradigmático	39
2.1. Os “Pólos Metodológicos” da Investigação	44
2.2. A opção Qualitativa, Construtivista e Participativa da Investigação	46
3. Enquadramento Metodológico	50
3.1. Desenho da Investigação	51
3.1.1. Desenho do Estudo Empírico	56
3.2. Estudo de Caso e o Eclectismo Metodológico	58
3.2.1. Estudo de Casos	60
3.2.2. Investigação Histórica	63
3.2.3. Investigação Avaliativa	65
3.2.4. Investigação-Ação Colaborativa	67
3.3. O Investigador e os Participantes da Investigação: Credibilidade e Ética	75
3.3.1. Participantes da Investigação	81
3.4. Estratégia e Instrumentos de Recolha de Dados	85
3.4.1. Análise Documental	86
3.4.2. Entrevista	88
– Entrevista de Grupo	93
– Guiões das Entrevistas, Construção e Utilização	95
3.4.3. ‘Estratégia Compósita’	97
– Registos Escritos	98
– Blogue	99
– Estimulação de Memória	107
– Vídeo	109
– Notas de Campo	110
3.5. Análise e Apresentação dos Dados	112
3.5.1. Dados Documentais	114
3.5.2. Dados das Entrevistas, dos Registos e do Blogue	116
3.5.3. Apresentação dos Resultados	119



Apresentação

Este texto procura ser um contributo sobre a educação como campo de investigação e faz uma análise do quadro paradigmático que está subjacente ao desenvolvimento do estudo sobre a avaliação diferida do currículo de formação da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo), do IEC da UM, tendo em vista o seu papel na construção do conhecimento profissional integrado e na definição da identidade e do projecto profissional e pessoal dos professores formados nessa licenciatura. Parte-se de um discurso sobre as características da investigação educativa e sobre a discussão do enquadramento paradigmático, alicerçado na diferenciação das diversas dimensões do processo de investigação, no sentido de promover a compreensão da prática científica e das opções metodológicas que fundamentam e orientam a investigação. Desta análise resulta a opção de desenvolver um estudo de cariz qualitativo, informado por perspectivas construtivistas e participativas da investigação.

Discutimos, depois, o enquadramento metodológico que informa o desenho da investigação, que se reporta, no âmbito da investigação qualitativa, pela metodologia de estudo de casos com características de uma avaliação diferida. No que diz respeito ao detalhe das condições do enquadramento do referencial histórico e político da investigação, podemos afirmar que estamos perante uma metodologia de investigação de cariz histórico, onde se procura conhecer todo um quadro global e complexo de condições de uma realidade que sustenta o estudo de caso.

De seguida, tratamos de apresentar o desenho do estudo, ao longo da qual se faz a reflexão acerca das estratégias metodológicas: o papel do investigador, a identificação dos participantes da investigação, das fontes, das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Terminamos com indicações gerais relativas aos procedimentos a observar no tratamento e apresentação dos dados, bem como à forma de organizar os resultados, na medida em que, ao longo do texto deste trabalho, podemos voltar às questões metodológicas, no sentido de aferir condicionalismos e opções de pormenor no tratamento e análise dos dados, bem como na discussão dos resultados.

Em síntese, trata-se aqui, basicamente, de ponderar sobre considerações metodológicas que a investigação qualitativa levanta no campo da ciência e, mais especificamente, no da educação, tanto a nível epistemológico como a nível prático. Esta problemática é explicitada de forma clara por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, pp.9-10),

[a]s questões metodológicas que se colocam relativamente ao conceito de «investigação» parecem-nos dever ser equacionadas no contexto de uma noção mais global de «ciência». Podemos afirmar que o termo «ciência» remete, em sentido lato, simultaneamente para um objecto

específico de conhecimento, um tipo de processo de construção desse objecto (uma metodologia de pesquisa) e para uma dimensão social, dimensão essa que se realiza através da partilha, por um ou mais grupos de investigadores, de um conjunto específico de crenças e modos de actuação. Ora, no plano epistemológico, isto é, no plano de um discurso que incide sobre o valor do conhecimento e das actividades científicas, uma das questões fundamentais que se colocam é a da autonomia das ciências relativamente aos outros modos de conhecimento. Este problema agrava-se com a questão crucial da autonomia das ciências humanas face às ciências da natureza. Por último, é de referir que, no âmbito da educação, este questionamento epistemológico integra uma terceira vertente, a da autonomia das ciências da educação, não somente em relação às ciências da natureza mas também às outras ciências humanas.

1. Investigação Educativa

De acordo com Cohen e Manion (1990, p.27), falamos de investigação para referir uma combinação de experiência e de raciocínio encarada como a melhor forma de descobrir a verdade, em particular no que diz respeito às ciências naturais. De facto, o Homem sempre se interessou em relacionar-se com o meio ambiente e entender a natureza dos fenómenos que o rodeiam e despertam os seus sentidos. Desta forma, referem os mesmos autores, “os meios de que se serve para alcançar esses fins podem classificar-se em três categorias amplas: a experiência, o raciocínio e a investigação” (p.23).

No que diz respeito à educação, âmbito deste trabalho, questiona-se o progresso educacional, muitas vezes titubeante e desigual no mundo ocidental, pelo facto de se apoiar sobretudo na experiência e em juízos falíveis de lógicas dedutivas meramente sensoriais e mentais, de com frequência renunciar à aplicação dos princípios científicos da investigação às questões educacionais¹. Ainda assim, a aplicação dos métodos das ciências sociais ao estudo da educação e dos seus problemas tem contribuído para a emergência de uma área de interesse, a investigação educativa, com repercussões positivas no estudo da educação, ainda que sempre envolvida em controvérsias e críticas (Cohen & Manion, 1990, pp.27-28).

Podemos recorrer a uma referência clássica (Eco, 2004, pp.51-55) no sentido de detalhar o que pode dizer-se para que uma investigação seja científica: “debruça-se sobre um objecto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros”; “deve dizer sobre este objecto coisas que não tenham já sido ditas ou rever com uma óptica diferente coisas que já foram ditas”;

¹ Cohen e Manion falam aqui de uma concepção de investigação marcadamente influenciada pelas perspectivas das ciências naturais e dos seus princípios científicos. Kerlinger (1970, cit. por Cohen & Manion, 1990, p.27) caracteriza a investigação como “sistemática, controlada, empírica e crítica de proposições hipotéticas acerca das relações presumidas entre fenómenos naturais”. Esta investigação diferencia-se da resolução dos problemas humanos através da experiência em três aspectos essenciais: a experiência relaciona-se com os factos de forma aleatória ou casual, sendo que a investigação é sistemática e controlada, baseando as suas operações no modelo indutivo dedutivo; a investigação é empírica, pois o investigador retorna à experiência para uma validação, onde a “crença subjectiva deve comprovar-se com a realidade objectiva”; a investigação é auto-correctiva, onde o método científico conta com os seus mecanismos para proteger o investigador do erro, tanto quanto isso é humanamente possível, para além dos procedimentos e resultados serem alvo do escrutínio dos pares e do público.

“deve ser útil aos outros”; “deve fornecer os elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública”. Sobre este último aspecto, como refere Schofield (1993, p.109), é crucial a abertura do investigador para a confirmação ou infirmação das expectativas quanto ao fenómeno a estudar.

Assim, temos como objectivo da investigação, segundo Graue e Walsh (1998, p.xiii), a possibilidade de conhecer cada vez mais e melhor o mundo, de forma a transformá-lo num local aprazível, onde as pessoas se sintam bem consigo e com os outros. Neste sentido, “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p.4), seja ela de formação de profissionais ou de educação de crianças, não sendo “casual ou rotineira, mas dirigida por valores educativos que precisam ser explorados e defendidos” (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996, p.16).

A investigação educacional tem contribuído para derivar em quatro tipos de conhecimento: descrição de fenómenos educativos, predição de fenómenos educativos, fornecimento de informação sobre os efeitos das intervenções efectuadas com a intenção de melhorar algo e, finalmente, gerar teorias, nomeadamente sobre metodologias de investigação (Borg & Gall, 1989). É uma disciplina recente, pois tem pouco mais de um século de história, e as suas origens situam-se nos finais do século XIX, quando na pedagogia se adopta a metodologia científica (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, pp.2-3). A disciplina denominada por investigação educativa nasce, assim, da aplicação de conceitos como “conhecimento científico”, “ciência”, “método científico” e “investigação científica” ao campo da educação (p.34). Tal como é conceptualizada na actualidade, segundo Sandín (2003, p.12), “é uma disciplina que substitui em terminologia, provavelmente de forma mais precisa, à que tradicionalmente designávamos como pedagogia experimental”, entretanto separada no princípio do século XX da “psicologia experimental”.

[A] investigação educativa integra-se no conjunto de ciências da educação, que por sua vez se inserem nas ciências humanas e sociais. A relação entre ambas deve-se à partilha do objecto de estudo, o ser humano nas suas distintas dimensões pessoais. As ciências da educação centram a sua atenção na pessoa enquanto ser educável.

Nas Ciências da Educação, entende-se a investigação educativa como uma disciplina transversal que proporciona as bases metodológicas com a finalidade de gerar conhecimentos específicos, à qual se atribuem distintas funções: *epistémica*, ao servir de critério na análise epistemológica das disciplinas educativas; *inovadora*, dado que deve incorporar, antes de qualquer outro conteúdo educativo, os métodos, procedimentos e técnicas de carácter científico mais recentes e inovadores; *crítica* dos resultados obtidos através da investigação empírica em qualquer âmbito educativo; *sintética*, pelo seu

papel integrador na interpretação dos resultados e na valorização dos conhecimentos que resultam das contribuições das diferentes disciplinas educativas; e *dinamizadora* da prática educativa, ao potencializar a investigação numa dialéctica entre teoria e prática (Sandín, 2003, pp.12-13).

Como nas outras ciências sociais, a investigação educacional assume um carácter de necessidade para o estudo dos fenómenos educativos, dando lugar a uma disciplina académica. A expressão “investigação educativa” tornou-se numa categoria conceptual ampla e diversificada no estudo e análise da educação e preocupa-se com questões e problemas relativos à natureza, epistemologia, metodologia, finalidades e objectivos no campo da progressiva e constante procura de conhecimento em educação. Como advoga Pacheco (1995b, p.9), “a investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”.

Contudo, perante a investigação em ciências naturais, a investigação em educação apresenta-se com um conjunto de características singulares. “A peculiaridade dos fenómenos que estuda, a multiplicidade dos métodos que utiliza e a pluralidade dos fins e objectivos que persegue, são aspectos que lhe conferem especificidade própria uma vez que dificultam a sua descrição e estudo” (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p.36). Vejamos, assim, seguindo estes autores (pp.36-38), algumas características inerentes à investigação educativa frente à investigação das ciências ditas naturais:

- a) *Complexidade*. O carácter qualitativo e complexo da realidade educativa coloca problemas difíceis de resolver. O seu estudo e conhecimento tornam-se mais difíceis do que a realidade físico-natural devido ao seu mais elevado nível de complexidade.
- b) *Dificuldade epistemológica*. No estudo dos fenómenos educativos, ao não se dispor de instrumentos precisos, não se pode alcançar a mesma exactidão e precisão que nas ciências naturais. O carácter irrepetível de muitos fenómenos educativos dificulta a sua replicação. No âmbito educativo, o controlo de variáveis torna-se difícil e a conduta deve ser contextualizada, o que dificulta a sua generalização, pois esta deve estar desvinculada do contexto.
- c) *Pluriparadigmática*. A investigação educativa não se guia por paradigmas tão unificados e integrados como os que têm lugar nas ciências naturais. Dispõe de um maior número de perspectivas e métodos difíceis de conciliar, que lhe conferem um carácter pluriparadigmático e de múltiplas formas.
- d) *Plurimetodológica*. A peculiaridade dos fenómenos educativos, como objecto de conhecimento em contraposição com os fenómenos naturais, impõe certas restrições. As metodologias baseadas na experimentação e observação apresentam limitações no momento da sua aplicação no campo educativo. Estes métodos exigem um rigor que torna difícil a sua aplicação a sujeitos humanos. Assim, surgem posições que defendem a necessidade de metodologias não experimentais como procedimentos mais de

acordo com a realidade educativa, resultando numa necessidade de utilizar múltiplos modelos e métodos de investigação.

- e) *Multidisciplinar*. Os fenómenos educativos podem ser abordados a partir de diferentes disciplinas como processos psicológicos, sociológicos ou pedagógicos, o que faz com que tenham que ser estudados numa perspectiva multidisciplinar, ou seja, precisam de um esforço coordenado de várias disciplinas.
- f) *Relação peculiar* entre investigador e objecto investigado. O investigador faz parte do fenómeno social que investiga, e, como pessoa que participa nele com os seus valores, ideias e crenças, não pode ser totalmente independente e neutral em relação aos fenómenos estudados, o que pressupõe renunciar, na medida do possível, ao problema da objectividade.
- g) *Dificuldade em conseguir os objectivos da ciência*. A variabilidade dos fenómenos educativos no tempo e no espaço dificulta o estabelecimento de regularidades e generalizações, que é uma das funções da ciência. Esta circunstância obriga à adopção de posturas mais prudentes que noutras ciências.
- h) *Delimitação da investigação educativa*. O conceito de investigação educativa não tem um marco claro e definido para delimitar o que se pode considerar propriamente investigação educativa. O seu carácter difuso e relativamente impreciso obriga a manter uma atitude aberta em relação às suas diferentes formas e possibilidades e a realizar um esforço de clarificação.

2. Enquadramento Paradigmático

A investigação pressupõe a definição de determinadas opções que se convencionou integrar no âmbito dos propósitos metodológicos para delimitar e estruturar o processo de acesso à informação e construção do conhecimento que dele deve resultar. No entanto, uma questão central que se coloca ao nível da investigação educativa traduz-se no debate quantitativo/qualitativo (Landsheere, 1986a,b; Borg & Gall, 1989; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Cook & Reichardt, 1995; Strauss & Corbin, 1998; Flick, 1998; Sandín, 2003; entre outros), como concepção (frequentemente referenciada como paradigma) de investigação a privilegiar pelo investigador. A questão pode assumir duas vertentes diferenciadas: uma que toma partido de uma distinção dicotómica e outra que opta pela tese de um *continuum* entre quantitativo e qualitativo.

Interessa-nos aqui aludir, ainda que brevemente, ao conceito de paradigma. Foi Khun, no livro “The Structure of Scientific Revolution”, publicado em 1962, que estabeleceu a clássica definição de paradigma como um conjunto de “realizações científicas universalmente reconhecidas, que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares a uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1994, p.13). O termo paradigma, para Khun, pressupõe “toda uma constelação de crenças, valores, técnicas, [...], partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade

científica” (p.218). Segundo Alvira (1979, cit. por Sandín, 2003, p.7), podemos acrescentar a ideia de “um conjunto de crenças e atitudes, visão do mundo partilhada por um grupo de científicos, que implica, especificamente, uma determinada metodologia”.

Em síntese, paradigma é uma via de percepção e compreensão do mundo, “é um compromisso implícito, não formulado nem difundido, de uma comunidade de estudiosos com um determinado marco conceptual” (Wittrock, 1989, cit. por Sandín, 2003, p.7). Patton (1990, p.37) refere-se ao conceito de paradigma e às suas implicações na investigação, dizendo que se trata de “uma perspectiva do mundo, uma perspectiva geral, um modo de desmontar a complexidade do mundo real”, que tem subjacente uma epistemologia e filosofia de ciência. Este autor acrescenta ainda que os paradigmas são constructos teóricos importantes “para estabelecer as adopções fundamentais sobre a natureza da realidade”. Contudo, refere que, “ao nível pragmático da tomada de decisões concretas sobre os métodos, a ênfase nas decisões estratégicas ajuda a esclarecer a ideia de que realmente existe uma vasta gama de possibilidades quando seleccionamos os métodos” (p.39).

A investigação educacional foi largamente construída tendo por base as tradições de investigação e os métodos inicialmente desenvolvidos nas ciências físicas e biológicas. Este modelo é frequentemente denominado por *investigação quantitativa, convencional, tradicional ou positivista*. Contudo, nas últimas décadas, outra forma para orientar a investigação educacional foi lentamente ganhando aceitação. Este modelo foi desenvolvido por antropólogos e sociólogos e é normalmente denominado por *investigação qualitativa, naturalista, etnográfica, subjectiva, ou pós-positivista* (Borg & Gall, 1989, pp.380-81).

Podemos sintetizar a ideia de investigação quantitativa *versus* qualitativa segundo o carácter da medida. A *investigação quantitativa* centra-se fundamentalmente nos aspectos observáveis e susceptíveis de quantificação dos fenómenos educativos, utiliza a metodologia empírico-analítica e serve-se de provas estatísticas para a análise dos dados. A *investigação qualitativa* orienta-se para o estudo dos significados das acções humanas e da vida social. Utiliza a metodologia interpretativa (etnografia, fenomenologia, interaccionismo simbólico, etc.), o seu interesse centra-se no descobrimento do conhecimento e o tratamento de dados é basicamente qualitativo (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, pp.44-46).

Na origem da discussão sobre o carácter quantitativo ou qualitativo da investigação está a identificação de dois paradigmas na investigação educacional, formulados por Erickson (1986), e sistematizados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994): o *paradigma positivista* e o *paradigma interpretativo*. No contexto do primeiro paradigma, o objecto da investigação é concebido em termos de

comportamento, ou seja, o investigador que utiliza categorias de classificação predefinidas para a observação desses comportamentos “pressupõe uma uniformidade de relações entre a forma do comportamento e o seu significado, de modo que o observador consegue reconhecer o significado de um comportamento sempre que este se manifesta” (Erickson, 1986, p.132). No contexto do paradigma interpretativo, o objecto de investigação é formulado em termos de acção, que abrange não só o comportamento físico, mas também, e sobretudo, os significados que lhe são atribuídos pelos actores e por aqueles que interagem com os mesmos. Nesta medida, “o objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento” (p.127).

O mesmo fazem Cohen e Manion (1990, p.67), quando identificam dois paradigmas na investigação educativa – *normativo* e *interpretativo* –, evidenciando tratar-se, mais do que de uma questão de conteúdo ou de conceito, de um problema de terminologia. Estes autores (p.68) referem que “o paradigma normativo contém duas ideias orientadoras principais: a primeira, que o comportamento humano esteja essencialmente *governado pela regra*; e a segunda, que deve ser investigado por meio dos *métodos da ciência natural*. O paradigma interpretativo, em contraste com a sua contrapartida normativa, caracteriza-se por uma preocupação pelo indivíduo”.

A partir de diversas referências, Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, pp.38 e segs.) identificam três grandes paradigmas como marcos gerais de referência para a investigação educativa, numa tentativa de superar a dicotomia tradicional colocada em termos de investigação quantitativa frente à investigação qualitativa. Embora a terminologia para denominar os paradigmas seja ampla, estes autores utilizam as expressões *positivista*, *interpretativo* e *sociocrítico* como categorias que recolhem e clarificam melhor o sentido das diferentes perspectivas de investigação. O *paradigma sociocrítico* (p.41) surge como uma tentativa de resposta às tradições *positivista* e *interpretativa* e pretende superar o reducionismo da primeira e o conservadorismo da segunda, admitindo a possibilidade de uma ciência social que não seja, nem puramente empírica, nem apenas interpretativa. Introduz a ideologia de forma explícita e a auto-reflexão crítica nos processos do conhecimento. Os seus princípios ideológicos têm como finalidade a transformação da estrutura das relações sociais e apoiam-se na escola de Frankfurt, no neomarxismo de Apple e Giroux, na teoria crítica social de Habermas e nos trabalhos de Freire, Carr e Kemmis, entre outros.

Guba e Lincoln (1994; 2000) fazem também uma tentativa de sistematização de vários paradigmas que orientam a investigação educativa. Estes autores apresentam, numa primeira proposta, quatro paradigmas: *positivismo*, *pós-positivismo*, *teoria crítica* e *construtivismo*, aos quais estão subjacentes pressupostos *ontológicos*, *epistemológicos* e *metodológicos*. Estes paradigmas

apresentam uma lógica de evolução na investigação educativa, que se definem em cada um dos pressupostos por dicotomias gradativas do extremo positivista ao extremo construtivista. Assim, ao nível ontológico, está em causa uma realidade absoluta e susceptível de ser captada contraposta por uma realidade relativa e específica, construída a partir dos contextos. Ao nível epistemológico, temos um conhecimento nomotético, dualístico e objectivo em confronto com um conhecimento idiográfico, transaccional e subjectivo, configurado por uma relação entre investigador e objecto investigado mediada por valores. No que diz respeito ao item metodológico, ou seja, o modo como podemos obter conhecimento da realidade em estudo, temos uma postura experimental e manipulativa em oposição com uma perspectiva dialéctica e hermenêutica. Numa revisão destes paradigmas, Guba e Lincoln (2000) acrescentam o paradigma participativo, caracterizado por uma realidade partilhada, baseado numa subjectividade crítica e centrado na prática.

Actualmente, este confronto entre paradigmas de investigação dominantes, representados pelas tradições positivistas e interpretativas, subjugadas pelo debate quantitativo *versus* qualitativo, que indiciam a dicotomia entre investigação quantitativa e investigação qualitativa, como duas sólidas tradições de investigação nas ciências sociais e humanas, tende a esbater-se (Sandín, 2003, p.36)².

Dendaluce (1995) assinala alguns aspectos a considerar no sentido de superar este debate quantitativo-qualitativo: distinguir bem as possíveis dimensões ou campos do debate (sejam eles ideológico-axiológico, paradigmático, ontológico, epistemológico, metodológico-técnico, pragmático, retórico, etc.); não existir uma correspondência linear unívoca entre as dimensões referidas; deixar de confundir o debate paradigmático com o debate quantitativo-qualitativo; centrar as atenções no debate ao nível metodológico-técnico; haver a possibilidade de aprender e retirar proveito das duas abordagens; flexibilizar as diferenças entre métodos e técnicas quantitativas e qualitativas, não as tornando em compartimentos estanques; procurar chegar a uma integração de preocupações e soluções metodológicas.

Em síntese, interessa assumir a pertinência e legitimidade científica de ambos os paradigmas (tradição positivista e perspectiva interpretativa), nomeadamente na investigação educativa, apesar de, durante longos anos do século passado, terem servido para delimitar crenças distintas e apontavam para objectivos diferenciados (Plummer, 1983; Patton, 1990; Guba & Lincoln, 1994). Assim, aceita-se uma proposta de um *paradigma integrador* (Dendaluce, 1995), onde as “controvérsias se geram em

² Na literatura sobre a reflexão em torno dos paradigmas de investigação, a diversidade de designações é uma característica evidente, embora isso não traduza necessariamente posições muito díspares quanto ao sentido dos mesmos. Assim, além das referidas, podemos encontrar diversas designações para identificar paradigmas de investigação: “lógico-positivista” e “inquerito fenomenológico” (Patton, 1990); “naturalista” e “racionalista” (Guba & Lincoln, 1990); “positivista” e “hermenêutico” (Gummesson, 1991); “positivista” e “humanista” (Plummer, 1983) – neste último caso, acrescenta-se ao paradigma humanista o sentido “crítico” (Plummer, 2001), para reconhecer a natureza social e histórica dos indivíduos como algo de contextualizado, interdependente e em permanente mudança.

torno da possível incomensurabilidade e incompatibilidade das perspectivas epistemológicas e teóricas” (Sandín, 2003, p.36), pelo que a discussão de fundo entre métodos quantitativos e qualitativos deixa de ser metodológica, ou seja, centra-se na forma como ambas as perspectivas sobre a mesma realidade podem relacionar-se ou não, tendo por base pressupostos epistemológicos³.

Vale a pena fazer aqui uma ressalva quanto ao significado da terminologia “quantitativo” e “qualitativo”. Howe (1992), num artigo intitulado “Getting Over the Quantitative-Qualitative Debate”, menciona os referidos termos em dois sentidos diferenciados: um dito “literal”, o outro “derivado”. No sentido “literal”, o autor faz referência ao contraste entre quantitativo/qualitativo em relação à recolha de dados, ao desenho da investigação e às técnicas e procedimentos da análise; no sentido “derivado”, refere-se a questões epistemológicas mais amplas, à delimitação de duas perspectivas paradigmáticas da investigação educativa.

Assim, é recorrente nos estudos sobre a investigação educativa falar-se em paradigmas metodológicos de investigação quantitativa e qualitativa. É uma tradição de muitos anos que se coloca, de forma nem sempre clara, em paralelo com os paradigmas de investigação anteriormente discutidos. Esta perspectiva ganhou raízes fortes e tem sido expressa na literatura, ao longo de anos, como paradigmas na investigação educativa, com características bem definidas (Quadro 2.01).

Quadro 2.01 – Dimensões dos paradigmas quantitativo e qualitativo (Cook & Reichardt, 1986, cit. por Sandín, 2003, p.37)

PARADIGMA QUANTITATIVO	PARADIGMA QUALITATIVO
✓ Advoga o uso de métodos quantitativos.	✓ Advoga o uso de métodos qualitativos.
✓ Positivismo lógico. Pesquisa os factos e as causas dos fenómenos sociais, dando pouca atenção aos estados subjectivos dos indivíduos.	✓ Fenomenologia e compreensão. Interessado em compreender o comportamento humano a partir dos próprios quadros de referência dos indivíduos.
✓ Medição e controlo difuso.	✓ Observação naturalista e não controlada.
✓ Objectivo.	✓ Subjectivo.
✓ Independente dos dados; perspectiva “a partir do exterior”.	✓ Implicado com os dados; perspectiva “a partir do interior”.
✓ Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferência e hipotético dedutivo.	✓ Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.
✓ Orientado para os resultados.	✓ Orientado pelo processo.
✓ Fiável: dados “sólidos e repetíveis”.	✓ Válido: dados “reais”, “ricos”, e “profundos”.
✓ Generalizável: múltiplos estudos de caso.	✓ Não generalizável: estudos de caso isolados.
✓ Particularista.	✓ Holístico.
✓ Assume uma realidade estável.	✓ Assume uma realidade dinâmica.

Assim dito, esta ideia da existência de dois paradigmas de investigação, o quantitativo e o qualitativo, segundo Hammersley (1992, p.159), expressos em “dicotomias conceptuais”, usadas para

³ Sandín (2003), numa revisão bibliográfica sobre “perspectivas teórico-epistemológicas” na investigação educativa, refere-se ao “objectivismo”, “construccionismo” e “subjectivismo”, no que diz respeito às perspectivas epistemológicas; e ao “positivismo e pós-positivismo”, “interpretativismo” (com as correntes “hermenêutica”, “fenomenologia” e “interaccionismo simbólico”), “teoria crítica”, “feminismo” e “pós-modernismo”, quanto às perspectivas teóricas.

representar perspectivas opostas do estudo do mundo social e educativo, situadas na lógica maniqueísta entre o que está bem e o que está mal, não ajuda ao esclarecimento dos seus contributos na investigação, pois os mesmos não devem ser reduzidos a posições em contraste sobre a mesma realidade, com dependências directas a determinadas posturas teóricas. Nesta perspectiva, faz sentido falar antes num espectro de posições dentro de cada uma das dimensões apontadas, não havendo uma relação directa entre uma decisão tomada numa dessas dimensões e as que se podem assumir nas restantes (Quadro 2.02).

Quadro 2.02 – Características gerais da investigação quantitativa e da investigação qualitativa (Hammersley, 1992)

INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA	INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA
✓ Dados quantitativos	✓ Dados qualitativos
✓ Investigação em contextos artificiais	✓ Investigação natural
✓ Preferência pelos comportamentos	✓ Preferência pelos significados
✓ Adopção das ciências naturais como modelo	✓ Recusa das ciências naturais como modelo
✓ Perspectiva dedutiva	✓ Perspectiva indutiva
✓ Identificação de leis científicas	✓ Pesquisa de padrões culturais
✓ Realismo	✓ Idealismo

2.1. Os “Pólos Metodológicos”⁴ da Investigação

Associados aos paradigmas de investigação colocam-se, como vimos, pressupostos de natureza ontológica, epistemológica e metodológica, que se encontram presentes, implícita ou explicitamente, no processo de investigação (Guba & Lincoln, 1994, 2000). Assim, os paradigmas de investigação, segundo os autores (1994, p.107), encerram um conjunto de crenças ou convicções que orientam a adopção dos referidos pressupostos subjacentes às opções e aos processos de investigação.

Deste modo, e levando em linha de conta a opção paradigmática, uma investigação pode ser devidamente estruturada e esclarecida tendo por base as dimensões que Guba e Lincoln (1994, pp.108-09) sugerem: a dimensão ontológica – remete-nos para o entendimento que temos da realidade, assim como o que podemos ou queremos conhecer da mesma; a dimensão epistemológica – situa-nos ao nível do tipo de conhecimento que queremos alcançar, que é influenciado pela relação que se estabelece entre investigador e objecto a ser investigado; a dimensão metodológica – coloca-nos perante os processos a utilizar para chegarmos ao que podemos ou queremos conhecer.

Outra forma de clarificar as decisões que se torna necessário tomar num processo de investigação, nomeadamente no campo educativo, pode fazer-se através do modelo de compreensão da prática científica proposto por De Bruyne e outros (1975), referenciado por Lessard-Hébert, Goyette

⁴ Expressão original de Bruyne et al. (1975), referenciada por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994).

e Boutin (1994, pp.15-16). O referido modelo representa o sistema de base de uma investigação científica e articula-se em volta de quatro pólos metodológicos, cuja interacção constitui o aspecto dinâmico da investigação, a saber: pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico (Figura 2.01).



Figura 2.01 – Modelo topológico da prática metodológica (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.16)

De forma sintética, podemos afirmar que é no pólo epistemológico que se processa a construção do objecto científico e a delimitação da problemática da investigação. O pólo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem, tornando-se na esfera da formulação sistemática dos objectos científicos. Por sua vez, o pólo morfológico relaciona-se com a estruturação do objecto científico e com a exposição do processo que permitiu a sua construção, tendo em vista uma função de comunicação. Por fim, o pólo técnico estabelece a relação entre a construção do objecto científico e o mundo dos acontecimentos. É a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes face à problemática da investigação.

A formulação das dimensões de investigação de Guba e Lincoln (1994), assim como a representação topológica discutida por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), estabelecem-se como pontos de referência para o desenho do estudo, para além de configurarem um conjunto de interacções que atribuem um carácter dinâmico à investigação, situações com as quais nos identificamos e pretendemos utilizar na formulação deste trabalho. A explicitação das dimensões ou dos pólos da investigação, como vimos, pode ter uma natureza diversa, assim como a génese das investigações a desenvolver e a idiosincrasia dos investigadores. Também devemos considerar que, tanto as investigações como os investigadores, não são imunes às características das comunidades científicas de pertença, informadas por contextos académicos, sociais, culturais, históricos. Como tal, essa explicitação, de forma inevitável, configura um quadro de referência e de orientação do desenvolvimento da investigação, que tem na sua génese, mais ou menos explícitas, opções de ordem filosófica, teórica e metodológica.

Assim, consideramos fundamental explicitar os pressupostos que nos orientam em termos pessoais e profissionais, situação que tentamos discernir na introdução deste trabalho; e as referências paradigmáticas que sustentam e configuram o processo de investigação, nomeadamente ao nível do desenho metodológico e das suas opções relativas aos processos de recolha e tratamento de dados e de construção de significados.

Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, p.27) o modelo quadripolar apresentado serve como grelha de análise e de organização das diferentes vertentes da investigação qualitativa, com a qual nos identificamos por razões que se explicita no ponto seguinte. De acordo com esses autores, as principais dimensões de cada um dos pólos do processo de investigação encontram-se identificadas no Quadro 2.03 e posicionam-se como elementos de análise das metodologias qualitativas. A discussão de alguns desses elementos perfila-se como um momento privilegiado para definir, configurar e tomar decisões relativamente à presente investigação.

Quadro 2.03 – Elementos de análise das metodologias qualitativas por pólos metodológicos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.27)

OS PÓLOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	ELEMENTOS DE ANÁLISE DAS METODOLOGIAS QUALITATIVAS
✓ O pólo epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigmas/linguagens (historial) • Postulados ontológicos • Problemáticas • Critérios de cientificidade
✓ Os pólos teórico e morfológico	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de teorias • Contextos: – prova/descoberta • Operações teóricas: – codificação, análise e interpretação • Operações morfológicas: – organização/apresentação dos resultados • Validação
✓ O pólo técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de recolha de dados • Unidades e sistemas de observação • Validação • Métodos de investigação

2.2. A opção Qualitativa, Construtivista e Participativa da Investigação

Como se percebe, muito do que se possa dizer sobre investigação está longe de ser pacífico, embora haja um trabalho longo no sentido de estabilizar um conjunto de pressupostos que enquadram as opções da investigação, nomeadamente ao nível da educação. Esses pressupostos têm sido utilizados para diferenciar métodos de investigação e têm uma forte relação diacrónica.

Esta lógica, como vimos, tem sobretudo origem no debate entre positivismo e anti-positivismo (Cohen & Manion, 1990, p.29), como duas concepções de olhar a realidade e que condicionam a ideia de métodos de investigação mais antigos e mais recentes, embora esta não seja uma designação de todo correcta. Nesse debate, aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos acrescenta-se a natureza humana dos/nos processos de investigação.

Temos, assim, a perspectiva da objectividade (positivismo) e a da subjectividade (anti-positivismo), que se baseiam em quatro assunções do mundo: de tipo ontológico, o realismo (realidade externa ao indivíduo) opõe-se ao nominalismo (realidade interna); de tipo epistemológico, o positivismo (afastamento do investigador) opõe-se ao anti-positivismo (imersão do investigador); quanto à natureza humana, o determinismo (mecânica) opõe-se ao voluntarismo (atitude activa do sujeito); e quanto à metodologia, o nomotético (usa métodos tradicionais, em especial os quantitativos, para a descoberta das leis gerais) por oposição ao idiográfico (usa métodos recentes, em particular os qualitativos, com ênfase na natureza relativista do mundo social) (Cohen & Manion, 1990, pp.29 e segs.).

Daí que, voltando a Guba e Lincoln (1994, 2000, 2005), e à sua definição de paradigmas, baseados num conjunto de crenças básicas que pressupõem respostas às questões relacionadas com o objecto de conhecimento ou à realidade que se pretende estudar, podemos afirmar que nos sentimos atraídos por opções que encerram as *perspectivas construtivistas e participativas* na definição da natureza da realidade a conhecer (dimensão/questão ontológica), nas relações que se estabelecem entre o objecto de estudo e o investigador (dimensão/questão epistemológica), nos processos de indagação do que se pretende conhecer (dimensão/questão metodológica) (Quadro 2.04).

Quadro 2.04 – Crenças básicas dos diferentes paradigmas de investigação (Guba & Lincoln, 2000, p.168; 2005, p.195)

	POSITIVISMO	PÓS-POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA E OUTRAS	CONSTRUTIVISMO	PARTICIPATIVO
Dimensão Ontológica	Realismo 'naífe' ('ingénuo'). Acredita na existência da "realidade". É possível apreender essa "realidade".	Realismo crítico. Não nega a existência da "realidade", mas admite que só é possível apreendê-la de uma forma imperfectível e probabilística.	Realismo histórico. A realidade encontra-se virtualmente alinhada por valores sociais, políticos, culturais, económicos, étnicos e de género que se cristalizam ao longo do tempo.	Relativismo. A realidade é construída para um contexto local e específico.	Realidade participativa. A realidade subjectiva/objectiva é recriada pela actividade local e pelo mundo.
Dimensão Epistemológica	Dualista / objectivista. Os resultados são a "verdade".	Dualista modificada / objectivista. Resultados encarados como a "verdade" provável.	Interactiva / subjectiva. Resultados mediados por valores. Uma "verdade" condicionada.	Interactiva / Subjectivista. Os resultados são "construídos".	Subjectividade crítica numa transacção participação com o mundo envolvente.
Dimensão Metodológica	Experimental / manipulativa. Verificação de hipóteses. Prevalência da utilização de métodos quantitativos.	Experimental modificada / manipulativa. Falsificação de hipóteses. Pode também incluir métodos qualitativos.	Dialógica / Dialéctica. Participativa.	Hermenêutica / Dialéctica.	Participação política na investigação-acção colaborativa. Primado da prática. Utilização de uma linguagem construída com base num contexto de partilha de experiências.

Guba e Lincoln (1994, pp.109-11), numa primeira tentativa de sistematização de vários paradigmas que orientam a investigação educativa, enunciam os paradigmas positivismo,

pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo, aos quais estão subjacentes, como já vimos, pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Estes paradigmas apresentam uma lógica de evolução na investigação educativa e definem-se em cada um dos pressupostos por dicotomias gradativas do extremo positivista ao extremo construtivista. Assim, ao nível ontológico, está em causa uma realidade absoluta e susceptível de ser captada, contraposta por uma realidade relativa e específica, construída a partir dos contextos. Ao nível epistemológico, temos um conhecimento nomotético, dualístico e objectivo, em confronto com um conhecimento idiográfico, transaccional e subjectivo, configurado por uma relação entre investigador e objecto investigado mediada por valores. No que diz respeito ao item metodológico, ou seja, o modo como podemos obter conhecimento da realidade em estudo, temos uma postura experimental e manipulativa, em oposição com uma perspectiva dialéctica e hermenêutica. Numa revisão destes paradigmas, Guba e Lincoln (2000, 2005) acrescentam o paradigma participativo, caracterizado por uma “realidade partilhada/participada”, baseado numa “subjectividade crítica” e “centrado na prática”.

De acordo com Guba e Lincoln (2005), o construtivismo adopta uma ontologia relativista (relativismo), uma epistemologia transaccional e uma metodologia hermenêutica e dialéctica. Os investigadores deste paradigma são orientados para a reconstrução dos conhecimentos sobre o mundo social/educativo. O critério positivista tradicional de validade interna e externa é substituído por termos como *confiabilidade* e *autenticidade*. A perspectiva construtivista valoriza um conhecimento transaccional, relaciona a acção com uma praxis participada e partilhada e baseia a argumentação numa multiplicidade de vozes e textos, muito próxima do paradigma participativo.

Da leitura do Quadro 2.05, ressaltamos algumas das características dos paradigmas de investigação retratados, pois reflectem ideias e posturas que defendemos para o nosso trabalho (Lincoln & Guba, 2005, pp.192-93): trata-se de uma investigação orientada para a compreensão e reconstrução dos fenómenos educativos; aceita-se o conhecimento como resultado de uma subjectividade crítica e de uma experiência prática largamente fundamentada e ‘vívda’, fruto de vivências profissionais diversificadas e construídas ao longo do tempo; a investigação orienta-se por valores que promovem a valorização e formação pessoal, o reconhecimento social; não se inibe de transparecer uma ética que considera progressista e ao serviço da melhoria do conhecimento que proporcione novos estádios de desenvolvimento e bem-estar das comunidades de pertença.

Em síntese, neste estudo, e no que concerne ao pólo epistemológico, discutido por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), sentimo-nos atraídos por uma lógica qualitativa, interpretativa, construtivista e participativa da investigação, pois consideramos que se trata de um

quadro paradigmático que nos ajuda de forma coerente e consistente a delimitar progressivamente o objecto de estudo – a construção do currículo de formação dos professores do ICEB na UM, bem como os seus contextos de emergência e fundamentação – no sentido da sua reconstrução e interpretação, tendo no horizonte a orientação traçada pelas questões de investigação e a prossecução dos objectivos enunciados a partir das mesmas.

Quadro 2.05 – Características dos paradigmas construtivista e participativo (adaptado de Guba & Lincoln, 2000, p.171; 2005, p.196)

– DIMENSÃO	PARADIGMA CONSTRUTIVISTA	PARADIGMA PARTICIPATIVO
– Finalidade	. Compreensão; reconstrução; participação	
– Natureza do conhecimento	. Reconstruções individuais. . Reconstruções colectivas, por vezes, aglutinadas em torno de consensos.	. ‘Epistemologia alargada’: primazia do conhecimento prático; subjectividade crítica; conhecimento experienciado.
– Acumulação do conhecimento	. Reconstruções mais informadas, complexas e sofisticadas. . Experiência sustentada / fundamentada.	. Comunidades de investigação inseridas em ‘comunidades práticas’.
– Rigor científico ou critérios de qualidade	. Confiabilidade e autenticidade como catalisadores para a acção.	. Congruência do conhecimento experiencial, comunicacional, proposicional e prático. . Conduz à acção para transformar o mundo ao serviço do bem-estar da humanidade.
– Valores	. Incluídos – formativos.	
– Ética	. Intrínseca – processo orientado para a revelação.	
– Postura do investigador	. ‘Participante apaixonado’ como facilitador de múltiplas ‘vozes’ reconstitutivas.	. Voz principal que se manifesta através da consciência da acção auto-reflexiva. . Vozes secundárias da teoria, da narrativa, do movimento, da canção, da dança e de outras formas comunicacionais.
– Formação	. Re-socialização; Qualitativa e quantitativa; Histórica; Valores de altruísmo, “empowerment” e libertação.	. Colaboradores da investigação são iniciados por um investigador / facilitador. . Aprendizagem através de uma participação activa no processo. . O investigador / facilitador requer competências emocionais, personalidade democrática e capacidades técnicas.

Corroboramos, assim, a ideia de que o contexto de investigação não é uniforme e encontra-se configurado por um relativismo derivado da realidade construída num espaço e tempo concreto e específico; os conhecimentos que queremos construir estão impregnados pelas relações estabelecidas com o objecto a investigar; a forma como pretendemos conhecer obedece a uma lógica dialéctica e hermenêutica, onde a recolha de dados necessários à consecução da investigação está em permanente questionamento e interpretação, dado o carácter subjectivo e situado dos discursos dos actores sociais. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.50), “o significado é de importância vital na investigação qualitativa”, pois buscamos as representações atribuídas pelos sujeitos inseridos num contexto, segundo uma lógica de análise dos dados indutiva onde “as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”.

A procura de significado é, de acordo com Ruiz (1996, pp.51-52), o foco central da análise qualitativa, que se inicia sempre com uma definição mais ou menos concreta de uma questão ou

problema a estudar.

A definição do significado é, em princípio, uma demarcação conceptual aberta em múltiplos sentidos. É aberta quanto ao seu *conteúdo*, uma vez que o investigador desconhece à partida a sua natureza precisa, quanto à sua *compreensão*, uma vez que é susceptível de inesperadas e insólitas derivações, e uma vez que o significado admite *profundidade*, para além de *densidade* e *extensão*.

Na observância do rigor da pesquisa do significado, importa ainda concretizar ao máximo o “«estes-aqui-agora» ou contexto” onde se desenvolvem os comportamentos ou acções correlacionados com a definição do problema, no sentido de orientar e aproximar, progressivamente, a investigação dos centros de interesse inicialmente previstos, tornando essa definição “mais situacional do que operacional”; algo que é “sempre provisório, porque a tarefa central da análise qualitativa é averiguar se a definição está bem definida”. Definir o problema “é entrar em contacto com ele, não delimitar as suas fronteiras”; não se trata de “delimitar, rodear, circunscrever com precisão”, mas antes “situar, orientar, submergir, acercar, contactar com o núcleo, o foco, o centro do mesmo” (Ruiz, 1996, pp.92-93).

3. Enquadramento Metodológico

Detivemo-nos, no ponto anterior, num enquadramento paradigmático da investigação educativa que ajuda a configurar o pólo epistemológico da investigação e que perspectiva a construção do objecto científico e a delimitação da problemática a estudar. Queremos agora passar para outro nível da investigação, o pólo técnico, procurando traçar as opções e as estratégias metodológicas para a concretização da investigação. Trata-se de definir o desenho da investigação e a metodologia que orienta e ilumina as decisões tomadas para melhor conhecer o objecto de estudo. Rejeitamos à partida uma concepção *empírico-analítica*, que tende a centrar-se nos aspectos quantificáveis dos fenómenos educativos, tendo em vista constatar relações e explicações causais generalizáveis, ou seja, que enfatiza mais o contexto de justificação ou a contrastação de hipóteses. Assim, pretendemos encontrar, tanto nas perspectivas *qualitativas*, *construtivistas* e *participativas*, que englobam uma família de métodos unidos pela sua orientação *humanística* e *interpretativa* ao nível da descrição da realidade social, como na *perspectiva orientada à prática educativa*, que se desenha e realiza com o propósito de proporcionar informação sobre problemas práticos no sentido da tomada de decisões, a metodologia que se coadune com os objectivos da presente investigação (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992).

No sentido de melhor percebermos e estruturarmos as contribuições das metodologias de investigação, nomeadamente os procedimentos a elas associados, começamos este apartado por

traçar, de forma esquemática, o desenho da investigação. Trata-se de uma sinopse organizada que procura dar coerência e sentido integrado a todas as tarefas de investigação que contribuem para a contextualização e esclarecimento do objecto de estudo. No seguimento desta diligência, procuramos detalhar o desenho do estudo empírico, que se relaciona com a avaliação diferida da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo), por parte de professores principiantes que dela fizeram parte. Esta avaliação diferida implica fazer emergir as percepções acerca da construção do conhecimento profissional, tendo em conta as exigências do período de indução profissional. O estudo empírico resulta ainda, com a confluência do processo de construção do conhecimento profissional partilhado entre a formação inicial e o período de indução profissional, na definição do perfil profissional e pessoal dos professores principiantes formados pela Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo), do IEC da UM.

Depois de centrar a atenção no percurso de investigação, procuramos detalhar alguns dos contributos de diferentes metodologias que entendemos pertinentes para o enquadramento e o desenho da investigação, que consideramos de acordo com os parâmetros do estudo de casos (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 1998; Yin, 2003), a qual faz uso de um “ecletismo metodológico” (Shanahan & Neuman, 1997), dada a diversidade da natureza de tarefas de investigação que o próprio desenho evidencia. Para finalizar, ainda na linha da explicitação do pólo técnico da investigação, mas também do pólo teórico e morfológico, clarificamos questões relacionadas com o papel do investigador, as técnicas de recolha de dados, os processos de codificação, a análise e interpretação dos dados, para além da exigência ética na organização/apresentação dos resultados da investigação.

3.1. Desenho da Investigação

Antes de mais, representamos de forma esquemática o desenho da investigação para nos situarmos quanto aos aspectos considerados de contextualização, que se consubstanciam também numa forma de enquadramento epistemológico do estudo, e aos aspectos relativos ao processo empírico de recolha e tratamento de dados. Consideramos ambos os momentos como um *continuum* de uma mesma realidade, que se informam e complementam numa perspectiva de construção aberta e flexível. Por sua vez, estes dois grandes momentos estruturam-se noutros andamentos a considerar e a merecer uma explicação autónoma, de acordo com a contextualização e a definição da problemática de investigação, sendo que, em algumas situações, entreabrem-se caminhos de aprofundamento e divergência para futuros ensejos de investigação (Figura 2.02).

Assim, consideramos fundamental, fazendo parte integrante da própria investigação, definir um quadro de referências históricas, políticas e epistemológicas que contextualizam o estudo empírico. As

referências dizem respeito, num primeiro momento, às reformas curriculares do EB e à evolução da formação inicial dos professores, sobretudo a partir da aprovação da LBSE, em Portugal. Num segundo momento, referem-se ao Projecto PROCUR, como um elemento de síntese e confluência dos dois aspectos referidos atrás nos contextos escolares, para além de constituir-se num referencial da formação de professores do ICEB na UM, o que nos leva a detalhar a construção do currículo da formação dos professores relativo à Licenciatura vigente desde 1998 até 2010. Desta fazemos um estudo por amostragem dos anos de 2002 a 2004, no sentido de recolher as perspectivas dos professores em período de indução sobre o currículo da sua formação inicial, que lhes proporcionou a construção de instrumentos curriculares e pedagógicos (conhecimento profissional) para enfrentar os desafios da indução profissional, elementos que configuram um determinado perfil profissional e pessoal de professor.

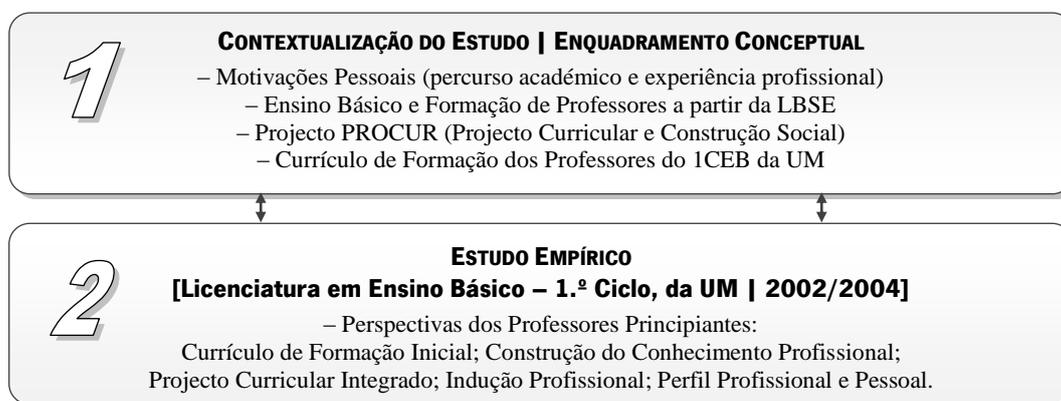


Figura 2.02 – Desenho da investigação: relações de influência da contextualização no desenvolvimento do estudo empírico

No detalhe de cada um dos momentos identificados, relativamente à contextualização do estudo (Figura 2.03), começamos por estabelecer um conjunto de considerações prévias relacionadas com as motivações pessoais, que aludem ao nosso percurso em termos de formação académica e experiência profissional na formação de professores. Do ponto de vista conceptual, por contraponto com as motivações pessoais, a contextualização do estudo, como se disse, refere-se ao quadro histórico, político e epistemológico que delimita e fundamenta o âmbito do objecto do estudo empírico – a formação inicial de professores do ICEB da UM e a construção do seu conhecimento profissional. Assim, torna-se pertinente desenvolver um estudo documental tendo em conta duas vertentes complementares, uma mais abrangente, outra mais circunscrita, ambas relacionadas com o enquadramento do objecto de investigação:

- Uma, que explora, por um lado, o conceito, trajecto e reformas curriculares do EB e, por outro lado, a formação inicial de professores, o seu estatuto e avaliação, com particular destaque para o ICEB, a partir

da publicação da LBSE de 1986;

- Outra, onde se faz, tanto a análise do Projecto PROCUR, entendido como um modelo integrado de inovação e formação, caracterizado pela inovação das práticas curriculares, pela formação contínua contextualizada e pela construção de PCI, sobretudo nas escolas do 1CEB; como do currículo da formação inicial de professores do 1CEB da UM, no sentido de detalhar as características do modelo de formação para a construção do conhecimento profissional, averiguando, em simultâneo, de que forma este se encontra fundamentado pelos constructos Projecto PROCUR⁵.



Figura 2.03 – Explicitação dos aspectos considerados como elementos-chave na contextualização e conceptualização do estudo

Nesta segunda vertente, evidencia-se uma influência do Projecto PROCUR nos princípios orientadores do modelo de formação para a *construção do conhecimento profissional*, através da proposta do desenvolvimento de um *perfil profissional de formação* e um *modelo curricular para a prática profissional*. Assim, para perceber as relações entre a construção do conhecimento profissional e a aprendizagem escolar, queremos detalhar os processos de desenvolvimento à Iniciação da Prática

⁵ A opção tomada refere-se a um primeiro olhar sobre um contexto histórico de políticas educativas relacionadas com o EB e a formação de professores. Numa lógica fotográfica, fala-se numa grande angular e no enquadramento da paisagem. De seguida, descreve-se o Projecto PROCUR como uma experiência inovadora ao nível das práticas curriculares e da formação contextualizada dos professores. A propósito desta experiência, aborda-se a Licenciatura em EB do 1.º Ciclo, promovida na UM, uma vez que esta partilha dos mesmos princípios e instrumentos para a construção do conhecimento profissional e escolar. Na linguagem fotográfica, fala-se no zoom e no enquadramento do detalhe. É uma contextualização que se focaliza desde uma perspectiva macro-educativa para um exemplo prático desse enquadramento numa dimensão que podemos referenciar de micro-educativa. A intenção passa por reforçar a interdependência entre as práticas pedagógicas a desenvolver e o perfil profissional do professor a formar. Haveria uma outra lógica de alinhamento da contextualização e conceptualização da investigação. Essa seria estruturada de acordo com as temáticas em análise: por um lado, o ensino básico e um exemplo de um projecto de práticas de inovação curricular; por outro lado, a formação de professores e um exemplo de um currículo de formação de professores do 1CEB. Em cada uma das análises também se pode manter a lógica da linguagem fotográfica, reforçando uma significatividade interna dos temas, eventualmente em detrimento da articulação e da transversalidade dos mesmos. Interessa, contudo, referir como válidas ambas as opções, sendo que o critério que prevaleceu, ainda que discutível, relaciona-se com a visibilidade da articulação entre contextos e práticas de formação e aprendizagem que o relacionamento entre o Projecto PROCUR e a formação inicial de professores fazem pressupor.

Profissional (“Práticas Pedagógicas”, no plano do curso), bem como as concepções trabalhadas sobre currículo e desenvolvimento curricular, sobre aprendizagem e modelos de ensino junto dos formandos (“Desenvolvimento Curricular”), em larga medida inspirados e fundamentados nos constructos de formação e inovação curricular do Projecto PROCUR, que preconiza a apropriação e aproximação progressiva aos contextos da prática, através de processos de investigação-acção colaborativa.

Do ponto de vista da fundamentação teórica e das relações teoria-prática, os espaços privilegiados para trabalhar os constructos do Projecto PROCUR – nomeadamente de “inovação das práticas curriculares”, de “formação contínua contextualizada” e de “construção de Projectos Curriculares Integrados”, bem como de outros a especificar a propósitos destes –, situavam-se, para além das “Práticas Pedagógicas” concretizadas ao longo dos quatro anos do curso, nas disciplinas de “Teoria Curricular da Educação Infantil e Básica” (2.º ano), de “Desenvolvimento Curricular” (3.º ano) e de “Seminário” (4.º ano). Estas disciplinas mantinham uma relação estruturada e estreita com as Práticas Pedagógicas, não sendo por acaso que a equipa de docentes destas disciplinas foi ao longo dos anos bastante estável, onde as poucas mudanças eram feitas na perspectiva de integração e apropriação progressiva, permitindo estabilizar o modelo de trabalho. No quarto e último ano do curso, o processo de Prática Pedagógica IV (Estágio) estruturava-se a partir do “Seminário”, como espaço de regulação, reflexão e acompanhamento das práticas.

Queremos ainda, em traços gerais, (re)construir o objecto de investigação, detalhando os primórdios da formação integrada, iniciada na UM aquando da sua fundação, até à estruturação do currículo de formação que configurou a Licenciatura em EB do 1.º Ciclo. Trata-se de identificar as unidades orgânicas da UM que assumiram a formação de professores, pois estão de forma intrínseca relacionadas com a evolução da mesma em Portugal e das respectivas ofertas formativas, nomeadamente a Licenciatura em EB do 1.º Ciclo. A cada unidade orgânica correspondem determinados momentos históricos da formação de professores e respectivas ofertas formativas. Tentaremos fazer uma síntese dessas ofertas, que culminam com o desenvolvimento do Processo de Bolonha e conseqüente extinção da Licenciatura em análise. Surge, assim, o novo formato para a formação inicial de professores, delimitado pela lógica dos Ciclos de Bolonha, através do sistema bietápico, com o grau de licenciatura seguido de um mestrado profissionalizante (Figura 2.04).

O estudo empírico propriamente dito⁶ visa perceber como ex-alunos da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) da UM, professores em indução profissional, avaliam de forma diferida o currículo da sua

⁶ Para completarmos o processo do desenho da investigação, fazemos a clarificação dos procedimentos metodológicos do estudo empírico no tópico a seguir.

formação inicial. Pretende-se ainda, no sentido de fundamentar a definição do seu projecto profissional e pessoal, analisar as perspectivas sobre a construção do conhecimento profissional, bem como o papel do PCI nesse processo, tendo em conta os desafios da actividade profissional: pela continuidade e reforço da inovação das práticas, na lógica de um perfil profissional reflexivo; ou, pelo contrário, pela descaracterização desse perfil profissional através de uma socialização adaptativa (Figura 2.05).

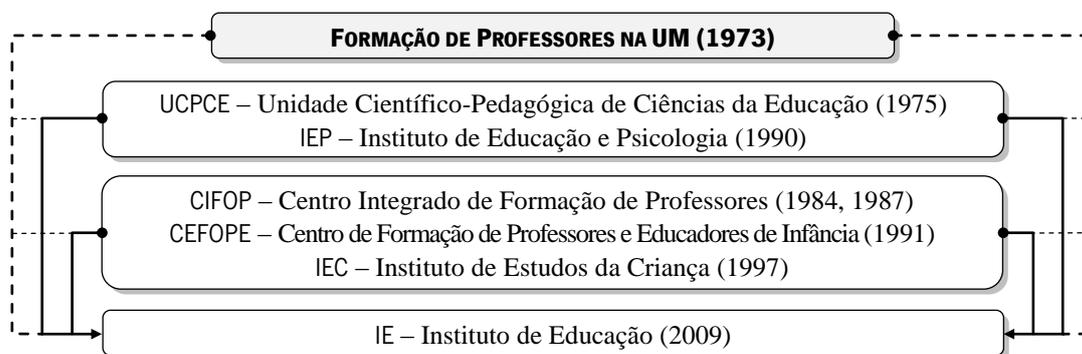


Figura 2.04 – Unidades orgânicas directamente implicadas na formação inicial de professores desde a formação da UM até à actualidade

Em síntese, nesta investigação, o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 1999, 2009a,b; Day, 2001, 2006) e a construção do conhecimento profissional (Porlán & Rivero, 1998; Montero, 2001) têm como referencial o Projecto PROCUR (Alonso et al., 1994; Alonso, 1998a; Alonso et al., 2002a), experienciado, com as devidas adaptações, em determinados períodos de tempo de forma simultânea, nos contextos escolares (Alonso, Magalhães & Silva, 1996) e na formação inicial de professores do 1CEB, na UM (Alonso, 1996a), resultando daí benefícios mútuos⁷.

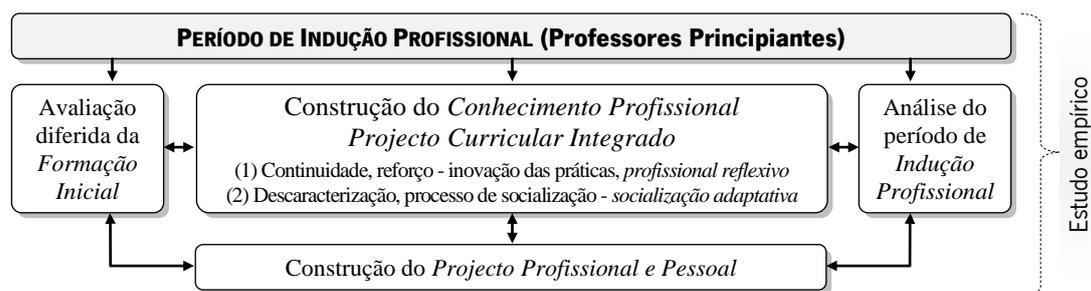


Figura 2.05 – Explicitação do contexto do estudo empírico, bem como dos aspectos considerados como elementos-chave do mesmo

Podemos afirmar que estamos em presença de um *estudo de caso* (Bogdan & Bikken, 1994; Stake, 1998; Yin, 2003) com uma perspectiva de avaliação diferida de um modelo de formação de professores (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992; Latorre, Del Rincón & Arnal, 1997; Sandín, 2003) para a construção do conhecimento profissional. Pretende-se estabelecer os pressupostos e os princípios

⁷ O Anexo 2.01 apresenta uma perspectiva global do enquadramento/desenho da investigação, com a apresentação sequencial dos diferentes esquemas aqui representados.

desse modelo de formação, evidenciar os constructos essenciais e os instrumentos formativos, perceber como foi apropriado ao nível curricular, pedagógico e organizativo.

Assim, o estudo do Projecto PROCUR, como projecto de inovação e formação no EB, bem como dos pressupostos da formação inicial de professores, que em larga medida foram influenciados por ele, através do desenvolvimento de um modelo de formação para a construção do conhecimento profissional, consubstanciado num perfil profissional de formação e num modelo curricular para a prática profissional, fazem parte do enquadramento epistemológico da investigação que sustenta e enquadra o desenho do estudo empírico.

3.1.1. Desenho do Estudo Empírico

Queremos aqui detalhar os passos dados para construir o desenho metodológico do estudo empírico. A partir deste desenho, tornam-se evidentes os contextos, os participantes, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados, alvo na nossa atenção num ponto posterior.

Do ponto de vista do desenho metodológico do estudo, podemos afirmar que trabalhámos com professores principiantes formados pelo IEC da UM, durante o triénio de 2002/2004. Procedemos a uma amostragem por conveniência de cinco professores principiantes de cada ano lectivo. Na medida em que recolhemos os dados durante o ano lectivo de 2005/2006, os professores principiantes completaram, no final desse ano lectivo, conforme o ano de conclusão da formação inicial – 2002, 2003 e 2004 –, respectivamente, quatro, três e dois anos de experiência profissional (Figura 2.06).



Figura 2.06 – Contexto e participantes do estudo empírico

A cada amostra de cinco professores principiantes realizámos três entrevistas de grupo semi-estruturadas (Cohen & Manion, 1990; Ruiz, 1996), sobre as seguintes temáticas: “a formação inicial”, “o período de indução profissional” e “o projecto profissional e pessoal”. Para cada entrevista, disponibilizámos um conjunto de “materiais de estimulação da memória” que foram consultados previamente ou durante a realização das entrevistas, ligados às temáticas propostas e à construção do

conhecimento profissional (Figura 2.07).

A seguir à realização das entrevistas, foi solicitado aos professores a realização de um “registo reflexivo escrito” de síntese individual tendo em vista: (a) a reflexão acerca de alguns aspectos que quisessem realçar, relacionados com as questões discutidas na entrevista de grupo; (b) a argumentação sobre uma temática proposta, onde se procurava apreender, de uma forma mais aprofundada e crítica, algumas das opiniões assumidas durante a entrevista (Figura 2.08).



Figura 2.07 – Entrevistas de grupo semi-estruturadas e respectivos ‘materiais de estimulação de memória’

A intercalar as entrevistas de grupo, disponibilizou-se um blogue de discussão, “Ser Professor do 1.º Ciclo” (<http://serprof1ceb.blogspot.com/>), especialmente concebido para fazer a mediação do processo de investigação, tanto do ponto de vista da reflexão acerca das sessões de trabalho, como da própria organização do mesmo. Pretendia-se prolongar e alargar a discussão suscitada no seio dos grupos durante as entrevistas e manter um espírito de pertença a uma comunidade de investigação sobre a construção do conhecimento profissional e a condição de ser professor do 1CEB.

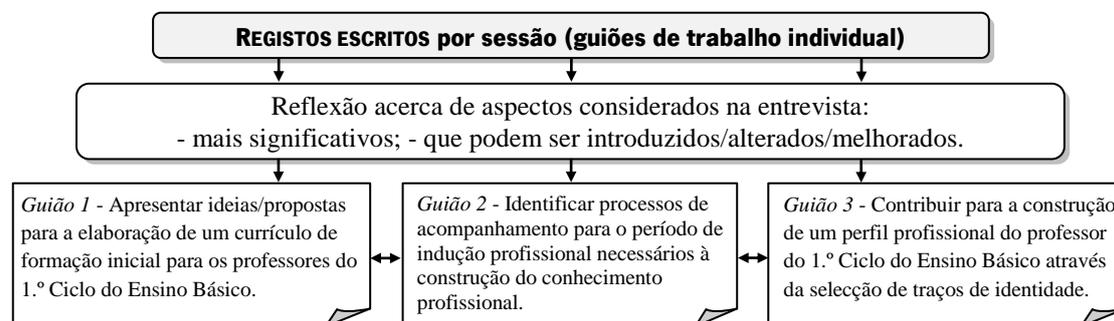


Figura 2.08 – Temáticas dos registos escritos elaborados logo a seguir a cada uma das três entrevistas

Na página de rosto, o blogue identificava-se como “um espaço de expressão livre de ideias, sentimentos, críticas, posições, vivências acerca da participação (quanto ao conteúdo e à forma) num processo de investigação sobre a *construção do conhecimento profissional* na formação inicial de

professores do 1CEB” (promovida pelo IEC, da UM) e no período de indução/iniciação profissional” (Figura 2.09).

Em síntese, o estudo empírico situa-se no período de indução profissional e procura averiguar, a partir da análise da construção do conhecimento profissional durante a formação inicial e a própria indução profissional, se estamos perante um processo de continuidade e reforço de um perfil profissional caracterizado pela reflexão, colaboração e investigação (Schön, 1983, 1987; Stenhouse, 1984, 1987; Alarcão, 1996; Alonso, 1998a, Alonso et al., 2002a), e pela inovação das práticas ou se, pelo contrário, em face das primeiras experiências profissionais, entramos num processo de descaracterização e de “socialização adaptativa” (Lacey, 1977; Alonso, 1986, 1998a, 2007a,b)⁸.

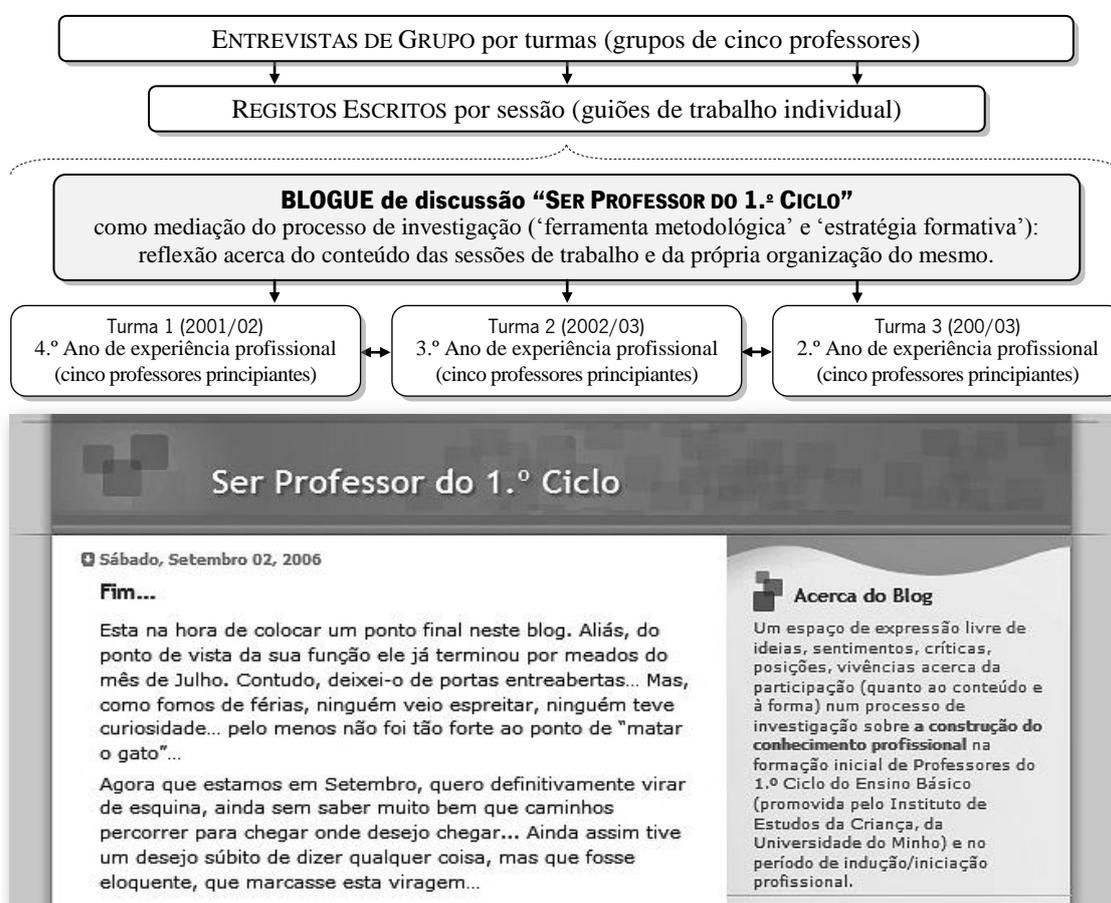


Figura 2.09 – Blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo” (<http://serprof1ceb.blogspot.com/>) como processo de mediação e reflexão sobre a investigação (página de rosto com o último *post*)

3.2. Estudo de Caso e o Eclectismo Metodológico

Em face da apresentação das motivações e do contexto do estudo, bem como da sua problemática e dos seus referenciais epistemológicos, de onde emerge a definição do âmbito e do

⁸ O Anexo 2.02 apresenta uma perspectiva global do desenho do estudo empírico, com a apresentação sequencial dos diferentes esquemas aqui representados.

objecto de estudo deste trabalho, e de acordo com as considerações acerca da investigação educativa, bem como do seu enquadramento paradigmático e metodológico, interessa-nos agora apresentar as opções metodológicas específicas para cada uma das dimensões referidas no desenho de investigação, nomeadamente as que se referem ao contexto, participantes, procedimentos e instrumentos de recolha de dados e conseqüente tratamento e apresentação dos mesmos. Move-nos a delimitação dos processos metodológicos que configuram a mobilização do conhecimento como contributo para a atribuição de legitimidade e significado à investigação.

Deste modo, depois de uma análise cuidada das várias metodologias da investigação educativa, reportamo-nos à metodologia de *estudo de casos* como aquela que sustenta o desenho e os objectivos desta investigação, e que enquadram os procedimentos metodológicos do estudo empírico, pelas razões que a seguir pretendemos explicitar. Contudo, dada a diversidade de tarefas metodológicas que resultam do desenho do estudo, admitimos fazer uso de outros procedimentos que se enquadram nos princípios de outras metodologias de investigação e que complementam os desígnios do estudo de casos. Previamente, centramos a nossa atenção na *investigação histórica*, como aquela que nos parece condizente com os propósitos da contextualização da investigação, onde se pretende fazer uma descrição e análise do quadro histórico, político e epistemológico que delimita a formação inicial de professores do ICEB em Portugal, desde a LBSE. Reportamo-nos depois à *investigação avaliativa*, como forma de aferir a qualidade da formação inicial, de acordo com as perspectivas dos professores principiantes. Tecemos ainda considerações à metodologia de *investigação-acção colaborativa*, tendo presente o processo desenvolvido com o blogue e as entrevistas realizadas de uma forma faseada num determinado período de tempo.

Queremos salientar que a investigação reveste-se de características dos estudos de casos, mas não se confina a uma única estratégia metodológica. Orienta-se por princípios do paradigma da investigação qualitativa e caracteriza-se por um *ecletismo metodológico* (Shanahan & Neuman, 1997), pois faz uso de várias correntes, tornando a investigação num processo disciplinado de encontro, mistura, fusão, reelaboração, integração de métodos ao serviço dos objectivos da investigação. Trata-se, assim, da *avaliação diferida* do modelo de formação para a construção do conhecimento profissional dos professores do ICEB da UM, ao nível da proposta de um perfil profissional de formação e de um modelo curricular para a prática profissional, bem como do seu impacto nos processos de indução profissional, enquadrado no contexto histórico e político das áreas de conhecimento que se relacionam e que contextualizam a Licenciatura em EB (1.º Ciclo), do IEC da UM, nos aspectos já aqui evidenciados. Assim, temos, no seu conjunto, diferentes métodos que se integram

no *estudo de caso* da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), nos seus antecedentes e consequências: a) enquadramento do contexto histórico e político das reformas curriculares do EB e das alterações à formação inicial de professores – *investigação histórica*; b) enquadramento epistemológico, através da análise da experiência do Projecto PROCUR, da reconstrução do desenvolvimento da formação de professores na UM e da avaliação do modelo de formação para a construção do conhecimento profissional, da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) da UM – *entre a investigação histórica e a investigação avaliativa, através da análise documental*; c) avaliação diferida da qualidade do modelo de formação dos professores do 1CEB da UM e do seu impacto nos processos de indução profissional – *investigação avaliativa através de várias técnicas*; d) análise e reconstrução do perfil profissional do professor e processo de supervisão/formação na indução profissional – *investigação-acção colaborativa*.

3.2.1. Estudo de Casos

Passamos agora a evidenciar os aspectos que nos remetem para a delimitação da investigação na perspectiva do *estudo de casos*. Bogdan e Biklen (1994, p.89) referem que “[o] estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Encontramos alguns motivos que levam a pensar que esta é a metodologia adequada ao estudo sobre a Licenciatura em EB (1.º Ciclo). Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p.207), referenciando Merriam (1988), assinalam quatro propriedades essenciais do estudo de caso: particular, descritivo, heurístico e indutivo (também referidas por Sandín, 2003, p.175).

É particular enquanto se centra numa situação particular, evento, programa ou fenómeno; é descritivo porque pretende realizar uma rica e intensiva descrição do fenómeno estudado; é heurístico na medida em que o estudo ilumina o leitor sobre a compreensão do caso; e é indutivo, visto que chega às generalizações, conceitos ou hipóteses partindo dos dados.

Por outro lado, Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p.206), acrescentam que “o estudo de caso é a forma mais própria e característica das investigações idiográficas levadas a cabo numa perspectiva qualitativa e deve considerar-se como uma estratégia encaminhada para a tomada de decisões”. Fazem notar ainda que “o seu verdadeiro poder radica na capacidade para gerar hipóteses e descobertas, em centrar o interesse num indivíduo, evento ou instituição, e na flexibilidade e aplicabilidade a situações naturais”. Dentro da variedade de tipos de estudo de casos, fala-se em estudos de organizações numa perspectiva histórica (Borg & Gall, 1989; Bogdan & Biklen, 1994; Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992), que se caracterizam pelo estudo de uma organização particular durante um tempo, descobrindo e analisando o desenvolvimento da mesma, situação que se pode enquadrar,

em boa medida, nos propósitos da investigação.

Uma revisão de definições tradicionais sobre o estudo de casos (Rodríguez, Gil & García, 1999) indica-nos que estamos em presença de um processo de indagação caracterizado por um exame detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do objecto em análise. Stake (1998, p.15) refere que, na educação (e nos estudos sociais), os casos de interesse são, na sua maioria, pessoas ou programas. “Pessoas e programas assemelham-se de certa forma uns aos outros, e de certa maneira são únicos também. Interessam-nos tanto pelo que têm de único como pelo que têm de comum. Pretendemos compreendê-los”. Sandín (2003, p.174) refere que “o estudo de casos tem sido utilizado a partir de metodologias com uma perspectiva nomotética, mas o referencial da investigação qualitativa enfatiza a sua adequação e pertinência ao estudo da realidade socioeducativa”⁹.

Cohen e Manion (1990, p.164) chamam a atenção para uma característica da metodologia de estudo de casos. Trata-se da necessidade de fazer acompanhar esta metodologia de um processo de observação (quer ela seja participante ou não participante) mais ou menos continuado durante um determinado período de tempo. Como referem estes autores, “seja qual for o problema ou a metodologia, no fundo de cada estudo de caso jaz um método de observação”. Esta característica remete-nos para as considerações que faremos a propósito da investigação avaliativa, na perspectiva humanista e interpretativa, com uma dimensão diferida (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992; Latorre, Del Rincón & Arnal, 1997; Sandín, 2003).

Assim, por se centrar num caso particular relacionado com uma determinada forma de conceber a formação inicial de professores do ICEB, desenvolvida no contexto da UM, o estudo configura-se como estudo de caso (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 1998; Yin, 2003), no sentido em que se procura compreender em profundidade e descobrir o que há nele de idiossincrático, através do uso de diversos métodos de recolha de dados.

Avançando um pouco mais na definição do estudo de casos como metodologia de investigação, diríamos que “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2003, p.32). Contudo, na linha deste estudo, onde há uma relativa demarcação entre o contexto e o fenómeno, pela via do desfasamento temporal da recolha de dados, passamos a ter um estudo de caso com uma perspectiva histórica (Bogdan & Biklen, 1994, p.90), o que nos liberta, em parte, de dirimir com os contextos da vida real, embora os actores ainda se

⁹ Pela dificuldade de precisar uma definição de ‘caso’ ou ‘estudo de casos’, Stake (1998, p.15) enfatiza a questão na perspectiva de estarmos perante “estudo de casos naturalista” ou “trabalho de campo de casos em educação”.

possam mostrar em diferentes graus, com eles relacionados e, por isso, com implicações nos seus juízos de valor sobre essa realidade.

Uma última questão para referir que as intenções dos estudos de casos implicam o uso diversificado de diversos métodos. Situamo-nos aqui nos métodos qualitativos, como a etnografia ou os métodos biográficos-narrativos, bem como nas estratégias de recolha de dados de índole qualitativa, como são a entrevista, a observação ou a análise documental (Stake, 1994). Este autor identifica três tipos de estudos de casos em função das finalidades da investigação (1994, 1998):

- *Estudo intrínseco de casos*. Queremos ter uma maior compreensão de um caso em particular. Não se selecciona um caso porque representa outros similares ou porque representa uma característica ou problema específico, mas antes porque o caso interessa-nos por si mesmo. Há algo nele que induz em nós a necessidade de aprender sobre esse caso particular. Como refere Stake (1998, p.16), “não nos interessa porque com o seu estudo aprendemos sobre outros casos ou sobre algum problema geral, mas porque necessitamos de aprender sobre esse caso particular. Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar ao nosso trabalho *estudo intrínseco de casos*”.
- *Estudo instrumental de casos*. Um caso particular é analisado para obter-se maior compreensão sobre uma temática ou mesmo melhorar determinada teoria. O caso em si a estudar tem um papel secundário, dado que “[a] finalidade deste estudo de casos é compreender outra coisa. Aqui o estudo de casos é um instrumento para conseguir algo diferente”, algo mais global para lá dos limites do mesmo, sendo utilizado de forma instrumental, de onde provém a designação de “*estudo instrumental de casos*” (p.17).
- *Estudo colectivo de casos*. O interesse aqui situa-se na problematização de um fenómeno, população ou condição geral. Caracteriza-se pelo estudo de um determinado conjunto de casos que se encontram relacionados por condições intrínsecas aos mesmos, seja por estudar os mesmos aspectos ou situações complementares de uma unidade de interesses, mas onde “deverá existir uma boa coordenação entre cada um dos estudos individuais” (p.17).

No desenho do estudo empírico que apresentamos, aproximamo-nos, sobretudo, de um posicionamento que encontra no *estudo intrínseco de casos* a razão da sua existência, por se tratar de uma Licenciatura em específico que se formalizou em determinadas condições que aqui tentamos indagar. Contudo, porque se trata de verificar também como os professores constroem o seu conhecimento profissional ao nível da formação inicial e como ele é mobilizado num período de iniciação profissional, tendo em conta determinadas variáveis propostas pelo modelo curricular do Projecto PROCUR, podemos, com as devidas reservas, contribuir para a indagação e esclarecimento da construção do conhecimento profissional na formação inicial dos professores do 1CEB, e implicações no processo de indução profissional, que resultam em contributos para a definição do perfil profissional

e pessoal dos professores do ICEB, situação que se pode incluir no *estudo instrumental de casos*.

3.2.2. *Investigação Histórica*

A investigação histórica, como metodologia, embora possa situar-se à margem da clássica dicotomia quantitativo/qualitativo (Cohen & Manion, 1994; Borg & Gall, 1989), não deixa de se informar, na nossa opinião (para além da firme intenção), numa base construtivista, interpretativa e compreensiva, a qual faz da história e da informação recolhida uma “realidade construída” (Burstyn 1987, cit. por Borg & Gall, 1989, p.806).

Em conformidade com as reflexões anteriormente produzidas, consideramos que o esforço de contextualização histórica, política e epistemológica do objecto de estudo – que se enquadra numa metodologia de estudo de caso com características de avaliação diferida –, pode delimitar-se, em boa medida, na linha dos procedimentos da investigação histórica (Fox, 1981; Borg & Gall, 1989; Cohen & Manion, 1990; Kaestle, 1988). De acordo com Fox (1981, p.459), “a investigação histórica caracteriza a investigação orientada para o passado que trata de clarificar um problema de interesse actual mediante um estudo intensivo de materiais já existentes”.

A investigação histórica (Borg & Gall, 1989, p.806) é considerada parte da tradição da investigação qualitativa em educação. Para corroborar este ponto de vista, os autores, citando Edson (1986), identificam quatro características que esta metodologia partilha com outras metodologias da investigação qualitativa: 1) ênfase no estudo do contexto, 2) o estudo do comportamento em contexto e não em condições laboratoriais, 3) apreciação da totalidade da experiência, e 4) a centralidade da interpretação no processo de investigação. Os mesmos autores definem “investigação histórica como uma procura sistemática de factos relacionados com questões acerca do passado e a interpretação desses factos. Ao estudar o passado, o investigador espera alcançar uma melhor compreensão no presente das instituições, das práticas e das temáticas da educação”.

Por seu lado, Cohen e Manion (1990, p.76) definem a investigação histórica, evidenciando o carácter sistemático e objectivo, mas ao mesmo tempo de reconstrução da realidade objecto de estudo, que resulta numa verdade provisória e em permanente questionamento.

Define-se a investigação histórica como a situação, avaliação e síntese da evidência sistemática e objectiva com o fim de estabelecer os factos e extrair as conclusões acerca de acontecimentos passados. É um acto de reconstrução empreendido num espírito de estudo crítico concebido para conseguir uma representação fiel de um período anterior. Ao procurar dados a partir das experiências pessoais e observações de outros, a partir de documentos e gravações, o investigador, amiúde, tem que lutar contra informação inadequada, de forma que tal reconstrução tende a ser mais um esboço ou bosquejo do que um retrato.

A investigação histórica como algo construído, mediado e interpretado a partir dos dados existentes torna-se numa característica fundamental para compreender o alcance dos resultados. Antes de os investigadores se debruçarem sobre a informação considerada relevante, ela já foi objecto, a seu tempo, de actos valorativos influenciados pelos contextos de intervenção e análise. Como referem Borg & Gall (1989, pp.806-07), o registo de um acontecimento, considerado como uma fonte histórica, envolve um acto interpretativo de quem tem como tarefa torná-lo visível e conhecido em função dos seus valores e interesses, provocando a relevância de determinados detalhes e a omissão de outros. Depois, os investigadores acrescentam ainda um novo nível de interpretação, quando escolhem evidenciar ou ignorar factos acerca do passado ou quando reúnem factos em categorias ou padrões.

O debate permanente entre a *perspectiva holística* da realidade e a *relevância dos detalhes* é outra das características da investigação histórica. Embora a preocupação deva centrar-se numa leitura global e integradora, esta dificilmente será bem sucedida se não for acompanhada de um profundo deslindar dos acontecimentos onde o pormenor se configura como relevante. Cohen e Manion (1990, p.77) consideram que a investigação histórica “se preocupa com uma visão ampla das condições e não necessariamente das peculiaridades que as produzem, se bem que raramente se alcança tal síntese sem um debate ou controvérsia intensos, especialmente em questões de detalhe”.

A natureza dos dados diferencia, de algum modo, a investigação histórica dos outros tipos de investigação educativa. Na perspectiva de Borg e Gall (1989), o historiador descobre os dados a partir de pesquisas em fontes históricas como diários, documentos oficiais, relatórios, relíquias, etc. Noutro tipo de investigação educacional, o investigador cria informação através de observações, do manejo de testes, da realização de entrevistas, de forma a descrever acontecimentos e desempenhos no presente.

As temáticas da investigação histórica estão apenas confinadas pelo campo da educação. São muitas as áreas onde se pode realizar uma investigação histórica, nomeadamente ao nível das instituições da educação ou de assuntos relacionados com a concretização da mesma, que podem incluir tópicos como, entre outros, o estudo da educação básica, de organizações e de projectos, ou ainda dos próprios currículos, da educação comunitária, da organização e administração da escola, etc., etc. (Borg & Gall, 1989). Para Cohen e Manion (1990), um movimento, uma ideia ou uma instituição podem ser objecto da investigação histórica. Os autores acrescentam ainda que “nenhuma pessoa se pode submeter a uma investigação histórica sem uma certa consideração da sua contribuição para as ideias, movimentos ou instituições de um tempo ou de um lugar em particular” (p.79). A importância da investigação histórica é melhor elucidada pelas palavras destes autores que temos vindo a citar.

É inquestionável o valor particular da investigação histórica no campo da educação. Sendo uma das áreas mais difíceis para empreender a investigação, a introdução do estudo neste domínio pode proporcionar grandes benefícios aos educadores e à comunidade em geral. Pode, por exemplo, produzir certas intuições sobre determinados problemas educativos que não puderam ser alcançadas por nenhum outro meio. Mais ainda, o estudo histórico de uma ideia ou instituição educativa pode fazer muito para ajudar-nos a entender como surgiu o nosso sistema educativo actual; e esta classe de entendimento, por sua vez, ajudará a estabelecer uma base sólida para progressos posteriores. A investigação histórica em educação também pode mostrar-nos como e porquê se desenvolveram as teorias e práticas educativas. Capacita os educadores para utilizar práticas anteriores para avaliar aquelas que surgiram mais recentemente. As tendências recorrentes podem identificar-se mais facilmente e valorizar-se do ponto de vista histórico; por exemplo, certifica as distintas formas sob as quais aparece o progressivismo na educação. Contribui também para um entendimento mais completo da relação entre política e educação, entre escola e sociedade, entre governo central e local e entre professor e aluno. (Cohen & Manion, 1990, pp.77-78)

Segundo Travers (1969, cit. por Cohen & Manion, 1990, p.83), no que se refere ao pensamento e ideias educativas, “muito frequentemente a educação moveu-se através de ciclos de ideias só para voltar, finalmente, ao ponto de partida. Um melhor entendimento da história das ideias em educação evitaria muita da actividade que se chamou de «redescobrimto da roda». Muito frequentemente um novo grande programa educativo é pouco mais do que um que já esteve em voga trinta anos atrás”. Está em causa considerar a investigação histórica numa das suas funções mais nobres: a função libertadora (Borg & Gall, 1989, p.808).

Como um exemplo dessa função libertadora, considere-se o que poderia acontecer se os investigadores educacionais não fizessem uma retrospectiva da literatura nas suas áreas de interesse. Os investigadores talvez descobrissem o que já tinha sido conhecido por anteriores investigadores; talvez testassem hipóteses que já tinham sido previamente demonstradas como improdutivas; reinventariam a metodologia de investigação ou continuavam a cometer os mesmos erros metodológicos que os seus antecessores. De facto, sem a constante actualização da revisão histórica da literatura de investigação, o progresso seria impossível.

3.2.3. *Investigação Avaliativa*

Outra metodologia que configura o enquadramento deste estudo diz respeito à *investigação avaliativa* (Borg & Gall, 1989; Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992; Bogdan & Biklen, 1994; Latorre, Del Rincón & Arnal, 1997). A avaliação educativa pode considerar-se como um processo, ou conjunto de processos, para a obtenção e análise de informação significativa que visa apoiar juízos de valor sobre um objecto, fenómeno, processo ou acontecimento, como suporte de uma eventual decisão sobre o mesmo (daí que também se apelide esta investigação de decisória). A decisão depende, em parte, do grau de adequação a um elemento referencial ou critério (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p.213).

Porém, nesta investigação pretendemos apenas contribuir para a construção do referido (Rodrigues, 1993; Figari, 1996), ou seja, para a clarificação das percepções dos professores

principiantes sobre a qualidade do currículo da formação inicial e as implicações na construção do conhecimento profissional, sem ter no horizonte que alguma vez esta informação possa servir para a tomada de decisões institucionais acerca do mesmo, comparando-o ou confrontando-o com critérios ou referenciais considerados oportunos, que levariam a completar o ciclo da investigação avaliativa. Não estamos, por isso, confrontados com um processo de avaliação, tipificado como de “orientação”, “regulação” ou mesmo “certificação” (De Ketele & Roegiers, 1999), nem muito menos com a necessidade de um processo de “definição de medida” que sirva para proceder à “avaliação e juízo” de valor sobre o objecto de investigação.

De acordo com Latorre, Del Rincón e Arnal (1997), a investigação avaliativa, tal como a investigação-acção, podem englobar-se nas metodologias orientadas para a prática educativa, o que as torna em processos significativos para a formulação de decisões, corroborando ou não a eficiência/pertinência de organizações e programas/projectos educativos.

Hernández (1993, cit. por Sandín, 2003, p.176) refere que alguns autores utilizam de forma indistinta os termos “investigação avaliativa” e “avaliação de programas”. De facto, com frequência, utiliza-se “o conceito de investigação avaliativa para identificar uma modalidade de investigação destinada fundamentalmente à avaliação de programas”. Neste sentido, apesar do que fomos dizendo, que afasta uma correlação directa dos resultados desta avaliação com uma intervenção institucional no âmbito dos currículos de formação inicial de professores do ICEB, não deixamos de verificar um interesse intrínseco nesta investigação, pois, como sugerem Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p.214)¹⁰, “[a]s características da investigação avaliativa sugerem que esta modalidade de investigação pode constituir uma via decisiva para o progresso teórico e para a optimização da praxis educativa”.

Uma outra questão que importa reportar para este estudo refere-se ao facto de a investigação avaliativa surgir dentro de uma perspectiva de intervenção na própria acção de investigação (Sandín, 2003, p.177). Desta forma, por se tratar de um estudo que afasta o contexto de investigação da própria acção, teremos de acrescentar à investigação avaliativa a designação de *diferida*, no sentido em que os resultados apenas poderão ser interpretados como contributos para sancionar a qualidade das práticas desenvolvidas e como orientações para a melhoria das formas de pensar e estruturar a formação inicial de professores, as suas experiências de iniciação à prática profissional, os processos de construção de conhecimento profissional, como resultado das interacções entre a formação inicial e as exigências da indução profissional. A aproximação do contexto de investigação com o contexto de acção, no sentido de apoiar processos de mudança educativa, na investigação avaliativa tende a “estar

¹⁰ Tendo por referência Stufflebeam e Shinkfield (1987).

intimamente vinculada à investigação-acção”.

Erasmie e Lima (1989, p.106), referindo-se ao desenvolvimento e avaliação de projectos, consideram a modalidade de “quase-avaliação” “para se procurar saber a impressão que os participantes tiveram de um curso”, programa ou projecto. Os autores referem que este tipo de avaliação “reflecte as impressões dos participantes num dado momento”, o que pode ter o seu interesse, embora afastem a possibilidade de se proceder, a partir da mesma, a novos “programas”.

Também na investigação avaliativa se coloca o problema da progressiva superação da dicotomia quantitativo/qualitativo (Cook & Reichardt, 1995). A proposta de Greene (1994), que se baseia em critérios filosóficos, epistemológicos e políticos, apresenta quatro perspectivas de avaliação de programas/projectos: pós-positivista, pragmática, interpretativa e crítica, que, respectivamente, se identificam com as abordagens metodológicas quantitativa, eclética (ou mista), qualitativa e participativa. Interessa-nos salientar que as perspectivas qualitativas de avaliação, que encontram a sua fundamentação no paradigma hermenêutico-interpretativo, para Sandín (2003, pp.89,179), caracterizam-se pela pluralidade na avaliação dos contextos e orientam-se pela metodologia de estudo de casos, fundamentada em métodos qualitativos, assumindo o papel de estratégias de compreensão e valorização dos processos e dos resultados de um programa ou projecto educativo.

3.2.4. *Investigação-Acção Colaborativa*

Não estamos, nem queríamos estar, perante o desenvolvimento de uma investigação-acção, *lato sensu* descrita na literatura da especialidade, mas nem sempre compreendida ou devidamente tratada no campo da acção, da intervenção educativa. É consensual que a investigação-acção, como metodologia de investigação, encontra-se especialmente orientada para a prática educativa, no sentido de contribuir com informação que guie a tomada de decisões e os processos de mudança para a melhoria da mesma (Goyette & Lessard-Hébert, 1988; Cohen & Manion, 1990; Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992; Day et al., 2002; Latorre, 2003; Sandín, 2003; Máximo-Esteves, 2008; entre outros).

De acordo com Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p.245), a maioria dos autores coincidem em atribuir ao pensamento de Jonh Dewey¹¹ e às suas ideias sobre a “pedagogia progressista”, a paternidade das fontes próximas da investigação-acção. Dessa pedagogia, salienta-se o carácter

¹¹ Segundo Máximo-Esteves (2008, p.25), Dewey “foi uma figura de topo do movimento progressista cuja duração alguns autores balizam entre 1889 e 1920, período também chamado de ‘era progressista’. Este movimento, anticonservador por definição, procurava o desenvolvimento da sociedade americana e a cura das feridas sociais provocadas pelos efeitos da Revolução Industrial. Orientado pela ideia de progresso (intelectual, cultural e material), teve impacto em amplos sectores da sociedade americana de então, nomeadamente no sector político, económico e social, no qual se inclui a educação. No campo particular da educação, o movimento foi bastante activo e inovador. Desafiou os fundamentos tradicionais da educação escolar, assentes, até então, na perspectiva do ensino centrado no professor e no currículo. Propunham a criação de programas educacionais centrados na criança, mediante os quais pretendia-se desenvolver o pensamento crítico, as atitudes democráticas e o trabalho cooperativo. A investigação era entendida como um recurso indispensável”.

democrático da educação, a aprendizagem na acção, a necessidade de implicação dos professores nos projectos de investigação, o pensamento crítico e reflexivo, as ideias sobre democracia, cidadania e participação activa e crítica. Ainda segundo estes autores, foi Lewin, em 1946, que fixou a expressão “action research” para descrever uma abordagem de investigação que, sem quebrar com o modelo tradicional empírico-analítico da psicologia, desenvolve uma adaptação do mesmo aos programas de acção social, que teve uma adesão quase imediata e massiva na educação.

A originalidade de Lewin radica na apropriação de um novo conceito de investigação. Para este autor, nas palavras do seu biógrafo Marrow (1969), a investigação é essencialmente investigação-acção. «Não queremos acção sem investigação, nem investigação sem acção». Mediante a investigação-acção, assinala Lewin, os avanços teóricos e as mudanças sociais podem-se conseguir simultaneamente. (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p.245)

Depois de um período de declínio da investigação-acção, considerado um “processo metodologicamente pobre e acientífico” (Sandín, 2003, p.85), esta ressurgiu na década de 1970 do século passado no contexto da colaboração entre professores e investigadores no desenvolvimento do currículo, numa fase inicial muito relacionada com preocupações de como trabalhar os valores fundamentais educativos na prática (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p.246; Sandín, 2003, p.86). Este movimento foi definitivamente impulsionado por investigadores vinculados a projectos de investigação, os primeiros realizados durante a década de 1970, que apresentavam modelos alternativos à investigação tradicional educativa e próximos dos princípios de investigação-acção. Desses autores destacam-se, sobretudo, Stenhouse e Elliot (Inglaterra), aos quais se seguiram Stephen Kemmis e Wilfred Carr (Austrália), André Morin e René Barbier (Canadá). Do renascimento da investigação-acção surge uma plataforma do movimento denominado CARN (Classroom Action Research Network), ainda hoje activo¹².

Para Cohen e Manion (1990, p.271), “a investigação-acção é uma intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos da intervenção”. Entre outras características, podemos evidenciar as seguintes: é *situacional* – “preocupa-se com o diagnóstico de um problema no contexto específico e tenta resolvê-lo nesse contexto”; é, normalmente (embora não inevitavelmente), *colaborativa* – “as equipas de investigadores e professores trabalham juntos num projecto”; é *participativa* – “os mesmos membros da equipa tomam parte directa ou indirectamente na realização da investigação”; é *auto-avaliativa* – “avalia-se continuamente as modificações dentro da situação em questão, sendo o último objectivo melhorar a prática de uma maneira ou de outra”.

A investigação-acção nas ciências sociais implica basicamente dois passos (Cohen & Manion,

¹² Ver o sítio na Internet <<http://www.did.stu.mmu.ac.uk/carnnew/index.php>> (consultado em Abril de 2010).

1990, p.272): “um *passo de diagnóstico*, em que analisam-se os problemas e desenvolvem-se as hipóteses; e um *passo terapêutico*, em que demonstram-se as hipóteses mediante uma experiência de mudança”. Referimo-nos, sobretudo, a situações da vida social, pois nos contextos educativos “Stenhouse é cuidadoso ao destacar que a investigação-acção não só contribuiria para a prática, mas para «uma teoria de educação e ensino» que seja acessível aos outros professores”.

De forma sintética, salientamos os seguintes pontos-chave para caracterizar a investigação-acção (Kemmis & MacTaggart, 1988, pp.30-34): pretende-se melhorar a educação mediante a sua mudança e aprender a partir das consequências dessas mudanças; é participativa, pois as pessoas trabalham para melhorar as suas próprias práticas; a investigação propõe uma espiral introspectiva de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão; é colaborativa, na medida em que se realiza num grupo pelas pessoas implicadas no processo; cria comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação; é um processo sistemático de aprendizagem, orientado para a prática (*praxis*, acção criticamente informada e comprometida); exorta a teorizar sobre a prática; exige que as práticas, as ideias e as suposições sejam postas à prova; aceita de forma ampla e flexível os dados que podem constituir-se como provas, o que implica registar, compilar, analisar os nossos próprios juízos, reacções e impressões acerca de tudo o que acontece; exige fazermos-nos acompanhar de um diário pessoal de bordo onde se registam as nossas reflexões e dados considerados potencialmente significativos; é um processo político porque implica mudanças que afectam as pessoas; implica a realização de análises críticas das situações; persegue, de forma progressiva, mudanças mais amplas; começa por ser restrita, com pequenos ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, avançando, progressivamente, para problemas mais amplos e complexos; do mesmo modo, começa focalizada em pequenos grupos de colaboradores/investigadores, para gradualmente expandir-se a um número maior de pessoas; procura criar registos sistemáticos das nossas melhorias, sejam elas ao nível das práticas, da linguagem, do discurso, das relações, formas de organização, etc.; permite justificar de forma fundamentada o trabalho educativo mediante uma argumentação desenvolvida, testada e analisada de forma crítica em prol do que fazemos.

Duas das questões colocadas com frequência na investigação-acção relacionam-se com os limites do âmbito e dos contextos da mesma (Cohen & Manion, 1990, pp.272-73). Tanto numa como noutra situação, o espectro é bastante abrangente e decorre, em larga medida, da distinção entre esta e a investigação dita aplicada. Embora ambas utilizem o método científico, “a investigação aplicada preocupa-se principalmente com estabelecer relações e provar teorias, é bastante rigorosa na aplicação

das condições deste método”; por contraste, a investigação-acção “interpreta muito mais livremente o método científico, principalmente porque o seu foco é um problema e um cenário específico”. Se no primeiro caso há uma séria preocupação por generalizar as suas descobertas e situações comparáveis, no segundo a ênfase já não é tanto obter um conhecimento científico generalizável, mas mais o conhecimento preciso de uma situação e propósito particulares.

Assim, quanto ao *âmbito*, podemos estar perante o campo restrito da intervenção de um professor, que tenta melhorar a sua prática, ou diante de uma perspectiva ampla de mudanças organizativas ou curriculares nas escolas, com apoios e assessoria de entidades estatais. Seja qual for a situação, a medida da investigação-acção permanece – acrescentar ao conhecimento funcional das pessoas o conhecimento dos fenómenos com os quais estamos envolvidos.

Também são diversos os *contextos* onde a investigação-acção pode ter uma utilização pertinente, tais como os que: actuam como um *incentivo para a acção*, lidam com o *desempenho pessoal, as relações humanas e a moral*, com o intuito de cuidar da eficácia no trabalho, das motivações, relações e bem-estar geral; centram-se na *análise do trabalho* e procuram uma melhoria da eficácia e do desempenho profissional; interessam-se por *mudanças organizativas* para a melhoria do funcionamento das instituições, da indústria; têm em atenção a *planificação e preparação de políticas*, geralmente no campo da administração social, do trabalho ou educativa; preocupam-se com a *inovação e mudança* e os modos em que se podem efectivar nas organizações; centram-se sobre a *resolução de problemas* em qualquer contexto, sobre um problema específico; proporcionam o desenvolvimento de *conhecimento teórico*, colocando a tónica no elemento da investigação do método.

Quanto aos propósitos da investigação-acção, Cohen e Manion (1990, pp.274-75) agrupam-nos em cinco categorias amplas, que Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, pp.249-50) sintetizam da seguinte forma: 1) é um meio de resolver problemas diagnosticados em situações específicas, ou de melhorar uma série de circunstâncias; 2) é um meio de formação permanente; 3) é um modo de inserir novas perspectivas ou inovações nos processos de ensino e aprendizagem, num sistema que se inibe à inovação e à mudança; 4) é um meio de melhorar as comunicações entre os práticos e os investigadores; 5) ainda que sem o rigor da investigação científica, proporciona uma abordagem alternativa preferível ao sistema subjectivo e impressionista de resolver os problemas nas aulas.

Abordamos ainda uma última questão para perceber como e quem trabalha a investigação-acção na escola. Segundo Cohen e Manion (1990, pp.275-76), apresentam-se três possibilidades: a) primeira, um professor, de forma isolada, a trabalhar a seu gosto e segundo os seus critérios; b) segunda, um grupo de professores a trabalhar na escola de forma cooperativa

(assessorado ou não por um investigador externo); c) terceira – a mais característica dos anos mais recentes –, um professor ou grupo de professores a trabalhar ao lado de um investigador ou investigadores numa relação permanente.

Esta terceira possibilidade, ainda que potencialmente a mais prometedora, pode ser também a mais problemática, pelo menos inicialmente, por causa das caracterizações rivais entre acção e investigação por professores e investigadores respectivamente. [...] Quem advoga a investigação-acção acredita que pouco se pode conseguir se somente uma pessoa está implicada em mudar as suas ideias e práticas. Por esta razão se tende a encorajar e enfatizar a investigação cooperativa.

A referência detalhada à investigação-acção tem várias razões de ser, as quais passamos a explicar. Primeiro, porque corresponde a uma legítima e sentida homenagem ao Projecto PROCUR, que edificou o seu saber, saber-fazer e saber-estar, calcorreando os procedimentos da metodologia de investigação-acção, na década de 1990 do século passado. Com isso, comunidades educativas acreditaram que, “através de uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática de inovação/formação”, a “inovação curricular, a formação de professores e a melhoria da escola” (Alonso, 1998a) é um propósito exequível para a educação dos nossos dias. Esta abordagem redobra de pertinência num mundo em permanente mudança, repleto de complexidade, de contradições e de ilusões (Hargreaves, 1998a), cujos resultados da educação básica (CNE, 2009) têm estado aquém das promessas da modernidade e das legítimas expectativas da sociedade (Giddens, 1995, 2000).

Na mesma linha de pensamento, trata-se de reconhecer o trabalho para o qual o Projecto PROCUR contribuiu (é da clarificação deste contributo que a investigação, em grande parte, ganha sentido), na medida em que proporcionou, ao longo de várias levas de professores do 1CEB, formados pela UM, um conhecimento detalhado sobre

a análise do Projecto Curricular, que fundamenta e articula todas as decisões e intervenções educativas nos processos de ensino-aprendizagem, através dos quais se promove a educação formal (intencional e sistemática) das novas gerações, no âmbito da instituição escolar. [...] Assim, a formação de professores, no campo curricular, deve prepará-los para a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes que os capacitem para a concepção, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares Integrados a nível de escola e a nível de aula, através de processos continuados de planificação-intervenção-avaliação/reflexão, orientados por uma perspectiva de investigação. Isto permitir-lhes-á organizar processos de ensino-aprendizagem activos, significativos, globalizados, interactivos e diferenciados. (Alonso, 1996a, p.2)

Conceitos como “projecto curricular integrado”, “aluno construtor de conhecimento”, “professor investigador”, “aprendizagem significativa”, “actividades integradoras”, “metodologia de investigação de problemas”, “diferenciação curricular”, “fizeram parte das vivências das comunidades críticas de aprendizagem e formação que constituíram a prática de muitas escolas da região do Minho interior e litoral” (Alonso, 2002a, pp.15-16); e, acrescentamos nós, pela experiência acumulada na formação

inicial de professores na UM, fizeram parte das vivências dos alunos candidatos a professores, nos seus processos de iniciação à prática profissional e construção do conhecimento profissional.

Salienta-se que o Projecto PROCUR desenvolveu-se num período de incertezas e tentativas de mudanças profundas na escolaridade básica em Portugal, evidenciando-se como um referencial de “inovação curricular e mudança escolar” (Alonso, Magalhães & Silva, 1996), que influenciou de forma significativa os caminhos da GFC (ME/DEB, 1999a; Mendes, 2001; Varela de Freitas et al., 2001; Alonso, Peralta & Alaiz, 2001; entre outros) e da Reorganização Curricular de 2001 (Abrantes, 2001; ME/DEB, 2001, 2002; Abrantes & Araújo, 2002; Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002).

São testemunhos disso os relatórios sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo e o Projecto PIIC¹³, onde se evidencia a necessidade de prosseguir com uma visão da organização curricular em pelo menos três dimensões essenciais: (a) na clarificação da concepção e desenho curricular e dos níveis de construção; (b) na criação/disponibilização de estruturas e condições organizacionais externas e internas às escolas que, de forma articulada, apoiem e facilitem o desenvolvimento e a gestão curricular flexível e integrada; (c) na criação de dispositivos de acompanhamento e de avaliação do desenvolvimento do Projecto Curricular Nacional que permita, com base na produção do conhecimento curricular gerado nas escolas, ir enriquecendo e melhorando a sua definição¹⁴.

Foi e continua a ser desígnio do Projecto PROCUR, da GFC, da Reorganização Curricular ou de outra e qualquer alteração curricular com preocupações ao nível da educação básica, do desenvolvimento integrado e harmonioso de todas as crianças, *a atribuição de um papel central à escola e aos professores na gestão do currículo*.

Atribui-se à escola e aos professores um papel central na decisão e organização do currículo, introduzindo o conceito de Projecto Curricular como instrumento para a concretização deste papel, dando corpo aos critérios de flexibilização, adequação e diferenciação. Deste modo, “gestão flexível do currículo” emerge como constructo nuclear da Reorganização Curricular, utilizado com o significado de “analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam”. (Alonso, Peralta & Alaiz, 2006, p.19)

Outra razão pela qual invocamos aqui a investigação-acção relaciona-se com um contributo, ainda que modesto, a esta metodologia, fazendo incorporar no desenho do estudo um procedimento

¹³ No primeiro caso, trata-se do “Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo” (2001), que surgiu como resposta a uma solicitação da então Secretaria de Estado de Educação e Inovação Educacional, do ME. No segundo caso, está em causa o relatório do “Projecto PIIC – Projecto de Investigação sobre Inovação Curricular”, intitulado “O Currículo e a Inovação das Práticas – Um Estudo sobre Tendências das Mudanças Curriculares no Contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico” (2006), projecto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, através do “Programa de Apoio a Projectos de Pesquisa no Domínio Educativo”, ambos os estudos elaborados por Alonso, Peralta e Alaiz (2001, 2006).

¹⁴ Ilacões retiradas de Alonso, Peralta e Alaiz (2001, p.70) e que, de forma detalhada, encontramos nas referências do Projecto PROCUR em obras como “Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto PROCUR” (Alonso, Magalhães & Silva, 1996), a dissertação de doutoramento de Luísa Alonso (1998a), “Projecto PROCUR – Contributo para a Mudança nas Escolas” (Alonso et al., 2002a), entre outros escritos.

metodológico de investigação e de recolha de dados que podemos considerar como fazendo parte de um esforço de desenvolver uma “estratégia metodológica” e uma “ferramenta formativa” (Silva & Alonso, 2008, p.127), personificada na utilização do blogue, que incorporasse algumas características que fizessem da mesma uma aproximação à investigação-acção.

Para acompanhar as séries de três entrevistas de grupo, disponibilizou-se um blogue de discussão, denominado “Ser Professor do 1.º Ciclo”, concebido para fazer a mediação, tanto do ponto de vista da meta-análise reflexiva acerca das sessões de trabalho, como da própria organização do processo de investigação. Pretendia-se prolongar e alargar a discussão suscitada no seio dos grupos durante as entrevistas e manter um espírito de pertença a uma comunidade de investigação sobre a construção do conhecimento profissional e a condição de ser professor do 1.º ciclo.

O recurso à Internet como fonte de informação, concretamente a discussão em torno das interacções sociais mediadas pela tecnologia enquanto estratégia de recolha de dados, é relativamente recente, pelo que são ainda escassas as referências teóricas neste domínio (Hine, 2005a). Uma autora que emerge neste âmbito (Hine, 2005b, p.20) considera a interacção online uma poderosa via para a investigação, mas salienta que “os benefícios desta estratégia não são devidos automaticamente à tecnologia; exigem sensibilidade e uma reflexão intensa e constante por parte do investigador”.

Adiante damos conta da envolvimento e da exigência que o blogue, como ferramenta de recolha de dados, aportou ao processo metodológico. A título de exemplo, tanto nos preocupámos com os conteúdos dos ‘posts’, como com a interacção gerada; tanto tentámos perceber os momentos adequados para o lançamento de novos desafios, como questionámos o tempo que devíamos esperar ou não para procurar a inter(re)acção; tanto balanceámos entre a escolha de uma escrita mais ou menos informal, sem contudo comprometer o rigor das palavras e dos significados, como desejámos uma participação regular, entendida como uma mais-valia para a investigação, com um grau de profusão e de detalhe na escrita. Estas e outras considerações sobre os resultados, a moderação e a participação no blogue, ao longo do tempo, podem ser consideradas características próximas dos processos de investigação-acção pelo constante questionamento, tanto na forma como no conteúdo, e pelas repercussões que se faziam sentir, num processo de retroacção, no ‘movimento’ do blogue¹⁵.

A análise da utilização do blogue leva-nos a concluir que este exerceu um papel fundamental no sucesso do estudo empírico, pois fomos capazes, a partir do mesmo, de fazer a moderação e acompanhamento do processo de investigação (“ferramenta metodológica”), bem como acabou por fazer parte de um processo formativo, ainda que limitado ao tempo da investigação, muito apreciado nas palavras dos professores principiantes, num momento sempre problemático de concretização das

¹⁵ Questionamento esse partilhado com participantes e observadores externos, num constante deambular entre a comunicação online e presencial, num esforço de readaptação das relações entre o mundo virtual e o mundo real (Orgad, 2005).

primeiras experiências de imersão nos contextos profissionais, onde a partilha de experiências e de ‘angústias’, a reflexão e o poder ser ‘escutado’ ou a existência de um interlocutor, podem fazer a diferença no momento de ‘enfrentar’ a realidade (“estratégia formativa”). Assim, quando pensámos no blogue, como peça do desenho do estudo empírico, tínhamos a intenção de promover

- (a) a integração dos trabalhos de investigação; (b) a continuidade e acompanhamento do processo;
 - (c) a criação de um espírito de grupo e de pertença a uma comunidade específica de formação/investigação, unida por laços de identidade, de amizade e partilha que podia contribuir para a melhoria da condição de professor do 1.º Ciclo e para a valorização dos resultados da investigação.
- (Silva & Alonso, 2008, p.127)

Fica ainda uma palavra para a relação da investigação-acção e a concretização faseada das entrevistas e dos registos escritos. A consistência e dinâmica do blogue viveram, sobretudo, mas não só, a partir das interacções presenciais nas entrevistas. A sua realização de forma espaçada procurava potencializar dois aspectos do processo metodológico: (a) assegurar um tempo razoável de maturação e diversificação de temáticas a abordar com a interacção no blogue, que tinha como ponto de convergência a realização das três entrevistas; (b) embora sobre temáticas diferentes, as entrevistas caracterizaram-se pela permeabilidade de uma abordagem comum, relacionada com a experiência da formação, as suas implicações na construção do conhecimento profissional e no desenvolvimento do perfil profissional e pessoal. Esta experiência trespassa a formação inicial e o processo de indução profissional, no qual se encontravam enquanto professores do ICEB, percurso a explorar de uma entrevista para outra, num crescendo de abordagens e interpretações inter-relacionadas, complexas e globais. Os registos escritos funcionavam como momentos síntese de reflexão e ponderação das temáticas abordadas. Esta característica de regulação e correcção dos processos a partir das interacções no terreno é também um aspecto fundamental na metodologia de investigação-acção.

Por fim, a investigação-acção nasceu cedo e nunca lhe quiseram atribuir ares de grande importância, uma vez que “as condições impostas à investigação aplicada normalmente se relaxam com a investigação-acção” (Cohen & Manion, 1990, p.273). Foi sempre designada como um campo alternativo, quando outros meios ditos de maior rigor não seriam possíveis de ser utilizados, ainda assim preferível ao sistema subjectivo e impressionista; apontada para objectivos situacionais e específicos, com trabalho em grupos considerados não representativos e, por isso, com resultados de difícil generalização, pois circunscrevem-se ao contexto em que se desenvolve a investigação.

Apesar do panorama, à primeira vista pouco favorável, a investigação-acção continua a desenvolver-se com revigorada força em muitos campos da investigação social e educativa, o que se traduz nos escritos e preocupações de vários autores (Day et al., 2002; Latorre, 2003; Stringer, 2007;

Máximo-Esteves, 2008; entre outros). Vale a pena salientar a crescente importância das perspectivas emancipatórias e críticas (Carr & Kemmis, 1988; Carr, 1996; Zuber-Skerrit, 1996a; Kemmis, 2001) ou das abordagens pós-modernas que se estão a configurar nos discursos sobre investigação-acção (Kemmis, 1996; Kemmis & McTaggart, 2000; Brown & Jones, 2001). Obras como “New Directions in Action Research” (Zuber-Skerrit, 1996b), que traça uma perspectiva abrangente da investigação-acção em diferentes áreas de intervenção: educativa, profissional, gestão, desenvolvimento organizativo; ou “Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice” (Reason & Bradbury, 2001)¹⁶, onde se apresenta temáticas que encerram preocupações dos nossos dias, como as relações teoria-prática ou as problemáticas de género e raça, o posicionamento da abordagem humanista e da teoria crítica face à investigação-acção, os avanços metodológicos da investigação participativa e prática, constituem, em ambos os casos, uma amostra representativa dessas novas tendências.

3.3. O Investigador e os Participantes da Investigação: Credibilidade e Ética

Os contextos da investigação não são assépticos ao investigador e aos próprios participantes, o que nos remete para questões de não linearidade e neutralidade, que devem ser salvaguardadas, por condutas e procedimentos relacionados com a credibilidade e a ética na investigação qualitativa, enquadrados nas especificidades da investigação educativa anteriormente detalhadas (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p.36). Pela contextualização do estudo, torna-se óbvio que o nosso papel de investigador é o de participante activo, interessado e envolvido nas questões da formação inicial dos professores, realizada na UM, e na construção do “conhecimento profissional docente”¹⁷, o que nos remete para o posicionamento do investigador na investigação, que se relaciona com a credibilidade e, sobretudo, com a ética na investigação qualitativa (Punch, 1986, 1994; Burgess, 1989).

A questão da credibilidade tem por pressuposto base o carácter científico da investigação qualitativa e conseqüente legitimidade da mesma. Isto resulta do facto de a investigação qualitativa abordar “fundamentalmente questões relacionadas com acções e não com actos” e de como isso, do ponto de vista metodológico, envolve o pressuposto da *interpretação* do significado de acções humanas e sociais (Sandín, 2003, p.186). O aspecto essencial relaciona-se com a reconstrução das perspectivas

¹⁶ Entretanto, foi publicada em 2008 a segunda edição deste Handbook de Peter Reason e Hilary Bradbury. Por outro lado, recentemente foi editada a obra intitulada “The SAGE Handbook of Educational Action Research” (Noffke & Somekh, 2009), à qual apenas tivemos acesso parcial online, através da ferramenta “Google Books”, onde as autoras referem “proporcionar uma fonte académica que faz a apresentação e a crítica das principais tradições de investigação-acção educacional em todo o mundo. Contém capítulos de investigadores reconhecidos e respeitados, cujo trabalho foi pioneiro na construção de conhecimentos e de competências nesta metodologia, bem como novas vozes de áreas menos frequentemente representadas na investigação educativa. Dado que uma das principais características da investigação-acção é a sua participação, a qualidade das ‘bases’, o Handbook também contém capítulos que exemplificam o trabalho de comunidades de práticos, muitas vezes a trabalhar fora das universidades” (p.1).

¹⁷ Embora esta seja uma expressão consagrada na literatura, no caso da formação inicial dos professores do ICEB, por razões de estilo e semânticas, preferimos as expressões “aprender a ensinar” (Pacheco & Flores, 1999; Montero, 2001; entre muitos), “ser professor do 1.º Ciclo” (Alonso & Roldão, 2005), às quais atribuímos o mesmo significado científico.

das pessoas estudadas e a demonstração de que a interpretação do investigador é credível. Está em causa aquilo que Lincoln e Guba (Lincoln & Guba, 1985; Guba, 1989) inicialmente apelidaram de “trustworthiness”, que pode traduzir-se por “confiabilidade” do estudo.

Contudo, as primeiras aproximações no sentido de ancorar validade à investigação qualitativa tiveram, segundo Sandín (2003, p.191), a partir de uma análise na literatura da especialidade, um efeito meramente reprodutivo, no sentido em que

se moveram as preocupações, regulações ou afirmações de verdade da ciência positivista para o âmbito da investigação naturalista. Assim, os esquemas propostos mantêm-se conceptualmente muito perto dos critérios convencionais, num tempo em que se tenta ajustar ou substituir a ontologia e epistemologia positivista para a construtivista.

Neste pressuposto, Guba e Lincoln, dando-se conta que os critérios propostos têm as suas origens e raízes em pressupostos positivistas, em obras posteriores (Guba 1990a,b; Lincoln, 1995, 2002), propõem novos critérios para a avaliação da investigação educativa, que derivam directamente dos pressupostos construtivistas, denominados por *critérios de autenticidade*, a saber: 1) *equidade e justiça*, que pressupõe a apresentação dos pontos de vista defendidos pelos diversos participantes da investigação; 2) *autenticidade ontológica*, para se referir ao grau em que as construções específicas, a consciência acerca de determinadas questões, por parte das pessoas, são melhoradas, amadurecidas e reelaboradas na avaliação; 3) *autenticidade educativa*, pois supõe-se a necessidade de ir mais além das próprias elaborações, contrastando-as com outras para conhecer como sistemas e valores alternativos evocam soluções diversas; 4) *autenticidade catalítica*, definida pelo grau em que uma acção é estimulada e facilitada pelos processos de avaliação; 5) *autenticidade táctica*, que sugere a capacitação (“empowerment”) dos participantes para a acção.

Sobretudo quando se aborda as questões dos métodos ou técnicas de recolha de dados, coloca-se a questão de fiabilidade e validade dos dados e resultados da investigação, bem como das formas de aferir a qualidade dos processos metodológicos que permitem a recolha e tratamento desses dados. Adiante retomamos o assunto, mas é, indubitavelmente, a credibilidade da investigação que está em questão. Neste ponto, é consensual falar-se em “procedimento de verificação” (Sandín, 2003, p.197), como o de “triangulação” (combate à limitação do método único) e de confirmação com os participantes (Miles & Huberman, 1984, 1994; Patton, 1990; Cohen & Manion, 1990; Flick, 1998; entre outros), sobretudo nos estudos de caso (Stake, 1998; Yin; 2003). Mas existem outros critérios que podem ser valorizados, conforme o tipo de tradição da investigação qualitativa. A partir de uma verificação feita por Sandín (2003, pp.197-99), aludimos a alguns dos diversos procedimentos para verificar a validade e qualidade da investigação qualitativa: a descrição densa, a reflexividade,

confirmação por outros investigadores, comprovação com outros sujeitos, relacionar dados com categorias, contrastar resultados com a literatura, feedback com os informantes, trabalho prolongado e persistente, análise de casos negativos, trabalho de campo extenso, auditoria externa, clarificação dos preconceitos do investigador, revisão de peritos, entre outros. Como refere Lincoln (2002, p.343), a propósito dos critérios para a qualidade na investigação qualitativa interpretativa,

[t]emos uma reflexão a fazer. É sobre como fazemos juízos de valor, como podemos confiar uns nos outros e nas coisas que escrevemos. É sobre a criação de segurança quando a vida é acerca de ambiguidade. É acerca do que Karl Weick chamou de a criação de “uma pequena economia cognitiva, e alguma paz de espírito”. Não estamos prontos, quer para encerrar a conversação ou para dizer adeus por agora aos critérios.

A credibilidade constrói-se também na relação entre investigador e participantes da investigação. Isso entra no domínio da ética da interacção com os mesmos. Um dos aspectos que marca esse processo relaciona-se com o conhecimento e o feedback que se reporta aos participantes sobre a investigação. Bogdan e Biklen (1994, p.278) consideram que, para o investigador qualitativo, a questão do feedback apresenta-se como uma preocupação essencial,

[u]ma vez que um dos objectivos da investigação é o de construir as múltiplas realidades que os participantes experimentam, o investigador necessita de encontrar formas de verificar juntos dos informadores se as construções reflectem o mundo tal como eles o vêem. A abordagem qualitativa exige que se confie no feedback como uma estratégia de investigação.

Do ponto de vista da ética da investigação, partimos de uma declaração de compromisso, interesse e motivação quanto ao conteúdo da investigação, que se encontra devidamente identificada na contextualização do estudo. As nossas motivações acabam por se confundir naquilo que é a nossa “história de vida” (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaur, 1995; Goodson, 2004), que, para o caso, não é objecto de investigação, sendo apenas referenciada na medida da clarificação do âmbito desta investigação. Outro significado e interesse teriam, em torno da investigação de “histórias de vida”¹⁸, a “abordagem biográfica” e a “história das ideias” (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaur, 1995, p.9) de Luísa Alonso e do próprio Projecto PROCUR, como um referencial educativo, social, cultural e ético sobre um pensamento em acção.

Assumimos, antes de mais, o papel de formador dos professores principiantes que participam na investigação. Estamos profundamente interessados nos processos e nos resultados da investigação, pois estamos convictos que nos podem aportar conhecimentos significativos para a melhoria da nossa prática docente. Esta, em última instância, deve repercutir-se também num interesse que adoptámos

¹⁸ “De todos os métodos de investigação qualitativa, [...] talvez seja este o que melhor permite o acesso do investigador para ver como os indivíduos criam e reflectem o mundo que os rodeia” (Morgan, 1983, cit. por Ruiz, 1996, p.277).

de longa data: a melhoria e dignificação da formação dos professores do 1CEB (Alonso & Silva, 2005).

A relação ‘investigador/participantes’ (professores principiantes) foi construída dentro da própria formação. Estamos impregnados do conhecimento sobre a formação dos professores do 1CEB da UM, sobre como se fez e continua a fazer. Conhecemos o contexto de formação, conhecemos o plano curricular, conhecemos os alunos, os docentes. Assim, participámos nos processos de formação nas disciplinas de “Práticas Pedagógicas II, III e IV”, correspondentes aos 2.º, 3.º e 4.º anos da Licenciatura. Trabalhámos também nas disciplinas de “Teoria do Currículo da Educação Infantil e Básica”, do 2.º ano. De igual forma, fizemos parte dos processos formativos da disciplina de “Desenvolvimento Curricular”, que estabelecia uma relação de cumplicidade e partilha com as experiências de iniciação à prática profissional concretizadas na “Prática Pedagógica III”, ao ponto de se constituírem como uma unidade orgânica, assumida pelos próprios alunos. Participámos também no “Seminário de Reflexão”, do 4.º ano, que fazia a gestão organizativa e curricular do processo de “Prática Pedagógica IV/Estágio”. Fomos, inclusive, professor supervisor institucional de alguns dos professores principiantes que participaram na investigação.

Neste sentido, corroboramos a análise de Woods (1999, p.115), quando refere haver uma plêiade de investigadores a defender, sobretudo nos estudos qualitativos, que a credibilidade e validação da investigação realiza-se pelos próprios praticantes ao avaliarem a investigação “através do seu próprio conhecimento e experiência e integrando a investigação na prática através do ensino”. Neste caso, assumimos uma certa ousadia, nem que seja apenas pela memória descritiva de uma experiência de formação. Mas, se mais não ficar, pelo menos pretendemos fazer o que Woods sugere, pois reconhecemos para nós, mais do que a função de investigador, o ofício de professor de estudantes candidatos a educadores. Salientamos, nesta função, os processos de Iniciação à Prática Profissional – com particular destaque do Estágio, momento que os estudantes identificam como decisivo e marcante –, embora a indução profissional também faça parte das nossas preocupações.

Em síntese, segundo as características dos paradigmas construtivista e participativo (Guba & Lincoln 2000, p.171; 2005, p.196), nos quais inscrevemos esta investigação, a dimensão do rigor científico ou critérios de qualidade apontam para a “confiabilidade e autenticidade como catalisadores para a acção”. Os valores e a ética fazem parte intrínseca do processo de investigação, têm uma função formativa e estão orientados para a revelação. Quanto à postura do investigador, estamos perante um “participante apaixonado” como facilitador de múltiplas “vozes” reconstrutivas dos significados.

Porque nos relacionámos com professores, ainda que jovens na sua função, parece-nos que

também existe aqui um dever de ética perante os contextos escolares por onde foram passando – quase todos, mais ou menos de forma errante –, por períodos de tempo relativamente limitados, e onde, durante o processo de investigação, estavam a exercer a profissão para a qual tinham sido formados. Isto implica uma dupla protecção que a investigação deve garantir – a dos contextos escolares e a dos professores que neles gravitam.

O outro lado que complementa a investigação refere-se ao contexto da formação. Os objectivos da investigação implicam juízos de valor, antes de mais sobre a qualidade de um processo, concretizado numa instituição, o IEC da UM, mas sobretudo sobre as dinâmicas estabelecidas entre pessoas que, com funções diferentes, comungavam de um mesmo propósito. É esse propósito que está aqui a ser avaliado e, como tal, essa tomada de posição envolve pessoas responsáveis pela formação, tanto de uma forma individual como colectiva.

Deste modo, cuidamos de cumprir com princípios éticos que devem nortear a realização de estudos desta natureza, assegurando, na medida do desenho da investigação, o anonimato das fontes e o sigilo da informação (Bogdan & Biklen, 1994; Ruiz, 1996; Valles, 1999)¹⁹. Assim, pretendemos alinhar os resultados da investigação sem que haja referências explícitas a contextos escolares, a professores ou pessoas desses contextos. Também não queremos personificar episódios ou identificar referências expressas a docentes da UM. Interessa-nos apenas a contextualização e identificação de situações em abstracto ou referências a dimensões relacionadas com a formação inicial de professores. Ainda assim, a correlação entre episódios e certas dimensões da formação inicial pode, em algumas situações ser facilmente identificada, pelo que foi garantido, como condição prévia da investigação, o sigilo dos dados no que diz respeito às entrevistas e aos registos escritos. Também dentro dos grupos se mantém o anonimato, através da ausência de identificação dos nomes dos participantes na utilização das transcrições e dos registos escritos.

Já quanto à participação no blogue, optámos pela identificação pública dos participantes e dos respectivos grupos de conclusão da Licenciatura. Havia aqui uma intenção de perscrutar os comportamentos dos participantes quanto à visibilidade dos comentários às entrevistas e ao processo de investigação, percebendo até que ponto essa exposição seria um factor de alteração ou inibição ao nível dos comentários e até do próprio nível de participação, situação a explorar nos resultados da investigação. A utilização desses dados pretende ser o mais impessoal possível, para além de não

¹⁹ O anonimato das fontes de informação não é um assunto consensual. Yin (2003) considera importante a revelação, tanto da identidade do caso como das fontes, até como forma de contrastação dos dados por investigadores externos ao processo. Já Patton (1990) e Bogdan e Biklen (1994) defendem a necessidade de assegurar o anonimato do caso e das fontes, como forma de permitir uma maior abertura e à-vontade na partilha de informação por parte dos participantes da investigação. Neste estudo, em face do desenho metodológico, partimos de um contrato de participação onde foi assumido um “consentimento informado” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75) individual, quanto ao grau de envolvimento no projecto de investigação.

recorrer à citação da autoria dos excertos utilizados na apresentação dos resultados.

As classes profissionais desenvolvem estatutos éticos que são aplicados às condutas e procedimentos profissionais dos seus membros. Para Sandín (2003, p.203), estes códigos têm duas funções: “identificar o estatuto profissional do tipo de trabalho, estabelecendo as suas obrigações, funções, práticas, etc.”; e compreender que “os códigos de ética constituem uma tentativa de explicitar que o exercício da profissão tem um compromisso para o bem-estar da mesma e das pessoas às quais se dirige, acima de qualquer outra consideração”. Na educação, como refere Monteiro (2005, 2008), um organismo de auto-regulação profissional não concorre com as funções do Estado, como empregador e regulador da docência, e das organizações sindicais, na posição de arbitragem ou de juiz; exerce, antes, uma função de complementaridade. Um organismo dessa natureza, afirma o autor (2005, p.50), deve “proteger os destinatários dos serviços da profissão e garantir a sua qualidade, no interesse dos educandos e no interesse público”.

Contudo, conforme constata Monteiro (2005, 2008), no campo da educação, não há textos deontológicos, na maioria dos países, tornando difusa a garantia da identidade da profissão docente, que passa pelo reconhecimento dos seus saberes e dos valores que devem ser cultivados. Essa seria a lógica de uma actividade profissional que tornasse clara a sua deontologia e ética profissional, no sentido de ser confrontada com os seus deveres e direitos profissionais. Não é o que se passa com os professores nas escolas, ainda muito ‘amarrados’, por tradição social e histórica, a uma imagem fortemente correlacionada com o estigma do ‘funcionalismo público’, que os afasta das ditas actividades clássicas liberais (Sarmiento, 1994). As lógicas prevaletentes são as do empregador, mais ausente e difuso, no sector público; mais presente e incisivo, no sector privado. Contudo, mesmo no sector público, essa tendência está em convulsão, fazendo-se cada vez mais notar, de formas diferenciadas, ao nível do controlo dos processos de gestão e organização escolar, da diferenciação e limitação do acesso a níveis superiores da carreira profissional, enquadrados pela reflexão em torno do “desempenho e avaliação dos professores” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

No campo da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p.76) referem que têm surgido, nos últimos anos, várias “propostas relativas a um código deontológico para os investigadores qualitativos”. Contudo, as relações entre participantes e investigador são tão diferentes nas abordagens quantitativa e qualitativa, “que o seguimento dos procedimentos habituais de consentimento informado e protecção de dados pouco mais parece que um ritual”. Estes autores referem ainda que na

investigação qualitativa a relação é continuada; desenvolve-se ao longo do tempo. Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que um contrato.

Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação.

De acordo com Sandín (2003, p.204), houve já várias tentativas de promover a concretização de um código ético em relação à educação e aos professores, esforço que não foi correspondido na mesma medida em relação à investigação em educação. Ainda assim, a autora realça a contribuição

realizada em 1992 pela “American Educational Research Association” (AERA) ao desenvolver os “Ethical Standards of the American Educational Research Association”, nos quais se faz referência explícita à investigação educativa. Também se têm produzido alguns marcos históricos e acções ao nível institucional, fundamentalmente na área da bioética, que estabeleceram as bases para a elaboração de códigos éticos nas investigações que têm como objecto os seres humanos. Alguns dos pressupostos assumidos nestes modelos são hoje em dia extrapolados para a investigação em ciências humanas e sociais.

3.3.1. Participantes da Investigação

Enquanto investigador qualitativo, formula-se um compromisso de desenvolver um clima de empatia, confiança e bem-estar com os participantes da investigação, que se reflecte, tanto nos comportamentos metodológicos da investigação, como na co-responsabilização e transparência da condução do processo da investigação. E, segundo Punch (1986, 1994), mesmo que não haja um código deontológico devidamente escrito ou fixado para os investigadores qualitativos, existem convenções éticas para o trabalho de campo.

No âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos, o “consentimento informado” e a “protecção dos sujeitos” contra qualquer espécie de danos são questões que se evidenciam. Estes aspectos, conforme realçam Bogdan e Biklen (1994, p.75), tentam assegurar que os sujeitos participem de forma voluntária nos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e das implicações envolvidas; bem como não sejam expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir da sua participação.

Ainda segundo os mesmos autores (p.77), estes são alguns princípios gerais que orientam a investigação da maioria dos investigadores qualitativos: (a) as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, no sentido em que a informação recolhida não cause qualquer prejuízo; (b) os sujeitos devem ser tratados de forma respeitosa e de modo a obter a sua cooperação na investigação, informando-os sobre os objectivos da mesma, obtendo o seu consentimento, (c) o investigador deve ser claro e explícito com todos os participantes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-los de forma integral até à conclusão do estudo; (d) os resultados obedecem a critérios de autenticidade e fidelidade aos dados obtidos, pois disso depende a confiança e a honestidade do investigador.

Para fazer a selecção dos professores principiantes que participaram no estudo, procedemos à constituição de uma *amostragem de conveniência, não estratificada* e com algum grau de *aleatoriedade simples* (Cohen & Manion, 1990, p.138; Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p.76).

Para caracterizar os participantes neste estudo, temos de fazer algumas considerações prévias, relativas ao desenho do estudo e do objecto de investigação, que levaram a delimitar a população e, posteriormente, a própria amostra. O universo deste estudo estava definido por todos os alunos, professores principiantes, que frequentaram com sucesso a Licenciatura em EB (1.º Ciclo), que se iniciou no ano lectivo de 1998/1999 até 2004/2005, ano lectivo anterior ao estabelecido para a recolha de dados (2005/2006). Entretanto, queríamos garantir um conjunto de professores com diferentes anos de indução profissional, sendo que o número máximo, contando já com a experiência do ano de recolha de dados, seria de quatro anos. Neste sentido, fazendo uma regressão a partir deste número, considerámos razoável uma amostra que incluísse professores principiantes com quatro, três e dois anos de experiência profissional. Do mesmo modo, também considerámos pertinente a escolha dos três primeiros anos de licenciados para proceder à avaliação diferida da formação inicial. Em face destes argumentos, apenas deixámos de fora a turma que concluiu o curso em 2004/2005.

Assim, a população-alvo do estudo estava delimitada pelas três primeiras turmas do curso em EB (1.º Ciclo), promovido pelo IEC da UM, que terminaram a formação entre os anos de 2002 e 2004, cujo plano curricular da formação inicial passou para o nível de Licenciatura, em conformidade com a alteração da LBSE (Lei n.º 115/97), pois previa que, segundo o artigo 31.º, “os Educadores de Infância e os Professores dos Ensino Básico e Secundário adquirem qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura”. Esta disposição legal visou elevar o grau de formação inicial de todos os profissionais de educação do Sistema Educativo Português ao nível da Licenciatura, ultrapassando a diferenciação que existia entre os educadores de infância e professores do 1CEB – para os quais a qualificação profissional anterior circunscrevia-se ao grau de bacharelato – e os profissionais dos restantes níveis de ensino.

Dando seguimento ao processo metodológico, decidimos por cinco participantes por turma, porque este número salvaguarda as recomendações para as entrevistas de grupo (Patton, 1990), de acordo com as seguintes preocupações: a) não excessivamente elevado para não complexificar a tarefa técnica de transcrição e não tornar a duração das entrevistas demasiado prolongadas; b) suficientemente significativo (15 no conjunto das três turmas) para estabelecer uma pequena comunidade de partilha e reflexão sobre as experiências relacionadas com o estudo, tanto no conteúdo como na forma, através de uma plataforma on-line; c) razoavelmente numeroso para salvaguardar

eventuais perdas ao longo do processo, sem que isso pudesse comprometer a recolha de dados.

De seguida, estabelecemos um conjunto de critérios considerados pertinentes para proceder à selecção dos participantes da amostra. Existem critérios operacionais e critérios relacionados com aspectos que queríamos ponderar na relação com o objecto da investigação: a) ter concluído com sucesso a Licenciatura em EB (1.º Ciclo), promovida pelo IEC da UM, entre os anos de 2002 e 2004; b) ser voluntário, demonstrar interesse e disponibilidade em participar na proposta de trabalho de investigação colaborativa; c) ter acesso a computador com internet de banda larga, em contextos de trabalho e/ou pessoal; d) ter experiência docente no 1CEB em instituições privadas e/ou públicas; (e) ter, por meios próprios ou outros ao seu dispor, possibilidade de deslocar-se ao IEC da UM.

Os critérios identificados dizem respeito à selecção individual dos participantes em cada uma das turmas. A acrescentar a estes, tivemos que conjugar outros critérios relacionados com a organização/estrutura dos três grupos. Deste modo, foram ainda critérios globais para a constituição dos grupos de cinco professores principiantes os seguintes aspectos: a) abranger professores com experiências e contextos profissionais diversificados; b) envolver professores com percursos profissionais em contextos de trabalho exclusivamente privados ou públicos e outros com percursos profissionais agregados; c) garantir, a ser possível, a presença de um elemento masculino.

De acordo com os critérios, tentámos constituir os grupos por amostragem de conveniência, através de contactos próximos até obter o número desejado. Esta estratégia não foi auto-suficiente para formar grupos completos de professores, por diversos motivos: não estavam a trabalhar; estavam longe de Braga (local das entrevistas); estavam envolvidos com outros projectos, como o prosseguimento de estudos, etc. A partir daqui funcionou uma certa aleatoriedade, também de conveniência, através de contactos paralelos, em que, tanto professores que aceitaram participar, como os que declinavam o convite, contactavam outros colegas ou indicavam potenciais candidatos. Nestes casos, houve dois critérios que merecem ser mencionados: terem pertencido ao mesmo grupo de estágio e estarem a trabalhar no mesmo contexto escolar.

No passo seguinte fizemos o lançamento do estudo empírico. Realizámos uma reunião para proceder à apresentação formal do âmbito e do plano de investigação, bem como os próprios instrumentos de recolha de dados, para além de procedermos à assinatura de um protocolo de investigação/colaboração entre o investigador responsável e os professores participantes no estudo. Fizemos ainda a apresentação do blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo”, a qual pretendia ser uma ferramenta de acompanhamento do processo de investigação, quanto ao conteúdo e à forma do mesmo. Aproveitámos o momento para realizar uma sessão de trabalho/formação sobre aspectos

práticos/técnicos do funcionamento do blogue.

As diligências descritas foram documentadas por um “dossiê de investigação” entregue a cada um dos participantes numa reunião de trabalho que se realizou no auditório do IEC da UM, no edifício dos Congregados²⁰, local de sempre da formação dos Educadores de Infância e Professores do 1CEB, sob a responsabilidade da UM até ao ano de 2006, ano em que o IEC se mudou para o Edifício das Ciências da Educação, no Campus de Gualtar, o qual partilhou com o IEP, até à constituição do actual Instituto de Educação, em finais de 2009. Os documentos que faziam parte do “dossiê de investigação” (bem como a ordem de utilização) são os seguintes (Anexo 2.03): 1) “Agenda da reunião de trabalho, 26-11-2005”; 2) “Pressupostos, questões e objectivos iniciais da investigação”; 3) “Desenho de suporte da metodologia de investigação, versão 01, 07-11-2005”; 4) “Critérios orientadores da selecção dos sujeitos e dos grupos de investigação”; 5) “Protocolo de investigação/colaboração [modelo]”; 6) “Calendário Escolar de 2005/2006”, calendários anuais de 2005 e 2006; 7) “Manual de utilização – Blogue ‘Ser Professor do 1.º Ciclo’”; 8) apresentação em ‘PowerPoint’ “Ser Professor do 1.º Ciclo – Reunião de preparação de trabalho (26-11-2005)”; 9) “Declaração de participação na reunião [modelo]”.

De salientar que se tratava também de uma reunião de negociação do plano do desenho do estudo empírico. Conforme detalhámos, de acordo com as perspectivas de investigação qualitativa construtivistas e participativas, considerámos fundamental envolver os participantes nas decisões do processo metodológico. Numa perspectiva aberta e flexível, o plano foi considerado genericamente interessante e pertinente, havendo a ressalva importante relativamente aos seguintes aspectos: “Análise de Projectos Curriculares Integrados” e “Construção de Projectos Curriculares Integrados”, basicamente pela extensão do plano e pelas implicações que isso teria na dificuldade de gestão de disponibilidades, agora que os professores tinham obrigações profissionais e familiares/pessoais acrescidas. Fizeram-nos também ver que se tratava de compromissos que podiam não estar em condições de assegurar por atravessarem períodos de vida activa de alguma volatilidade, tanto a nível profissional como pessoal, que poderiam fazer mudar radicalmente os planos futuros.

Numa primeira fase, acordámos estabelecer como plano inicial a realização das entrevistas, a elaboração dos registos escritos, e a participação no blogue, ficando para mais tarde decisões conclusivas quanto aos outros aspectos em causa, o que se tornou numa perspectiva bem mais realista e exequível quanto à efectiva produção de dados. Depreendemos da reflexão surgida na reunião inicial que o plano inicial do estudo era, possivelmente, demasiado ambicioso, uma vez que se

²⁰ Esta reunião realizou-se no dia 26 de Novembro de 2005, um sábado, pela manhã.

considerou envolver uma forte disponibilidade dos participantes, que não poderia ser totalmente garantida. Assim, o Anexo 2.04 apresenta o calendário final das actividades consideradas estruturantes do estudo empírico: reunião inicial de preparação dos trabalhos; sessões das três entrevistas; participação em Jornadas de Prática Pedagógica dos cursos de formação de professores da Escola Superior de Santarém e da UM; reunião final dos trabalhos²¹.

3.4. Estratégia²² e Instrumentos de Recolha de Dados

No modelo topológico da prática metodológica (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994), a escolha de técnicas de recolha de dados que permitam aceder à informação pertinente para fazer o estudo do objecto de investigação, bem como a construção de instrumentos para a recolha desses dados, são decisões informadas pelo pólo técnico da investigação. A investigação qualitativa faz uso de diversas técnicas de recolha de dados, tais como a análise de dados documentais, a observação e o inquérito, sendo esta uma técnica que inclui diferentes modalidades de concretização que variam desde o mais estruturado, como o questionário, ao menos estruturado, no caso da entrevista aberta não directiva. Neste estudo, orientado por uma multiplicidade de perspectivas metodológicas, utiliza-se várias técnicas de recolha de dados, como a análise documental, as entrevistas, o vídeo, os registos escritos (relatórios reflexivos), o blogue e as notas de campo.

A utilização de vários processos de recolha de dados tem dois propósitos complementares que ajudam a superar o denominado problema da “limitação do método” (Cohen & Manion, 1990, p.332) e a tornar a investigação tão completa e equilibrada quanto possível. Por um lado, somos capazes de admitir alguma correspondência entre os objectivos do estudo e as técnicas de recolha de dados em questão, ou seja, a ‘análise documental’ para um objectivo mais de descrição e compreensão, eminentemente relacionada com a perspectiva histórica, política e epistemológica; as ‘entrevistas’, os ‘registos’ e o ‘blogue’ orientados mais para objectivos eminentemente de análise e de interpretação, vocacionados para o estudo empírico. Estas técnicas e a sua utilização acabam por influenciar-se mutuamente, pois pretende-se contrastar e aferir a informação mais objectiva, alcançada por um meio, com a informação mais opinativa, obtida por outro, formando a investigação um todo mais coerente,

²¹ Mais tarde, aconteceu um episódio, na altura considerado relativamente drástico para o sucesso da investigação, pois no período de mudança de instalações do IEC para o Campus de Gualtar, à excepção dos dossiês de estágio, todos os outros materiais de estimulação utilizados nas entrevistas desapareceram, sem que até agora conseguíssemos apurar o seu destino. Havia inicialmente uma vontade expressa de fazer desses materiais elementos de recolha de dados para a investigação. Na altura da tomada de consciência do seu desaparecimento, valha a verdade, já havia também algumas dúvidas quanto à gestão da quantidade de dados que isso poderia envolver, em face dos resultados já obtidos por meio dos outros elementos de recolha de dados. De qualquer forma, ainda que a decisão fosse no sentido da sua não utilização, consideramos como uma perda importante, na linha de pensamento da realização de outras investigações futuras conexas com o processo de investigação aqui retratado. Ainda assim, não perdemos a esperança de que, por um feliz acaso, se possam vir a encontrar esses elementos no emaranhado de caixotes sem fim que se encontram nas caves do edifício das Ciências da Educação da UM.

²² Refere-se ao “conjunto coordenado de métodos e técnicas” de recolha de informações (De Ketele & Rogiers, 1999, p.39).

detalhado e complexo e, por isso, mais próximo da realidade.

A combinação de diferentes técnicas no mesmo estudo relaciona-se com a preocupação da investigação educativa, nomeadamente da qualitativa, apelidada de triangulação (Miles & Huberman, 1984, 1994; Patton, 1990; Cohen & Manion, 1990; Bell, 1997; Flick, 1998), e consiste no uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspecto eleito como objecto de investigação.

É uma técnica de investigação à qual muitos se subscrevem em princípio, mas que só uma minoria a usa na prática. O uso de métodos múltiplos ou de multimétodos, como algumas vezes se chama, contrasta com a aproximação de método único, omnipresente mas geralmente mais vulnerável, que caracteriza a maioria da investigação nas ciências sociais. (Cohen & Manion, 1990, p.331)

A triangulação da investigação justifica-se também pelo facto de a utilização de apenas uma técnica de recolha de dados proporcionar uma visão limitada da complexidade do comportamento humano e das situações em que interactivam os seres humanos. Esta ideia é corroborada com a percepção de que os métodos de investigação actuam como filtros, através dos quais se experimenta selectivamente os contextos de investigação, não sendo, por isso, nem neutrais nem ateóricos na representação da realidade a estudar. Assim, uma confiança exclusiva num método pode polarizar ou distorcer a compreensão do investigador da parcela da realidade que está a investigar (Cohen & Manion, 1990, pp.331-32). Em síntese, em função dos objectivos do estudo, pretendemos privilegiar procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, tentando combiná-los de forma a acrescentar à investigação amplitude e profundidade (Denzin & Lincoln, 1998, p.4). Também aqui pode falar-se de uma selecção de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, no sentido de uma *integração eclética* dos mesmos que visa sustentar e credibilizar a investigação.

3.4.1. Análise Documental

A análise de dados documentais é uma técnica de recolha de dados exigida pela maioria das investigações em Ciências da Educação. Em alguns casos, apresenta-se para complementar a informação obtida por outros métodos; noutras casos, constitui-se como o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo. Torna-se particularmente útil quando o acesso aos sujeitos da investigação se torna difícil ou até impossível. O recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa, que exige do investigador uma atitude de paciência e muita disciplina, pois a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se como uma fonte de dados extremamente valiosa para o sucesso da investigação (Bell, 1997; Pardal & Correia, 1995; Burgess, 1997).

Uma das diferenças principais entre a investigação histórica e as outras formas de investigação é

que a primeira deve tratar com dados que já existem. Para isso, é preciso ter formas de os recolher convenientemente e avaliar a sua autenticidade. Borg e Gall (1989, pp.813-14) distinguem quatro tipos de fontes de dados históricos: *documentos*, *registos quantitativos*, *registos orais* e *reliquias*. Os materiais escritos ou impressos, designados por documentos, constituem a fonte histórica mais utilizada. Esses escritos podem assumir diferentes formatos: diários, memórias, jornais, relatórios, diplomas legais, etc. Uma distinção que se faz nos documentos é saber se os mesmos foram preparados intencionalmente como registos históricos, ou se a sua elaboração não envolvia uma vontade premeditada para funcionarem como fontes históricas. Ou seja, no primeiro caso, o documento foi escrito para servir como registo do passado (*intenção deliberada*); no segundo caso, o documento tende a servir um propósito imediato, sem pensar que mais tarde poderia ser usado como registo histórico (*intenção não premeditada ou inadvertida*). Os dados quantitativos podem ser considerados como um tipo de dados históricos à parte ou como um subtipo de dados incluídos nos documentos. São compilações de dados numéricos que fornecem uma fonte valiosa de factos para o investigador histórico. Um outro tipo de fonte histórica de dados é a palavra falada ou a tradição oral. Neste tipo de fonte histórica podem ser incluídas as entrevistas feitas a pessoas que testemunharam ou participaram em eventos com significado histórico potencial. Um último tipo de fonte histórica é denominada por reliquias ou vestígios, e inclui qualquer género de objecto cujas propriedades físicas ou visuais fornecem informação acerca do passado.

As fontes de dados na investigação histórica classificam-se em dois grupos principais: *fontes primárias* e *fontes secundárias* (Fox, 1981; Borg & Gall, 1989; Cohen & Manion, 1990; Bell, 1997; Burgess, 1997). As *fontes primárias* são materiais que se reúnem em primeira mão e têm uma relação directa com pessoas, situações ou acontecimentos que são estudados. A estas pode também aplicar-se a classificação de *deliberadas* ou *inadvertidas*. Descrevem-se como aqueles artigos que são originais do problema estudado e facultam informação em primeira mão relativamente a essa situação. As *fontes secundárias* consideram-se como interpretações dos acontecimentos a estudar, baseadas em fontes primárias ou não. São histórias publicadas que se referem ao problema em estudo. Estas incluem interpretações e conclusões feitas por outros investigadores, informação histórica, referências a outras fontes secundárias e a fontes primárias. As fontes secundárias são aquelas que não contêm ou implicam uma relação física com o acontecimento estudado. Formam-se com dados que não se podem descrever como originais. Uma fonte secundária seria aquela na qual a pessoa que descreve o facto não esteve verdadeiramente presente, mas obteve a sua descrição através de outra pessoa ou fonte.

Outra questão fundamental na recolha de dados de uma investigação histórica está relacionada

com a avaliação das fontes históricas (Fox, 1981; Borg & Gall, 1989; Cohen & Manion, 1990). Visto que quem trabalha no campo da investigação histórica obtém muitos dos seus dados e informação a partir de registos e documentos, estes devem ser avaliados cuidadosamente para averiguar o seu valor para os fins do estudo em causa. O investigador necessita, assim, de adoptar uma atitude crítica em relação aos diferentes tipos de fontes históricas que encontra na sua pesquisa. A avaliação de dados e informação histórica é normalmente conhecida como *crítica histórica*, e os dados fiáveis produzidos por este procedimento conhecem-se como *prova histórica*. Esta, como afirmam Cohen e Manion (1990, pp.87-88), descreve-se “como aquele corpo de factos e informação válidos que podem aceitar-se como fidedignos, como base válida para provar e interpretar hipóteses”. O processo de crítica histórica divide-se, normalmente, em duas fases: a *crítica externa*, considerada como a avaliação da natureza da fonte e, por isso, passa pela valorização da autenticidade da mesma; e a *crítica interna*, que diz respeito à avaliação da informação contida na fonte, ou seja, onde se avalia a precisão ou valor dos dados.

Em relação a este estudo, as fontes documentais têm, sobretudo, duas proveniências: a fonte legislativa, que enquadra as reformas do EB e da formação de professores; e a fonte bibliográfica, que relata e analisa os processos subjacentes às decisões sobre as temáticas referidas. Podemos acrescentar a estas fontes outro tipo de documentos, de circulação mais restrita, que dizem respeito à actividade interna da UM e à interacção desta com instituições relacionadas com a educação básica e a formação inicial de professores do 1CEB. A idoneidade das fontes e das instituições com elas relacionadas fazem-nos acreditar na autenticidade dos documentos consultados, não deixando, ainda assim, de haver um trabalho de averiguação e contraste do seu conteúdo.

3.4.2. *Entrevista*

A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, é tratada na literatura da especialidade com uma enorme profusão de referências, que torna de todo impossível fazer aqui uma radiografia exhaustiva acerca da temática. É vista como uma das técnicas mais utilizada nos estudos educativos de carácter qualitativo, onde a interpretação e a análise dos fenómenos a estudar posicionam-se como objectivo essencial. Pretendemos aqui contribuir com algumas ideias centrais sobre o âmbito da utilização da entrevista na investigação, bem como delinear as opções que tomámos para o estudo no que à utilização desta técnica de recolha de dados se refere.

Na opinião de Denzin e Lincoln (1994, p.353), a entrevista é a ferramenta metodológica favorita do investigador qualitativo; é fundamentalmente uma conversação, na e durante a qual se exercita a

arte de formular perguntas e escutar respostas. Os mesmos autores (2000, p.633) referem que “vivemos numa sociedade da entrevista, numa sociedade onde os seus membros parecem acreditar que a entrevista gera informação útil acerca da experiência da vida e dos seus significados”. A entrevista de investigação, nas palavras de Cannell e Kahn (1968, cits. por Cohen & Manion, 1990, p.378), é “um diálogo iniciado por um entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para a investigação e centrado por esse investigador sobre o conteúdo especificado pelos objectivos da investigação de descrição, de predição ou de explicação sistemáticas”.

De forma mais ou menos consensual, a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (embora possa envolver mais pessoas, como no caso deste estudo), dirigida por uma dessas pessoas, com o objectivo de obter informações da parte do(s) interlocutor(es). A entrevista envolve uma recolha de dados através de uma interacção verbal directa entre pessoas. Implica sempre um processo de comunicação, no decorrer do qual os actores, entrevistador e entrevistado(s), podem influenciar-se mutuamente, tanto consciente como inconscientemente. O propósito da entrevista passa pelo acesso às perspectivas que os entrevistados podem ter acerca do objecto a investigar, sendo certo que o que se pretende saber não pode ser observado directamente. Distante de constituir um intercâmbio social espontâneo, a entrevista compreende um processo, algo artificial, através do qual o entrevistador cria uma situação concreta – a entrevista – que, longe de ser neutral, implica uma situação única (Fox, 1981; Borg & Gall, 1989; Cohen & Manion, 1990; Patton, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Ruiz, 1996; entre outros).

As entrevistas realizadas no âmbito da investigação qualitativa apresentam outras características que queremos sistematizar. Trata-se de uma técnica de investigação normalmente considerada como uma das formas dos métodos de inquérito em investigação social. Nesta perspectiva, a entrevista pode assumir um carácter mais estruturado e rígido ou uma forma não estruturada e flexível (Bogdan & Biklen, 1994, p.135). O tipo de entrevista que aqui queremos tratar e de que fazemos uso na nossa investigação é normalmente designada por entrevista não estruturada em profundidade, embora se possa encontrar designações não coincidentes para o mesmo substrato. Neste estudo, acresce estarmos perante a realização de entrevistas de grupo (Patton, 1990; Flick, 1998; entre outros).

Existem três tipos de entrevistas para a recolha de dados qualitativos identificados por Patton (1990, p.280): a entrevista como *conversa informal*, que confia inteiramente na geração espontânea de questões a partir do fluir natural da interacção, e ocorre normalmente como parte de contextos de observação participante; a entrevista como *guia geral de abordagem às temáticas em estudo*, que envolve, previamente ao início da entrevista, o esboço de um conjunto de temáticas que

vão ser alvo de exploração com cada respondente, onde os assuntos não necessitam de ser referenciados por uma determinada ordem, sendo que o guião serve simplesmente como lista de verificação durante a entrevista, de forma a garantir que todos os tópicos considerados relevantes são explorados; e a *entrevista estandardizada*, que consiste no conjunto de questões cuidadosamente elaboradas e organizadas, com a intenção de fazer a mesma sequência de questões com as mesmas palavras a cada respondente.

Uma outra classificação (Cohen & Manion, 1990, pp.379-80) fala-nos em quatro classes de entrevistas que podem utilizar-se em investigação: *estruturada*, *não estruturada*, *não directiva* e *dirigida*. A *entrevista estruturada* é aquela em que o conteúdo e os procedimentos se organizam antecipadamente. Isto significa que a sequência e a redacção das perguntas se determinam por meio de um programa e deixa-se ao entrevistador pouca liberdade para introduzir modificações. A *entrevista não estruturada* é uma situação aberta, tendo uma maior flexibilidade e liberdade. Ainda que os fins da investigação dominem as perguntas realizadas, o seu conteúdo, sequência e redacção estão inteiramente nas mãos do entrevistador. Isto não significa que a entrevista não estruturada seja um assunto mais casual, pois, à sua maneira, deve estar planificada cuidadosamente. A *entrevista não directiva*, como técnica de investigação, deriva da entrevista terapêutica ou psiquiátrica. As suas características principais são a direcção ou controlo mínimos exigidos pelo entrevistador e a liberdade que o entrevistado tem para expressar os seus sentimentos subjectivos, tão completa e espontaneamente como deseje ou seja capaz. A necessidade de introduzir mais controlo na situação não directiva levou ao desenvolvimento da *entrevista dirigida*. A característica distintiva deste tipo de entrevista é que se centra nas respostas subjectivas do entrevistado sobre uma situação conhecida na qual se envolveu e que deve ser analisada pelo entrevistador antes da realização da entrevista.

Ruiz (1996, p.168) afirma que existem três características que podem diferenciar as entrevistas: as entrevistas sustentadas num só indivíduo (*individual*) ou com um grupo de pessoas (*de grupo*); as entrevistas que cobrem um amplo espectro de temas (*biográficas*) ou as *monotemáticas* (também denominadas de *focalizadas*); e as entrevistas dirigidas (*estruturadas*), em que o actor conduz a iniciativa da conversação ou aquelas em que o entrevistador segue um esquema geral e flexível de perguntas, quanto à ordem, conteúdo e formulação das mesmas (*não estruturadas*)²³.

²³ Alguns autores identificam, no contínuo *estruturadas/não estruturadas*, um terceiro tipo de entrevistas – as ditas *semi-estruturadas* –, recaindo, nestes casos, sobre estas as características que temos vindo a evidenciar como as mais aptas para a investigação qualitativa. Como referem Pardal e Correia (1995, pp.65-66), “a entrevista semi-estruturada nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado com carácter informal –, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, a serem lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem tão pouco, tal e qual foram previamente concebidas ou formuladas: deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente – exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento”. A intervenção do entrevistador tem como

A entrevista em *profundidade* é principalmente de carácter individual, holístico e não directivo. Entende-se por individual quando a conversação se desenvolve unicamente entre entrevistador e entrevistado, mas não impede que o entrevistador, sobre o mesmo tema, repita a entrevista com outro sujeito. Mantém-se como critério básico a conversação individualizada e não com um grupo. Do mesmo modo, ao falar de entrevista holística, não entendemos que se deva falar de toda a vida social de uma pessoa. Pretende-se evitar, com esta perspectiva, o procedimento monotemático com que opera a entrevista focalizada, pelo que o entrevistador recorre de forma panorâmica ao mundo de significados do entrevistado, ainda que este se refira a um só tema. Por outro lado, a entrevista em profundidade desenvolve-se sempre debaixo do controlo e direcção do entrevistador, ainda que isto não implique rigidez, nem quanto ao conteúdo, nem quanto à forma de desenvolver a conversação. É a esta característica que se refere a terminologia não directiva, o que não equivale a manter uma conversação com perguntas exclusivamente abertas, pois nada impede que, durante a mesma, se possam formular outras mais concisas. Também não significa dizer que se trata de uma lista fixa de perguntas abertas, já que, neste caso, não teria lugar uma autêntica conversação nem comunicação pessoal, mas apenas um simples interrogatório. Tão-pouco equivale prescindir de um guião orientador, pelo contrário, pois uma entrevista sem guião com frequência não conduz a parte nenhuma e perde as melhores oportunidades de captar os significados que se procura. Em síntese, a entrevista em *profundidade* é aquela que se costuma designar por entrevista *não estruturada* (Ruiz, 1996, pp.168-70).

Também Fox (1981, p.607) se refere à entrevista *não estruturada*, evidenciando algumas das suas características. Segundo as suas palavras, “na entrevista não estruturada o guião da entrevista serve de orientação para o entrevistador dos temas que deve explorar. Ainda que enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa listagem e tem liberdade para fazer outras perguntas complementares, para repetir perguntas,...”. Algumas das características mais salientes da entrevista não estruturada encontram-se resumidas no Quadro 2.06 (Ruiz, 1996, p.170).

Na investigação educativa, de acordo com Cohen e Manion (1990, p.378), as entrevistas, como técnica diferenciada de investigação, podem usar-se para três fins: 1) como o meio principal para recolha de informação relativa aos objectivos da investigação; 2) para testar hipóteses ou para sugerir

finalidade encaminhar a comunicação para os objectivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da informação requerida, de elementos compreensivos que, naturalmente, o entrevistado deixa escapar. Por outro lado, existem ainda autores que usam a terminologia *semi-estruturadas* e *não estruturadas* para se referirem ao mesmo estilo de entrevistas. Atente-se nas palavras de Burgess (1997, p.112), quando diz que “poucos investigadores seguiram no terreno a abordagem estruturada, preferindo usar um estilo de entrevista informal, *não estruturada* ou *semi-estruturada*, o qual utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa. Esta estratégia, argumenta-se, dá aos informantes uma oportunidade para desenvolver as suas respostas fora de um formato estruturado. É a este estilo de entrevistas que me refiro quando falo de «entrevistas não estruturadas»”.

outras novas hipóteses, ou ainda como recurso explicativo para ajudar a identificar variáveis e relações; 3) pode ainda usar-se a entrevista em conjunção com outros métodos para empreender uma investigação. Já segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), as entrevistas são utilizadas de duas formas.

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Quadro 2.06 – Características da entrevista não estruturada (Ruiz, 1996, p.170)

ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA	
1. A entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Pretender compreender, mais do que explicar. • Procura maximizar o significado. • Adota o formato de estímulo/resposta sem esperar a resposta objectivamente verdadeira, mas sim subjectivamente sincera.
2. O entrevistador	<ul style="list-style-type: none"> • Formula perguntas sem esquema fixo de categorias de respostas. • Controla o ritmo da entrevista em função das respostas do entrevistado. • Explica o objectivo e motivação do estudo. • Altera com frequência a ordem e forma das perguntas, acrescentando outras, se for preciso. • Permite interrupções e intervenção de terceiros, se for conveniente. • Se for requerido, não oculta os seus sentimentos nem juízos de valor. • Explica quando faz falta o sentido das perguntas. • Com frequência, improvisa o conteúdo e a forma das perguntas. • Estabelece uma «relação equilibrada» entre familiaridade e profissionalidade. • Adota um estilo de «ouvinte interessado», mas não avalia as respostas.
3. O entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Cada entrevistado recebe o seu próprio conjunto de perguntas. • A ordem e formato podem diferir de um entrevistado para outro.
4. As perguntas	<ul style="list-style-type: none"> • São abertas por definição, sem categorias de respostas preestabelecidas. • Estabelecidas conforme um sistema de codificação flexível e aberto a alterações a qualquer momento.

A realização de entrevistas apresenta-se em relação a outros tipos de técnicas de recolha de dados com consideráveis vantagens, entre as quais está a sua adaptabilidade. Um bom entrevistador consegue fazer uso das respostas do entrevistado para alterar o rumo da entrevista no sentido mais conveniente da investigação. Em contraste com o questionário, que não fornece um feedback imediato, a entrevista permite estar em cima do acontecimento e, assim, obter mais dados com maior clareza. Por outro lado, a situação da entrevista normalmente permite uma maior profundidade na recolha de dados de investigação. Também um entrevistador proficiente, através de uma cuidada motivação do sujeito e manutenção da harmonia, consegue obter informação que provavelmente o sujeito não revelaria em quaisquer outras circunstâncias. Tal informação pode ser difícil de obter, porque normalmente diz respeito a aspectos negativos da pessoa ou a sentimentos negativos em relação a outros. Os respondentes não estão predispostos a revelar esse tipo de informação num questionário e só o farão numa situação de entrevista se os fizerem sentir-se confortáveis através de um entrevistador hábil. No lado das desvantagens, vale a pena verificar que as entrevistas não são aconselhadas para recolher dados quantitativos e apresentam dificuldades na aplicação a grandes universos. Mas,

sobretudo, a flexibilidade, adaptabilidade e interacção humana, que são as suas grandes forças, permitem também a subjectividade e possíveis influências que, em determinadas investigações, são as suas maiores debilidades (Borg & Gall, 1989, pp.446-48).

Podemos acrescentar outras denominações às entrevistas *não estruturadas em profundidade*, que ajudam a perceber o seu alcance na investigação qualitativa e a configurar este estudo, a saber: “entrevista de explicitação” (Vermersch, 1996) e “entrevista de compreensão” (Kaufmann, 1996). Com a *explicitação* pretende-se a verbalização descritiva dos aspectos da acção vivida; com a *compreensão* procura-se que fazer emergir um conhecimento ou um saber-fazer ligado às vivências a perscrutar. Assim, as considerações sobre a utilização das entrevistas como método/técnica de recolha de dados, levam-nos a apresentar, em jeito de súpula, a definição de De Ketele e Roegiers (1999, p.22).

A entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de dados.

– Entrevista de Grupo

No desenho do estudo empírico previmos a realização de entrevistas de grupo (Cohen & Manion, 1990; Patton, 1990; Bogdan & Biklen; 1994; Ruiz, 1996; Flick, 1998; De Ketele & Roegiers, 1999; entre outros). Patton (1990, p.335) define-a da seguinte forma: “a entrevista de grupo focada é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tema específico. Os grupos são tipicamente de seis a oito pessoas que participam numa entrevista de hora e meia a duas horas”.

Para Fontana e Frey (1994, *cits.* por Flick, 1998, p.115), a entrevista de grupo requer vários procedimentos diferenciados, que são mais ou menos estruturados e moderados pelo entrevistador. Este deve ser “flexível, objectivo, empático, persuasivo, um bom ouvinte”. A objectividade aqui significa sobretudo mediação entre os diferentes participantes. As funções do entrevistador passam pela prevenção de participantes individuais ou grupos parciais dominarem a entrevista e, portanto, todo o grupo com as suas contribuições. Além disso, o entrevistador deve encorajar os membros mais reservados a envolverem-se na entrevista e darem as suas opiniões, tentando obter respostas de todo o grupo a fim de cobrir o tema, tanto quanto possível, com uma participação equilibrada de todos os membros. O entrevistador deve ponderar o seu comportamento entre a condução (directividade) e a moderação (não-directividade) do grupo de entrevistados.

Ainda quanto ao comportamento a adoptar pelo investigador, é interessante notar a distinção, consoante se trata de uma entrevista individual ou de grupo, referida por Van der Maren (1987, *cit.* por

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.166): na entrevista individual, o investigador fita e encoraja o sujeito, segundo a técnica de escuta activa; na entrevista de grupo, o investigador não deve centrar a atenção naquele que fala, mas antes na reacção dos restantes, uma vez que o objectivo é controlar a informação prestada por esse indivíduo por meio da reacção dos outros.

Na entrevista individual faz-se crer ao entrevistado que está perante nós que o que ele relata é importante. Assim, escutam-lo, fitam-lo, encorajam-lo por meio de «sim, sim», etc.. Mas quando moderamos uma entrevista de grupo, não podemos olhar para aquele que fala [...] [senão] não captamos a reacção dos outros. [...] não interessa que o indivíduo nos fale. O que interessa é que ele fale aos outros pois é um controlo por parte dos outros que queremos. (Van der Maren, 1987, cit. por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.166)

Patton (1990, pp.335-36) refere-se à entrevista de grupo como uma “técnica muito eficiente de recolha de dados qualitativos”. Possibilita um certo controlo da qualidade na recolha de dados, uma vez que permite estabelecer certas “verificações e balanços” sobre os entrevistados, no sentido de questionar visões eventualmente ‘falsas’ ou mais extremadas. Promove também a possibilidade de averiguar em que medida existe uma visão relativamente consistente, partilhada entre os participantes.

Bogdan e Biklen (1994, p.138, citando Morgan, 1988) referem que “[a]s entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Nesta situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse”. Ao reflectir sobre um determinado tópico, os entrevistados podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que ganham novas dimensões e podem ser exploradas mais tarde. Cohen e Manion (1990, p.397) identificam esta característica como “o potencial para desenvolver discussões, proporcionando assim uma ampla gama de respostas”. Acrescentam os autores (citando Ebbut, 1987) que estas entrevistas são úteis “quando um grupo de pessoas esteve a trabalhar junto durante um certo tempo e com um propósito comum, ou quando se considera importante que cada um dos membros do grupo esteja ciente do que os outros estão a dizer”.

Em certos casos, as entrevistas de grupo revelam-se interessantes, quer por razões de ganho de tempo, quer porque os efeitos procurados situam-se também ao nível das interacções entre as diferentes pessoas (De Ketele & Rogiers, 1999, pp.20-21). Estes autores falam de um *carácter multilateral* para chamar a atenção para o facto de as entrevistas fazerem sentido quando são feitas a várias pessoas. Este sentido multilateral pode manifestar-se também através de *entrevistas diacrónicas*, que são feitas à(s) mesma(s) pessoa(s), comparando a informação no tempo, ou mesmo fazendo evoluir os discursos para outras temáticas de um projecto com objectivos mais abrangentes.

Do lado das fragilidades, Patton (1990) refere o número limitado de questões a colocar, a

dificuldade em tomar notas durante a entrevista, caso não seja possível gravar. Nesse sentido, sugere a utilização de dois entrevistadores; um documenta as respostas, o outro conduz a entrevista e a dinâmica do grupo. Bogdan e Biklen (1994, p.138) referem que “os problemas das entrevistas de grupo incluem o seu início e o controlo das pessoas que insistem em dominar a sessão”. Quanto à gravação, além dos problemas que surgem na hora de pedir e ser concedida a sua autorização em qualquer tipo de entrevista, acresce a dificuldade da reconstituição das entrevistas de grupo, “a não ser que sejam transcritas pouco depois de a sessão ter sido gravada”, o que não obsta à dificuldade de “reconhecimento de quem fala, quando existem várias pessoas a falar ao mesmo tempo” (pp.138-39). Cohen e Manion (1990, p.397) ressaltam “que tem pouca utilidade se se permite que emerjam os assuntos pessoais ou que o investigador tenha que dedicar-se a questões de seguimento relacionadas com um membro específico do grupo”, situação que a dinâmica de grupo deve evitar²⁴.

Em contraste com outros autores, Patton salienta: “a entrevista de grupo focalizada é, na verdade, uma entrevista. Não se trata de uma discussão. Não é uma sessão de resolução de problemas. Não é uma tomada de decisão por parte do grupo. É uma *entrevista*” (1990, p.335).

– Guiões das Entrevistas, Construção e Utilização

De acordo com o tipo de abordagem paradigmática e metodológica assumida para a investigação, optámos pela realização de entrevistas *não estruturadas* (como vimos, em muitos casos, também designadas por *semi-estruturadas*), nas quais o entrevistador segue um esquema geral e flexível de perguntas, quanto à ordem, conteúdo e formulação das mesmas.

Tendo por base os referenciais epistemológicos, as questões e os objectivos da investigação, para além da troca de impressões com especialistas na área da formação inicial, da indução profissional e construção do conhecimento profissional dos professores, traçámos os objectivos e organizámos os guiões para as três entrevistas de grupo previstas no desenho do estudo empírico (Anexo 2.05). Este trabalho resultou no alinhamento de alguns tópicos, que se enquadram na definição de algumas categorias predeterminadas, até como potenciais elementos de estruturação da apresentação dos resultados. De referir que começámos as três entrevistas por questionar os professores sobre as primeiras impressões ou perspectivas emergentes sobre as temáticas em

²⁴ A presença do gravador é um elemento que pode influenciar a relação investigador-entrevistado(s), que se apresenta com diferente matizes, desde a ‘indiferença’ ao extremo cuidado nas palavras utilizadas ou na ‘inibição’ da expressão do seu livre pensamento (Bogdan & Biklen, 1994, p.139). Estes autores são peremptórios: “[s]e decidir utilizar um gravador, pergunte se se importam. A altura em que pede autorização pode ser melindrosa. Ou por timidez ou por medo de não serem aceites, é frequente surgirem problemas quando se levanta a questão. Nunca grave sem autorização. Force-se a si próprio a perguntar. Alguns sujeitos nem sequer se importam que a entrevista seja gravada. Outros podem querer saber o que vai fazer com as gravações. Querem que a informação privada que partilharam consigo não seja revelada a outrem em seu detrimento. Também há quem pense que uma vez gravadas as suas palavras podem tornar-se objecto de perseguição (ou podem vir a causar problemas, como por exemplo, revelar alguma coisa que tenha sido feita de uma forma menos legal)”.

questão, no sentido de fazer eclodir a discussão e os aspectos eventualmente mais valorizados e significativos. Os referidos tópicos são os seguintes para cada entrevista:

- *Formação inicial*: componentes/dimensões da formação; perfil profissional; processos metodológicos; o papel e a organização das Práticas Pedagógicas; as dinâmicas organizativas e funcionais da licenciatura; o processo de construção do conhecimento profissional.
- *Indução profissional*: situações problemáticas; gestão curricular e pedagógica; integração profissional; processo de construção do conhecimento profissional; moderação e participação no blogue.
- *Projecto profissional e pessoal*: perfil profissional do professor do 1CEB; profissionalidade docente; condições organizacionais/estruturais; estatuto/papel da actividade profissional dos professores do 1CEB; papel do Projecto Curricular de Turma; projecto profissional e pessoal; moderação, participação e temáticas no blogue.

A realização das entrevistas obedeceu a um calendário previamente definido e negociado com os respectivos grupos de cinco professores principiantes, tentando estabelecer um prazo médio de dois meses entre a realização das mesmas, por razões de concretização dos outros elementos de recolha de dados. Em face do ano escolar, e das muitas actividades em que os professores se vêem envolvidos, considerámos que os períodos de interrupção lectiva (Natal, Carnaval e Páscoa) seriam momentos adequados para concretizar as entrevistas, tanto pela disponibilidade de tempo, como pela menor intensidade de actividade profissional. As entrevistas, como referimos, foram dedicadas a temáticas consideradas centrais em relação às questões de investigação e ao desenho do estudo empírico. Começámos com a temática da “formação inicial de professores”, continuámos com a “indução profissional” e terminámos com o “projecto profissional e pessoal” (Quadro 2.07).

Quadro 2.07 – Datas da realização das entrevistas, todas concretizadas no Edifício dos Congregados, em Braga, e número de participantes²⁵

ENTREVISTAS DE GRUPO – DATAS E PRESENCAS			
	Formação Inicial	Período de Indução Profissional	Projecto Profissional e Pessoal
Turma 1 (2002)	17/12/2005 – 5	03/03/2006 – 5	21/04/2006 – 4
Turma 2 (2003)	21/12/2005 – 5	01/03/2006 – 5	02/05/2006 – 4
Turma 3 (2004)	28/12/2005 – 4	25/02/2006 – 5	22/04/2006 – 4
Total (41/45)	14	15	12

Salientamos que, como se pode verificar pela consulta das datas, a ordem de realização de cada entrevista pelos grupos foi, propositadamente, rotativa. Pretendia-se preservar uma certa equidade na

²⁵ Podemos verificar, pelo Quadro 2.07, que o grau de adesão às entrevistas esteve perto dos 100%, tendo havido apenas três ausências, por motivos justificados. Numa dessas situações, por se ter tratado da primeira entrevista, considerámos importante propor a realização de uma entrevista individual, a qual foi aceite, necessariamente mais curta e menos detalhada, no sentido de cuidar, sobretudo, da integração desse professor nos trabalhos de investigação. Este caso, embora não tivesse manifestado uma intenção explícita de abandonar o projecto, acabou por se tornar dos elementos menos activos, acabando também por não participar na terceira entrevista de grupo (Turma 3). Ao longo do processo, tivemos apenas uma desistência comunicada, alegando motivos de ordem pessoal, que se repercutiu a partir da realização da terceira entrevista (Turma 2).

participação e na gestão das entrevistas, com implicações também na gestão do blogue.

Tivemos o cuidado de solicitar a gravação, tanto áudio como vídeo, das entrevistas, situação que foi aceite de forma pacífica por todos os grupos, não sem que abordássemos as questões do direito à confidencialidade da informação recolhida. Entre sessões, fizemos uma audição das entrevistas e apontámos algumas referências consideradas oportunas para serem esclarecidas nas entrevistas subsequentes e, eventualmente, servirem de exploração no blogue. A transcrição das entrevistas foi um processo complexo e moroso. Muitas vezes, recorremos ao vídeo para entender os discursos cruzados.

3.4.3. *‘Estratégia Compósita’*

Uma designação clássica para este apartado seria “métodos ou técnicas de recolha de dados”. Porém, como vimos, de acordo com De Ketele e Rogiers (1999, p.39), consideramos pertinente a expressão “estratégia”, como “conjunto coordenado de métodos e de técnicas”. A expressão original vai mais longe, ao falar de “estratégia de recolha de informações” em vez de “método de recolha de informações”, pois consideram os autores que um método principal é muitas vezes complementado por outros métodos. É, por isso, raro que um único método de recolha de informações permita, por si só, fornecer toda a documentação necessária num estudo de cariz qualitativo. Assim, “[c]onsoante o objectivo perseguido, um método prioritário será muitas vezes acompanhado por um ou dois métodos secundários, quer para preparar a recolha de informações, quer para a completar” (pp.38-39).

É a partir desta ideia de “estratégia de recolha de informações”, onde vários métodos e instrumentos de recolha de dados se combinam e jogam um papel de complementaridade e triangulação dos dados, aqui já explorada, que adoptamos a designação de “estratégia compósita” para nos referirmos a um conjunto de outras técnicas utilizadas nesta investigação.

Utilizamos a designação “estratégia compósita” para identificar técnicas de recolha de informações que, embora significativas na lógica do desenho metodológico, são complementares às técnicas já aqui exploradas: análise documental e entrevista. Fazem parte da “estratégia compósita” porque na maior parte dos métodos referidos, não são tão usuais e, pelos menos, tão retratados na literatura genérica dedicada aos métodos de recolha de dados qualitativos, que se ocupam, com grande incidência, dos processos clássicos: análise documental, entrevista e observação.

Referimo-nos à utilização de “documentos pessoais”, que designamos de ‘registos escritos’, elaborados a seguir às entrevistas como sínteses reflexivas das mesmas (aqui podíamos considerá-los como um dos tipos de documentos relacionados com a análise documental); do “blogue” ‘Ser Professor do 1.º Ciclo’ para acompanhar o processo empírico, como ferramenta metodológica e

estratégia formativa; do “vídeo” no registo das interações ocorridas nas entrevistas, para além de uma dupla garantia do registo áudio, na procura do esclarecimento dos discursos cruzados; dos “materiais de estimulação de memória” como uma ‘rede’ de conceitos a clarificar e explorar, para além de ‘transportar’ os participantes para junto das incidências/acção do objecto de estudo; das “notas de campo” como elementos de referência do percurso de construção e ‘mapeamento’ da investigação.

– Registos Escritos

Os documentos pessoais, sínteses reflexivas, com a extensão de três a cinco páginas, foram “preparado[s] previamente e orientado[s] para a sua análise” (Ruiz, 1996, p.192). Propôs-se a realização de documentos escritos pelos participantes, de acordo com um guião preestabelecido, a serem concretizados logo após a realização das entrevistas, no sentido de captar as percepções, as imagens, ou as “frases não ditas” e que tinham, assim, uma janela de oportunidade para se tornarem visíveis. Esperávamos fazer sobressair os aspectos que, partilhados pelos participantes nas entrevistas, iam agora ser assimilados e interpretados por cada um dos mesmos. De notar que também tinham de fazer um processo de depuração sobre as temáticas das entrevistas, o que nos fazia acreditar que resultaria na visibilidade e sistematização dos aspectos mais valorizados pelos professores.

Para cada entrevista, além da análise dos aspectos considerados mais significativos ou que podiam ser alterados/melhorados em relação ao tema em discussão, havia uma proposta relacionada com o conteúdo da mesma, que consistia na argumentação sobre uma temática específica, onde se procurava apreender, de forma contextualizada, algumas das opiniões assumidas durante a entrevista (Anexo 2.06): guião 01, apresentar ideias/propostas para a elaboração de um currículo de formação inicial para os professores do 1CEB; guião 02, identificar processos de acompanhamento para o período de indução necessários à construção do conhecimento profissional; guião 03, contribuir para a construção de um perfil profissional do professor do 1CEB através da selecção de traços de identidade. Dentro do cenário de possíveis 45 registos escritos, obtivemos um total de 39, o que nos parece um número que revela uma participação muito significativa (Quadro 2.08)²⁶.

Os documentos como elemento de recolha de dados, ou os ditos “textos escritos pelos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.176), de índole pessoal, podem assumir a forma de *diários*, situação que pode relacionar-se com os “registos escritos” desta investigação. Os diários “têm sido utilizados em

²⁶ O guião 02 propunha ainda a descrição, em traços largos, do percurso de iniciação profissional dos professores principiantes até ao momento da realização da entrevista, com a identificação da sua situação profissional actual. No guião 03 acrescentámos um pedido de última hora, que se traduziu na descrição sucinta do desenho do Projecto Curricular de Turma, do ano lectivo de 2005/2006. Por fim, atendendo à desistência de um dos elementos que não fez dois registos escritos, e à pouca participação de um outro elemento que apenas fez um dos registos solicitados, acabam por sobrar as faltas justificadas.

diversas investigações sobre professores como material básico” (Marcelo et al., 1991, p.26), mas também são utilizados noutros processos metodológicos, como complementos a outras técnicas de recolha de dados, como é o caso das entrevistas. Contudo, o que distingue este documento em específico das outras tipologias de documentos, tanto pessoais como oficiais, susceptíveis de serem utilizados como fontes de dados, é que “o diário” é geralmente escrito por pedido expresso do investigador. Por exemplo, Zabalza (1994) descreve estudos onde faz uso do diário em combinação com entrevistas em profundidade para estudar os dilemas práticos dos professores.

Quadro 2.08 – Número de registos escritos efectuados por turmas e por temas das entrevistas

REGISTOS ESCRITOS				
	Turma 1 (2002)	Turma 2 (2003)	Turma 3 (2004)	Total
Formação Inicial	5	4	4	13
Período de Indução Profissional	5	4	4	13
Projecto Profissional e Pessoal	5	4	4	13
Total	15	12	12	39/45

– Blogue

‘Blog’ (ou blogue, palavra aportuguesada), é uma expressão abreviada da designação ‘weblogs’ (Rodzvilla, 2002; Rojas et al., 2005; Barbosa & Granado, 2004; Orihuela, 2006; Granieri, 2009; Grane & Willem, 2009; entre outros), originalmente criado por Jorn Barger, autor do ‘weblog’ “Robot Wisdom”, em Dezembro de 1997, tendo como referência a palavra inglesa ‘log’, cujo significado é o “diário de bordo” utilizado pelos navegadores e aviadores. Assim chegamos às páginas, não dos diários em papel, mas dos diários escritos na World Wide Web (abreviada para ‘web’), os ‘weblogs’. A abreviação ‘blog’, por sua vez, foi criada por Peter Merholz²⁷, através de um comportamento típico na língua inglesa, ao separar a palavra ‘weblog’ para formar a frase ‘we blog’ (‘nós blogamos’). Pouco depois, Evan Williams usou o termo ‘blog’, tanto como substantivo como verbo (‘to blog’ ou ‘blogar’, que significa “editar ou ‘postar’, do inglês ‘post’, num weblog”), associando o termo ‘blogger’ ao serviço “Blogger” da empresa Pyra Labs, entretanto adquirida pela Goggle em 2003.

Existem muitas definições de blogue, assim como existem também diversos tipos de páginas na Web que podem ser consideradas blogues, tendo em comum a sua actualização frequente. De forma simplificada, “pode dizer-se que o weblog é uma página da Internet, actualizada com muita regularidade, organizada cronologicamente” (Barbosa & Granado, 2004, p.12).

²⁷ Na Primavera de 1999, Peter Merholz escreveu na barra lateral do seu blogue: “For what it's worth. I've decided to pronounce the word ‘weblog’ as **wee'-blog** [negrito do autor, por referência à pronúncia]. Or ‘blog’ for short”. Os endereços das páginas dos referidos autores são os seguintes: «www.robowisdom.com» (Jorn Barger) e «http://www.peterme.com/» (Peter Merholz). Também por estas histórias, que se fazem de ‘estórias’, o “Blogger” foi o serviço escolhido nesta investigação para o blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo”.

Do ponto de vista formal um *weblog* é uma página ou *site* com uma hierarquia de conteúdos de texto, imagens e ficheiros multimédia organizados e apresentados cronologicamente e acessível através de um browser. O “coração” do *blog*, o centro da hierarquia, é a página inicial que indexa a sequência e fornece hiperligação a todas as entradas já arquivadas, isto é, que foram “empurradas” para fora da página inicial pelo inexorável avanço do calendário. (Querido & Ene, 2003, p.15)

Orihuela (2006), no seu livro “A Revolução dos Blogs”, refere que, hoje em dia, dada a sua dimensão à escala global, na ordem das dezenas de milhões, e a sua actividade compulsiva, não é de estranhar que o seu impacto se faça notar em múltiplos sectores e actividades, entre os quais se destacam o jornalismo, as empresas, a educação e a política. Este autor sustenta de forma categórica que os blogues não vão acabar, não são uma moda; vieram para ficar porque revolucionam a forma como comunicamos e nos relacionamos²⁸. Sobre esta ideia, Pinto (2004, p.5), sustenta que

[e]m rigor, podemos afirmar que vão muito além de uma moda. Tanto quanto é possível perscrutar o alcance das inovações, com os riscos que tal tarefa comporta, poderemos dizer que é, sobretudo, a ideia que está na concepção dos blogues que é “revolucionária” e de um alcance individual e cívico repleto de potencialidades. Desde logo, porque abre terreno para a democratização do acesso à palavra, ao espaço público, ao enriquecimento da conversação social.

A história é conhecida por todos e começou pela necessidade de comunicar, trocar dados e informações entre computadores. A Internet, tal como a conhecemos hoje, começou por ser um projecto financiado para fins militares, que vai ao tempo remoto do lançamento do Sputnik pelos soviéticos, e por uma contra resposta massiva dos Estados Unidos, decidida a inverter o suposto avanço tecnológico do seu rival e inimigo de décadas consecutivas. Contudo, só com Tim Berners-Lee e o surgimento da World Wide Web – o serviço mais visível da rede, ao ponto de se tomar a parte pelo todo, que permitiu a disponibilização, através de um browser, de texto, imagens, som e mais tarde vídeo –, é que a Internet ganha uma nova dimensão e escapa aos meios restritos do mundo académico, para se tornar, eventualmente, na descoberta mais democratizada dos tempos modernos.²⁹

A Internet como meio de comunicação evoluiu nos últimos anos para a denominada “Web 2.0”

²⁸ Isto mesmo ouvimos de viva voz no 3.º Encontro Nacional e 1.º Encontro Luso-Galaico, “Encontro sobre Weblogs”, realizado pela Universidade do Porto, em Outubro de 2006, na comunicação intitulada “Porque é que os weblogs não vão acabar?”, apresentada por José Luis Orihuela. Este autor mantém um blogue muito conhecido nos meios académicos ligados às TIC e à comunicação social: «<http://www.ecuaderno.com/>», onde pode ainda encontrar-se a referência ao dito encontro «<http://www.ecuaderno.com/2006/10/13/porque-e-que-os-weblogs-nao-va-acabar/>». Nós próprios, pela primeira vez, tivemos oportunidade de apresentar resultados preliminares sobre a utilização do blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo” nesta investigação (Silva, 2006).

²⁹ No livro intitulado “We the Media” – disponibilizado online («<http://oreilly.com/catalog/wemedia/book/index.csp>») e identificado como uma referência na áreas das TIC (entretanto, publicado em português, em 2005, sob o título “Nós, os Media”) –, o seu autor (Gillmor, 2004, pp.11-12) refere que foi Tim Berners-Lee, em 1991, que criou a tecnologia do hipertexto que se converteu na conhecida World Wide Web. Berners-Lee criou o software para disponibilizar informações entre computadores ligados em rede e criou um programa “cliente” que foi, na verdade, o primeiro “browser” (visualizador de páginas da Internet). Fez também o desenvolvimento da linguagem própria para criar as páginas a serem visualizadas no browser, o “Hypertext Markup Language”, ou HTML, permitindo que qualquer pessoa com conhecimentos rudimentares pudesse publicar documentos como páginas Web que podem ser facilmente ligadas a outras páginas em qualquer lugar do mundo. Cinco anos depois, a Internet, algo restrito ao meio académico e de difícil compreensão e utilização, passou a ser conhecida e explorada à escala mundial sem nunca mais parar, graças a esta extraordinária invenção. Contudo, há discursos mais cuidadosos no que diz respeito à Internet como uma forma de “democratizar” o acesso à informação e de amplificar o conceito de cidadania activa. Querido e Ene (2003, p.26), referem, a propósito dos blogues, que, se estes “amplificam a cidadania dando voz ao cidadão, a Internet continua a ser um meio reservado apenas a uma franja minoritária da população, o que conduz a uma sociedade a duas velocidades”. Embora a realidade de hoje possa não ser a mesma, esta analogia continua a traduzir que a democratização da informação e do conhecimento ainda se discute ao nível do acesso, para além das diversas formas e do grau de usufruto.

(Carvalho, 2008; Coutinho, 2008), termo fixado por Tim O'Reilly (2005) para definir a metamorfose que ocorreu na rede após o início do fenómeno das empresas ditas “dot.com”.

Este novo espaço é composto por uma variedade de serviços Web geralmente gratuitos e complementares entre si (Wikipedia, Flickr, Youtube, Twitter, Del.cio.us., Facebook). Estes serviços facilitam a criação, publicação e troca de conteúdos em diversos formatos (vídeos, fotos, áudio, texto), sem necessidade de contar com uma grande capacitação tecnológica, pelo que qualquer utilizador pode fazer uso deles. Também promovem a interacção entre eles mediante sistemas de comentários e de sindicância de conteúdos. Estas características adicionam uma forte componente de interactividade e participação activa, gerando redes e comunidades de interesses muito diversos, e é por isso que também se fala de uma nova Web Social. Sem dúvida um dos espaços mais genuínos e que mais impacto criou é a denominada blogosfera, todo um universo de páginas Web formado pelos weblogs ou blogs. (Torres-Salinas & Cabezas-Clavijo, 2008, p.2)³⁰

Barbosa e Granado (2004, p.12) referem que, para o utilizador comum da Internet, a World Wide Web e o correio electrónico são as partes mais visíveis e utilizadas. Contudo, durante anos, as pessoas utilizaram serviços de acesso remoto à informação (como o “telnet” ou o “Bulletin Board System”); grupos enormes de utilizadores fizeram parte activa de fóruns/grupos de discussão (“newsgroups”), trocando informações, conhecimentos; ‘conversaram’ on-line (“chats”), imaginando-se e escrevendo como estivessem em mundos virtuais, contactaram e conheceram pessoas. Neste contexto, os blogues ganham uma notoriedade exponencial pelas características que aglutinam, no que de ‘melhor’ se reconhece na Internet.

Os weblogs congregam as principais características da Internet. São utilizados para comunicar, como o correio electrónico; permitem discutir e analisar assuntos, à semelhança dos fóruns de discussão; possibilitam os contactos entre pessoas distantes que partilham ideias e objectivos comuns, como os chats: e são facilmente acedidos através da World Wide Web. A acrescentar a tudo isto está o facto de poderem ser criados e mantidos mesmo por quem tem poucos ou nenhuns conhecimentos de programação para a Web. (Barbosa & Granado, 2004, p.12)

Entre os muitos, mesmo muitos, blogues que se foram criando, evidenciam-se algumas características que os vão diferenciando: os blogues podem ser individuais ou colectivos; podem ainda ser diários, analíticos ou informativos; existem blogues exclusivamente dedicados à fotografia, os chamados “fotoblogs”, ou “moblogs” quando as fotografias são provenientes dos telemóveis.

Os blogues têm uma marca indelével relacionada com o jornalismo. Tal como no jornalismo, a sua essência é comunicar, manter-se actualizado. Porém, o blogue vai mais além, ao não ter o crivo da linha editorial, acabando por facilitar o acesso a informações que de outras formas se tornariam num problema deontológico jornalístico. A comunicação social, apercebendo-se do seu potencial como meio

³⁰ Como refere Simão (2006, p.149), “a designação de Web 2.0 não é inocente e segue toda a terminologia usada para actualizações (update) e evoluções (upgrade) de programas informáticos”, o que cria a expectativa de uma nova geração de ferramentas e funcionalidades para nos mantermos conectados, como “uma família em rede” (Papert, 1997), na era da existência e do reconhecimento pela via do “ser digital” (Negroponte, 1996).

de divulgação e difusão da informação, incorporou nos seus quadros jornalistas profissionais ligados à edição nos blogues, como forma de captação de ‘audiências’ e de dar visibilidade aos seus produtos. Chegamos ao ponto, extrapolando o próprio jornalismo, de haver um determinado tipo de profissionais que são remunerados para manterem blogues como parte da estratégia de empresas (Querido & Ene, 2003; Barbosa & Granado, 2004).

As categorias que nos interessam relacionam-se com algo explorado mais recentemente: os “k-blogs” (abreviatura de “knowledge blogs”), onde os autores, normalmente investigadores, dão conta do seu trabalho; e os “edublogs” (“education blogs”), que se transformam em ferramentas de ensino e aprendizagem na sala de aula (Rojas et al., 2005; Barbosa & Granado, 2004; Orihuela, 2006; Grane & Willem, 2009; Granieri, 2009). A propósito destes últimos, é interessante registar que a mudança de artefacto não implica mudar o posicionamento curricular e pedagógico em que acreditamos para a realização de uma formação equilibrada e integrada de cidadãos críticos, participativos e activos. Pelo contrário, pode, sim, trazer novos desafios e oportunidades para aprofundar uma proposta para o currículo escolar que reflecte a necessidade de um “olhar globalizador” e o desenvolvimento de “pensamento complexo” (Zabala, 1999) para melhor responder aos desafios de uma “alfabetização digital” que inundam os nossos espaços pessoais e sociais (Lara, 2009).

“Uma escola que não ensina estratégias para ser um cidadão digital é uma escola que não educa para a sociedade do seu tempo” (Lara, 2009, p.126). A autora considera fundamental que o ensino incorpore aprendizagens de alfabetização digital de uma forma explícita e sistemática, trabalhando com igual relevo, tanto a recepção crítica como a produção criativa de produções digitais.

A partir do enquadramento da pedagogia crítica da comunicação, os professores devem ajudar os seus alunos a desenvolver técnicas e estratégias de indagação de informação para formar-se um critério próprio no uso da rede. A forma de abordar esta aprendizagem requer processos dialógicos de colaboração donde professores e alunos não se dividam em imigrantes e nativos digitais (Lara, 2006), mas que caminhem juntos nos trilhos da experimentação e conhecimento por descobrir e construir nas redes digitais. A alfabetização digital a partir do pensamento crítico nos contextos de ensino e aprendizagem é a nossa bússola para aprender a viver em rede e na rede. (Lara, 2009, p.126)

Uma nomenclatura similar aos “k-blogs” diz respeito a outra designação relativamente recente: trata-se dos “academic blogs”, os blogues académicos. Para os académicos e investigadores, os blogues pressupõem também um espaço de aproximação e envolvimento com a sociedade sem precedentes dentro do seu âmbito de trabalho (Lara, 2007). Torres-Salinas e Cabezas-Clavijo (2008) referem a designação de blogues científicos (“science blogs”) para evidenciar um potencial de mudanças que podem surgir no âmbito da comunicação científica.

Nesta última designação, os autores identificam algumas características para se considerar um

blogue como científico. Deve ter-se em conta a “autoridade” científica dos autores, pelo que são blogues científicos, segundo este critério, aqueles publicados por membros da comunidade científica e académica com um certo “grau de competência”. Contudo, não chega ser membro da comunidade científica, pois deve ter-se em conta os conteúdos do blogue. Assim, a diferença relativamente ao resto da blogosfera não se faz só por uma certa “autoridade” de que o autor goze; é necessário que o conteúdo do blogue em questão recaia e se limite exclusivamente à actividade científica que pretende servir. Neste sentido, as questões pessoais ficam à porta dos blogues científicos (pp.2-3).

Existe um leque diversificado de motivações para utilizar os blogues académicos (Lara, 2007): gestão da comunicação interna e externa (individual e de grupo); organização da documentação; como hábito de leituras actualizadas; repositório de ideias para testar; feedback de públicos diversos; colecção de exercícios de didácticas; divulgação científica não mediada; contacto directo com os leitores; novos campos para publicação, pois os círculos académicos são de difícil acesso e de distribuição limitada; contextualização da informação existente na rede. Já Torres-Salinas e Cabezas-Clavijo (2008, pp.3-4) distinguem quatro utilizações básicas que podem ocorrer de forma conjunta ou separada no mesmo blogue, dependendo do seu grau de especialização, da sua orientação e objectivos: 1) meio de publicação sem intermediários; 2) ‘cartaz’ de anúncios e repositório pessoal e colectivo; 3) meio de difusão selectiva da informação; e 4) aproximar a ciência do público não especializado.

Para além das citadas, Lara (2007) refere outras motivações que destacamos pelo significado que aportam a esta investigação: construção de uma identidade como autores (neste caso, uma identidade de um grupo de ‘autores’); transparência dos processos científicos, promovendo valor acrescentado às respostas; estabelece novas redes sociais e ambientes de relacionamento de ‘proximidade’; transcende barreiras de tempo e espaço para eventos ou instituições, como conferências, escolas, investigações.

A conjugação das motivações enunciadas e das características do blogue como espaço de publicação (Lara, 2007) legitima a sua utilização na investigação: flexibilidade de prazos, estilos, etc.; actualização e revisão constantes; pacto de leitura “work in progress” que acolhe a rectificação; trabalho em processos dialógicos, em constante experimentação e reestruturação; manusear dados provisórios; partilhar os discursos científicos com a sociedade; ter um sentimento directo de como são assimilados; construir conhecimento na rede de forma colaborativa (tagging, wikis, del.icio.us, etc.).

Se, para Lara (2007), a designação de blogues académicos faz sentido e estes têm características específicas, já Estalella (2006), estando de acordo com o facto de que podem servir

para aproximar os investigadores da sociedade, nada lhes identifica de singular por comparação com os outros blogues; argumenta que não sabe o que é que permite chamar-lhes de “académicos”, para além do facto de que quem escreve é um académico, cientista ou investigador. Segundo Estalella (2006, 2007), o problema está na analogia entre os blogues e os meios impressos tradicionais: “blogues como jornais diários”, “blogues como diários de bordo”, “blogues como revistas especializadas”, etc.. Pressupor o blogue como um “meio” é reduzir a sua análise ao texto, o que resulta num erro. O autor utiliza dois argumentos essenciais para sustentar este pensamento. Primeiro, o blogue é um tipo intermédio de comunicação entre o escrito e o oral; está em causa a ideia de “hibridação de género”, muito aplicada na Internet. Depois, Estalella fala de um longo caminho que vai desde o “texto até às conexões” (2007, p.54), o que afasta os blogues dos meios impressos. Os blogues são artefactos conectivos, não são meios impressos; são dispositivos, não unicamente texto.

O caminho faz-se desde as conversações na blogosfera, em comunidades virtuais; pelas inscrições nos serviços de auxílio ao “blogar”, transformando as “postagens” em “números de telemóveis imutáveis”; até à (re)construção/montagem da comunicação (como se se tratasse de uma linha de produção sem limite de espaço e de tempo), mantendo a fluidez da conversa (*post*) (Estalella, 2007, pp.54-60). Um percurso não mais ou menos exigente; sobretudo um percurso e resultados diferentes, donde resulta questionável tratá-los de igual modo. Assim, refere Estalella (2006),

se tiver que escolher, comparo antes um blogue com um telemóvel do que com um jornal ou revista. Hypertext links e categorias, TrackBacks, Permalinks, Technorati, Digg, Del.icio.us, Flickr³¹, convertem o blogue num dispositivo que nada tem a ver com o texto puro: as propriedades de um blogue, a capacidade para a acção, nada têm a ver com o que fica escrito numa folha de papel morta. Assim, abandonemos as analogias porque nos confundem mais do que nos ajudam a compreender.

O blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo” é um caso híbrido, pois não se enquadra de forma clara em alguns dos padrões discutidos na literatura sobre a utilização dos blogues nos meios educativos, académicos e de investigação. Assume carácter educativo, quando se pressupõe um processo de formação colaborativa, até de investigação-acção colaborativa (nos termos anteriormente definidos); é um blogue académico, onde se “reúne” uma comunidade de professores onde tratam os conteúdos de uma forma para lá da informalidade do blogue, ‘diário de bordo’ individual, “pessoal e transmissível”³²; relaciona-se com a investigação quando se propôs fazer a mediação dos processos metodológicos e se

³¹ Referências a serviços/potencialidades da Internet que são complementos ao acto de “blogar”, característico da Web 2.0.

³² Por homenagem ao programa “Pessoal... e Transmissível”, de Carlos Vaz Marques, na TSF, e pelo especial gosto e interesse que temos em ouvir a diversidade de culturas e artes que passam, ao fim da tarde, nas ondas hertzianas. “As conversas são como as cerejas. No regresso a casa, vêm umas atrás das outras. Sempre inesperadas. O pretexto pode ser um livro, um disco, um jogo de futebol... Encontros sempre diferentes num espaço por onde já passaram o Dalai Lama e Caetano Veloso, Xanana e Agustina. Ao fim de seis anos, continuamos a ter encontro marcado, ao fim do dia, com gente que faz a diferença”, assim se define o referido programa, que passa também em ‘podcast’ (depois de ir para o ar, a qualquer hora, em qualquer outro lugar, há sempre tempo para escutar), um dos argumentos ou mais-valias actuais também dos blogues (consultar <<http://tsf.sapo.pt/>>).

constituiu como uma ferramenta de recolha de dados. Se o queremos definir, temos um especial afecto pelas expressões que nos ajudaram a criar-lhe um significado e um conteúdo para o blogue: foi uma “ferramenta metodológica” e uma “estratégia formativa” (Silva, 2006; Silva & Alonso, 2008), que se enquadra na ideia da “investigação educativa como ferramenta de formação dos professores” (Imbernón et al., 2002). Constatamos, agora, pelas reflexões que fazemos aqui a propósito da Web e da sua evolução, dos blogues e da sua utilização em contextos científicos, de investigação, que a contextualização, a utilização e o conteúdo expresso no mesmo, seriam elementos suficientemente pródigos para nos ocupar num só processo de investigação.

O facto é que nos lançámos na aventura de tornar um blogue num elemento de mediação da investigação e, para além disso, num processo de recolha de dados. Já vimos que o recurso à Internet para esse efeito é recente e vive momentos de reconhecimento e descoberta do terreno (Hine, 2005a). Admite-se potencial, mas salvaguardam-se também diferenças nos discursos. Essas advêm sobretudo da mediação da tecnologia, da autonomia e do ‘isolamento’ que a ela frequentemente se associa. Advêm também da subsequente reelaboração desses discursos na medida das interacções mais ou menos continuadas. São situações de convergência de variáveis, umas mais conhecidas do que outras, das quais desconhecemos de forma cabal as suas implicações. Como refere Hine (2005b, p.1),

[h]á, então, uma vontade considerável de investigar e compreender as interacções mediadas pela tecnologia, tanto como um tema de interesse autónomo, como um suporte importante para a vida social contemporânea. Ao mesmo tempo, porém, há uma considerável ansiedade por saber o quão apropriados podem ser os métodos de investigação existentes, já experimentados e testados, no conhecimento sobre as interacções mediadas pela tecnologia. Os recentes meios de comunicação parecem oferecer a esperança de chegar a diferentes populações com novos temas e novas abordagens de investigação, mas essa promessa está ainda envolta numa nuvem de dúvida e ansiedade. As soluções metodológicas utilizadas legitimam-se na fiabilidade de procedimentos anteriores, pelo que não está claro ainda até onde se pode aplicar este património da metodologia de investigação aos novos meios de comunicação, bem como podem estar por revelar hiatos na compreensão dos significados.

Além dos aspectos adiantados aquando da reflexão sobre a investigação-acção, interessa agora, sobretudo, evidenciar que os dados recolhidos no blogue centram-se eminentemente num discurso textual³³, ao contrário dos dados das entrevistas, onde a linguagem não verbal, tanto clarifica como desvia a atenção, tanto faz pontes como cria lacunas nos discursos. A conjugação deste vai e vem entre online e off-line, mundo virtual e real, permitiu-nos uma mais profunda imersão na problemática em estudo (Orgad, 2005). Reconhecemos, assim, ao contexto de emergência do blogue — a articulação do real (entrevistas presenciais) com o virtual (blogue) —, a qualidade de favorecer a compreensão dos

³³ Não esqueçamos que Estalella (2006, 2007), como vimos, considera o blogue como um “artefacto” que produz uma espécie de comunicação entre a escrita e a oralidade.

fenómenos em análise, pois ambas as dimensões foram simultâneas e interdependentes, ainda que salvaguardando a diferenciação da origem e consequente natureza dos dados.

O blogue foi dado a conhecer na primeira reunião de apresentação e formalização da investigação, processo descrito noutra ponto³⁴. A segunda parte da reunião foi dedicada à concretização de uma sessão de trabalho sobre as funcionalidades básicas do serviço utilizado, o “Blogger”. “Ser Professor do 1.º Ciclo” porque foi o título provisório desta investigação, que já tinha sido escolhido em função do desenho metodológico, mas sobretudo porque em 2004 realizaram-se as Jornadas da Prática Pedagógica, da Licenciatura do EB (1.º Ciclo), com o mesmo nome, das quais resultou a publicação “Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão” (Alonso & Roldão, 2005).

O serviço “Blogger” é intuitivo e fácil de utilizar. Ainda assim, quisemos trabalhar os aspectos básicos da criação e dinâmica de funcionamento do blogue (Anexo 2.07). Foram três os aspectos tratados: registo e criação de um blogue no Blogger; participação com comentários; participação com novas ‘postagens’. Depois de vários exercícios, uns orientados, outros de livre iniciativa, estávamos com o plano metodológico no terreno e pronto para o seu normal desenvolvimento. No Domingo, dia 27 de Novembro, pela manhã, escrevemos as primeiras palavras do blogue, “O primeiro passo”, e dissemos aos professores “obrigado por estarem comigo. Espero que venham a desfrutar desta experiência”. Como estratégia inicial, tínhamos a ideia de fazer uma moderação ténue, onde nos propúnhamos fazer a referência à realização das entrevistas e esperar, a partir dali, reacções e iniciativas dos professores a propósito dos temas das entrevistas ou outros do seu interesse.

Pretendíamos fazer uma moderação “distanciada” ou “fraca” e atingir uma dinâmica consistente por parte dos participantes. Tínhamos consciência que o ‘movimento’ do blogue seria um dado a ser interpretado, desde que a ausência ou a escassez prolongada não fosse a regra, pois queríamos também dados para serem analisados; essa era a essência da sua existência. Antes de concretizar a segunda série de entrevistas, em face de uma interpretação menos favorável da assiduidade das intervenções, ou, pelo menos, num processo de questionamento sobre este sentimento, decidimos consultar pessoas externas à investigação para que, com o seu conhecimento especializado, procedessem à avaliação dos resultados obtidos até ao momento e poderem, a partir dali, fazer um tipo de auditoria externa ao desenvolvimento do processo. Tínhamos a percepção inicial de uma moderação “forte”, ao contrário do que queríamos, por considerar o nível da participação inferior ao esperado e pela necessidade de obter dados, situação contrariada pelo feedback recebido nessa

³⁴ Diga-se que, nos contactos preliminares, os professores sabiam já da utilização de algum modo de comunicação online assíncrona, pois fazia parte dos critérios de selecção o acesso à Internet; não sabiam apenas o seu enquadramento.

avaliação intercalar³⁵.

Ainda na linha de perscrutar as dinâmicas e os resultados do blogue, surgiu a possibilidade, no âmbito das Jornadas Pedagógicas da Licenciatura do EB (1.º Ciclo), realizadas em Junho, de contar com a colaboração inestimável da Professora Doutora Maria do Céu Roldão, através do seu comentário ao blogue, no âmbito a conferência “(In)certezas da indução profissional no Ensino Básico”. Sugerimos ainda o envolvimento das pessoas ligadas ao processo de orientação, mas estas consideraram a situação eventualmente perturbadora das dinâmicas e, conseqüentemente, dos resultados.

– Estimulação de Memória

Segundo Marcelo (1987, pp.158-59), a “estimulação de memória”, como metodologia utilizada nos estudos de pensamento, juízos e decisões dos professores, na sua versão mais usual, serve

para analisar os processos de pensamento das pessoas quando não é possível recorrer à técnica de «pensar em voz alta». Para um professor seria bastante complicado ensinar e enquanto verbaliza os pensamentos que orientam a sua prática. Por isso recorre-se a «estimulação de memória» num estudo dos pensamentos, decisões, juízos dos professores durante as interacções no ensino.

A “estimulação de memória” implica o uso de gravações áudio ou vídeo do comportamento do professor, através das quais se utiliza uma variedade de técnicas para ajudar a recordar os processos de pensamentos que ocorreram no momento em que o comportamento foi gravado (Calderhead, 1981, cit. por Marcelo, 1987, p.159). Assim, a vantagem está na ajuda da reconstrução de pensamentos sobre determinado assunto, recuperados através do uso de artefactos, que “coloca” o participante no local da acção.

Recriámos esta técnica na investigação, transportando-a do nível de desempenho dos professores, âmbito usual da sua utilização, para a estimulação de memória sobre um passado recente, a formação inicial dos professores principiantes, procurando as percepções autênticas próximas dos contextos da acção. Utilizámos um conjunto de materiais relacionados com as temáticas das entrevistas e, necessariamente, com o processo formativo. Esses “materiais” prestaram um serviço de elevado interesse na realização das entrevistas: serviram de suporte na condução das entrevistas; criaram dinâmicas diferenciadas ao longo das entrevistas; recentraram os professores nas temáticas a explorar e elevaram os níveis de motivação e atenção; funcionaram como “máquinas do tempo”, transportando os professores para o palco da formação inicial (uma imagem para esta função tão interessante, relaciona-se com o “recuo no tempo”, num “estado de transe”); e, finalmente, outra

³⁵ As pessoas envolvidas neste processo foram a Professora Doutora Altina Ramos, da área de TIC, e a Professora Doutora Isabel Candeias, a trabalhar na área do Currículo da Educação Básica, ambas envolvidas nos processos de formação inicial de professores do ICEB, do IEC da UM.

função valorizada nesta investigação diz respeito à estimulação, em extensão e profundidade, de conceitos que interessava explorar e clarificar³⁶.

Procedeu-se, entretanto, à escolha dos materiais para desempenharem a função descrita³⁷. A ideia central seria confrontar os ex-alunos com produções próprias, directamente relacionadas com o conhecimento e o desempenho curricular, mas também com a definição do plano curricular da licenciatura e o perfil profissional de professor a formar (Quadro 2.09). Destes materiais, salientamos os PCI, o trabalho sobre o Currículo do EB e o dossiê de Estágio. Este último foi construído na base da estratégia de formação e de supervisão de portfólios reflexivos (Sá-Chaves, 2000a, 2005), elemento aglutinador de uma prática e de um conhecimento construído num período intenso de emoções e crescimento, identificado como ‘o momento decisivo’ da passagem de aluno para professor.

Quadro 2.09 – Materiais de “estimulação de memória” utilizados em cada uma das entrevistas

MATERIAIS DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA		
Formação Inicial	Indução Profissional	Projecto Profissional e Pessoal
<ul style="list-style-type: none"> • Plano Curricular da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo); • Dossiês de Estágio (4.º ano); • Projectos Curriculares Integrados (3.º e 4.º ano); • Trabalho sobre o Currículo do Ensino Básico (3.º ano). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho sobre o Currículo do Ensino Básico (3.º ano); • Projectos Curriculares Integrados (3.º e 4.º ano). • Projectos Curriculares de Turma dos Professores Principiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios Individuais de Reflexão (4.º ano); • Perfil Profissional do Professor do 1.º Ciclo (Coordenação da Prática Pedagógica da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo); • Perfil geral de desempenho profissional e perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo (INAFOP).

Também León (2004, p.249), na investigação sobre a compreensão do discurso, fala na utilização de técnicas que relacionam a memória com a compreensão. Nesta técnica, a tarefa do leitor consiste em gerar um protocolo de recordação a partir da informação lida, o qual se analisa e compara com o texto original. De forma genérica, entende-se que a estimulação de memória

reflecte um acesso à representação do texto, entendendo com esse acesso que as inferências que se realizam durante este processo formam parte da dita representação. Contudo, ultimamente questionou-se esta estreita relação entre a compreensão e a memória, tanto porque esta memória ocorre após a compreensão, como porque pode dar lugar a diferentes processos de construção e reconstrução da informação que podem afectar a geração de inferências.

Tradicionalmente assume-se a existência de uma relação estreita entre compreensão e memória,

³⁶ O próprio blogue, na linha metodológica que o coloca como estratégia formativa, também funcionou como um artefacto de estimulação, onde se procurava fazer a mediação do processo de investigação, revertendo para o mesmo, como ferramenta de recolha de dados, os discursos sobre o processo metodológico e, sobretudo, sobre as temáticas das entrevistas.

³⁷ Não tivemos dificuldades em localizar os materiais pretendidos, pois era estratégia da Coordenação da Prática Pedagógica do EB recolher os materiais produzidos para memória futura e para serem utilizados em algum tipo de tratamento pedagógico e investigativo. Contudo, como atrás referimos, com a mudança de instalações do IEC para Gualtar, infelizmente perdeu-se o rasto a elementos que poderiam ser importantes, ainda que não para esta investigação, mas no seguimento deste processo de investigação – ainda não perdemos a esperança de localizar esses elementos (reflexões individuais, projectos curriculares, trabalho sobre o Ensino Básico). É interessante notar que mantemos um espólio deste tipo de materiais dos anos seguintes da Licenciatura, a precisar de um tratamento organizativo e de uma análise de conteúdo. Verificou-se, ao longo destes anos, uma progressiva passagem do registo destes materiais do formato em papel para o suporte digital, através da construção de “portefólios digitais” (Lorraine, Mason & Pegler, 2007), área onde a formação de professores deve apostar num trabalho específico, até pelo seu inegável valor no conhecimento profissional e pedagógico, não só desta forma específica de organizar e trabalhar a informação, mas das TIC de uma forma genérica (Osório & Puga, 2007; Osório e Dias, 2008).

pelo que, nesta investigação, interessa perceber que a informação recordada proporciona uma base para conhecer a representação que o participante faz de determinados acontecimentos, que pode ser desencadeada a partir de certos artefactos/materiais e dos acontecimentos associados aos mesmos.

Dentro desta técnica, León (2004, pp.249-50) identifica dois processos de estimulação de memória: um livre, outro sinalizado. O primeiro consiste em pedir aos participantes que associem as recordações ao material apresentado sem qualquer orientação; o segundo tende a solicitar recordações sinalizadas por palavras, acerca de informações mais ou menos explícitas. Tendo presente os materiais utilizados, ambas as situações foram exploradas, desde uma lógica abrangente, solicitando reacções aos materiais apresentados, até à referência de situações específicas que os materiais de estimulação podiam ajudar a ancorar.

– Vídeo

Normalmente, a utilização do vídeo é associada à observação participante e funciona como processo de autenticidade e validade dos dados (Adler & Adler, 1998). Mesmo quando se privilegia a observação directa como método de recolha de dados, é frequente a utilização de outras estratégias e recursos, como os registos de áudio e de vídeo. Os dados resultantes das gravações áudio são, de algum modo, incompletos porque lhes escapa a linguagem não verbal (Jorgensen, 1989; Psathas, 1995; Silverman, 1994, 1997, 2000). Assim, o vídeo torna-se num auxiliar da observação participante, pois actua como “uma extensão da percepção visual e auditiva” do investigador (Jorgensen, 1989, p.103). Regista o movimento e a acção das pessoas, permitindo uma análise profunda da interacção humana. Repetidas visualizações das situações gravadas permitem revelar e descrever pormenores não verificados durante a observação/interacção ou mesmo numa primeira visualização (Maxwell, 1996; Psathas, 1995; Silverman, 2000).

As vantagens dos registos em vídeo referem-se às múltiplas visualizações, ainda mais frutíferas se forem feitas em grupo; estimula a reflexão; ajuda a atenuar as limitações da observação; ajuda a minimizar a subjectividade ou os preconceitos do investigador, pois outras pessoas podem contrastar a descrição da observação; conserva os registos na sua forma original. Contudo, existem autores que alertam para aspectos negativos da utilização do vídeo como auxiliar no registo de dados: a câmara como objecto intruso, levando os participantes a comportamentos artificiais; o manuseamento do equipamento retira tempo e focalização à observação; a câmara numa posição fixa limita a observação às características da situação em causa (Silverman, 1994, 2000).

Neste estudo, a utilização do vídeo confinava-se a duas funções: uma, de índole técnica, no

sentido de garantir as transcrições da conversação, tanto numa situação de omissão ocasional do registo áudio, como no reforço da clarificação e compreensão dos discursos através do deslindar de vozes sobrepostas; a outra relaciona-se com a análise das interacções entre os participantes, da captação das dinâmicas dos grupos, das reacções às questões e aos comentários dos colegas, das interacções com materiais de estimulação de memória e entre os colegas como reacção aos mesmos³⁸.

Como a observação participante estava limitada pelas tarefas da moderação da entrevista, mais se justificava a utilização do vídeo para o registo dos dados. Como referem Angrosino e Pérez (2000, p.676), o investigador incorpora as suas capacidades e limitações no acto da observação participante. Assim, “mais do que é observado, importa a qualidade do que é registado, porque são esses os dados que serão utilizados e só esses podem ser controlados”.

Apesar de verificarmos que o terreno foi fértil, também não deixámos de considerar como uma tarefa que podia desfocar-nos dos objectivos da investigação. Assim, ponderada ainda a morosidade da tarefa, decidimos não desenvolver um tratamento e uma análise sistematizada destes dados. Contudo, ressalva-se que o desenho da investigação previa a exploração desta hipótese de trabalho e que os procedimentos metodológicos foram acautelados, o que nos abre perspectivas de, noutros contextos, fazermos uso deste material. Ainda assim, não queremos deixar de dar o testemunho do ‘encanto’, da ‘curiosidade’, do ‘êxtase’, da ‘intimidade’ por parte dos professores em relação aos materiais de estimulação de memória, com destaque para o “Dossiê de Estágio” e o trabalho sobre o “Currículo do Ensino Básico”, bem assim como o da criação de um clima de empatia caracterizado pela amizade, convivência, compromisso e respeito entre os participantes e entre estes e o investigador.

– Notas de Campo

As *notas de campo* têm um espectro de aplicação muito lato, pois podem ser utilizadas como um dos elementos que cobrem praticamente todas as tradições da investigação qualitativa como elemento de sistematização do processo de investigação e da recolha dados. Porém, é nos estudos etnográficos, caracterizados pela observação participante e a imersão nos contextos, que as notas de campo assumem um papel essencial na investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 1998; McMillan & Schumacher, 2006). Interessa-nos, sobretudo, evidenciar que as *notas de campo* funcionam com um precioso auxiliar de mapeamento e construção do caminho da investigação.

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico

³⁸ Em certos casos, ajudou-nos imenso na clarificação dos discursos, o que permitiu garantir alguma fluidez dos mesmos, para além de ter sido uma mais-valia para a análise de conteúdo. Numa situação concreta, por lapso, iniciámos a entrevista sem garantir a gravação áudio, situação posteriormente corrigida; neste caso, o vídeo funcionou como elemento de reposição completa da conversação.

que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (Bogdan & Biklen, 1994, p.150)

Estes autores afirmam que o sucesso “de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Já Flick (1998, p.170) refere que o meio clássico para documentar uma investigação qualitativa tem sido as notas de campo, sendo que uma das suas regras básicas relaciona-se com a sua concretização o mais próximo possível do momento da observação, da ocorrência que nos interessa registar, sem que isso possa comprometer, de todo, a interacção dos participantes na investigação. É importante referir (McMillan & Schumacher, 2006, pp.348-49) que todo os dados são registados como notas de campo ou observações daquilo que acontece enquanto o investigador se envolve nas tarefas de investigação.

As notas de campo são datadas e o contexto deve ser identificado. As notas, normalmente, são caracterizadas por abreviações idiossincráticas o que torna difícil para outras pessoas a sua leitura sem uma edição das mesmas. Os investigadores fazem registos descritivos detalhados que não devem ser vagos nem proferir juízos de valor. (p.348)

As notas de campo (coligidas em formato de texto, áudio e vídeo) resultam de momentos-chave da investigação, dos quais realçamos: a) a realização das entrevistas; b) a moderação do blogue e os contributos de especialistas a quem solicitámos a avaliação externa da mesma³⁹; c) o blogue como síntese e registo de ideias-chave a desenvolver na investigação; d) os encontros de orientação do projecto de investigação, alguns registados em áudio; e) a participação, tanto nas VII Jornadas da Prática Profissional, “Saberes e Práticas” (29-30/05/2006), na ESE de Santarém, como nas “Jornadas de Prática Pedagógica/Estágios” (05 a 09/06/2006) no IEC, com a apresentação do processo de investigação, de resultados preliminares e, sobretudo, de relatos de experiências profissionais (Anexo 2.08); f) o comentário crítico da Professora Doutora Maria do Céu Roldão, sobre o blogue, apresentado nas Jornadas do IEC, referidas na alínea anterior⁴⁰; g) as reuniões de trabalho com os três grupos de professores (uma para apresentação da investigação, em 26/11/2005; outra como

³⁹ Aquilo que na literatura pode considerar-se no âmbito da “avaliação de peritos” (Figari, 1996; Varela de Freitas, 1997), embora aqui não estivesse em causa a formalização institucional desse procedimento, pois tratou-se de um expediente ao nível das relações de proximidade profissional.

⁴⁰ A participação nas “Jornadas de Prática Pedagógica/Profissional”, tanto da ESE de Santarém (a participação efectuou-se por convite a uma professora de cada grupo de participantes do estudo, com carácter voluntário) como da UM, inseriram-se nas actividades realizadas no âmbito do projecto “Prática Pedagógica e Construção do Conhecimento Profissional”, da responsabilidade da Professora Doutora Luisa Alonso, que teve como objectivo “estudar dois modelos de *practicum* desenvolvidos em duas instituições de formação de professores – IEC da UM e ESE de Santarém –, de modo a analisar as suas influências na *construção do conhecimento* e respectivas *competências de desempenho profissional* dos professores durante a formação inicial e nos primeiros anos de indução ocupacional”. O projecto iniciou-se em 2004 e teve a duração de quatro anos. Este projecto foi financiado pelo Centro de Estudos da Criança da UM.

conclusão do processo e confraternização entre os participantes, em 12/07/2006)⁴¹.

O conjunto diversificado destas notas de campo, que se traduziram em diversos tipos de dados, não foi coligido no sentido de sobre eles exercer algum tipo de tratamento ou análise de conteúdo, embora alguns deles assumissem, até, já um carácter exploratório. Contudo, a função essencial que queríamos cumprir com estes dados relacionava-se com a inferência e o detalhe a aspectos que podíamos considerar importantes para serem incorporados no processo de investigação ou tornaram-se, posteriormente, em elementos a evidenciar no tratamento de dados. A juntar a este propósito, tivemos ainda a intenção de referenciar a investigação com “notas de campo” que permitissem, posteriormente, clarificar o percurso de construção da investigação.

3.5. Análise e Apresentação dos Dados

Voltando ao modelo de enquadramento do processo de investigação de Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), verificamos que o tratamento e a apresentação dos dados se inscrevem nos pólos teórico e morfológico: a codificação, análise e interpretação são operações do foro teórico; a organização/apresentação dos resultados perspectiva-se como uma operação morfológica.

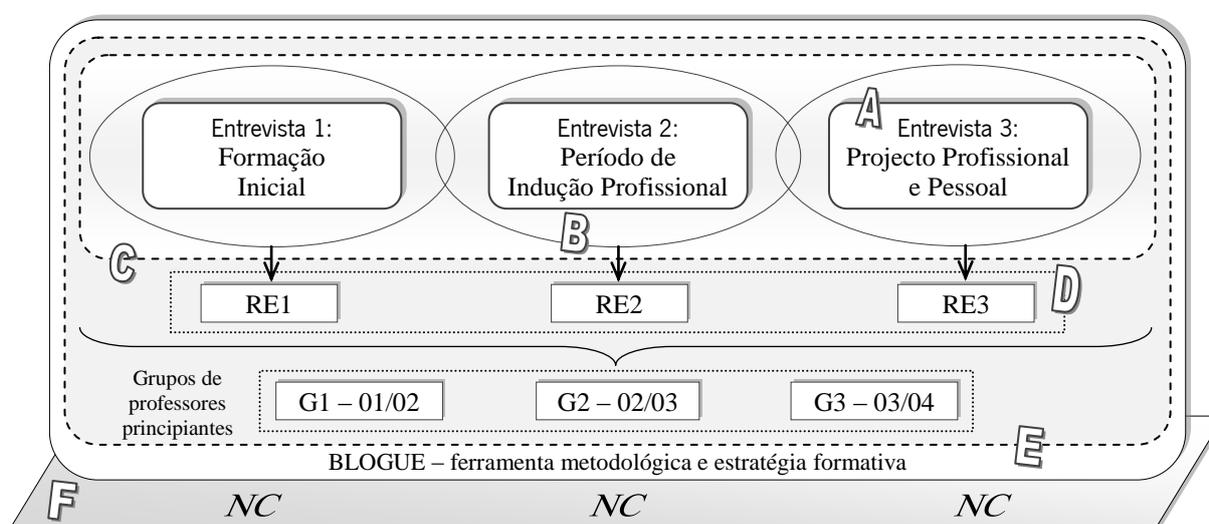
Outra questão importante no âmbito do pólo teórico da investigação diz respeito ao contexto da sua realização, que pode ser analisado segundo duas perspectivas: o da *descoberta* (formulação de hipóteses e de teorias) e o da *prova* (verificação ou refutação de hipóteses). Esta questão levanta o problema do papel de uma lógica, quer indutiva, quer dedutiva, no processo de investigação. Quando se situa no contexto da *prova*, a actividade de investigação tem como objectivo primordial a verificação de uma dada teoria. No contexto da *descoberta*, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir, quer no decurso, quer no final da investigação. Ora, dos diversos textos que incidem sobre as metodologias qualitativas, deduz-se que estas privilegiam a *descoberta* como contexto de partida de uma investigação, ao qual está associada a abordagem indutiva (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, pp.21,95).

Tendo em conta a estrutura do estudo, optámos por uma perspectiva de *investigação emergente* (Patton, 1990, p.196), onde se refuta um contexto de *prova*, por não se enquadrar nos propósitos da investigação, e se adere a um contexto de *descoberta*, o que implica um processo *indutivo exploratório* e a formulação de teorias interpretativas-hermenêuticas, na procura de significado para o objecto de

⁴¹ Em face de os resultados das Jornadas de Prática Pedagógica, realizadas no mês de Junho, não terem sido os mais esperados, até porque se tratou de um acrescento ao plano de investigação, considerámos que não seria de voltar a insistir em eventos que não estavam previamente calendarizados e ‘contratualizados’. Assim, tratou-se de um convite para uma troca informal de opiniões e, sobretudo, a possibilidade de confraternizarmos, trocar expectativas e anseios profissionais e, porque não, pessoais – também à mesa num local apropriado, a “Casa do Professor”, em Braga.

estudo (Van Der Maren, 1996, p.81). Num contexto de descoberta, interessa saber como lidar com os dados recolhidos, nomeadamente a partir da análise documental, das entrevistas dos registos escritos e do blogue, tendo em vista a sua organização/apresentação, elementos que assumimos tratar⁴².

A Figura 2.10 ilustra as relações entre os vários dispositivos utilizados na recolha de dados nesta investigação. O processo metodológico, entendemos nós, permitiu recolher outros dados, para além daqueles que decidimos delimitar para tratamento e análise. Sobretudo, permitiria fazer outro tipo de “combinações” interpretativas, que assumimos não fazer, tanto pela complexidade e extensão, como, particularmente, pela morosidade dos processos e pelas limitações resultantes de factores conjunturais relacionados com o tempo disponível e a gestão da actividade profissional, académica e pessoal⁴³.



Ⓐ Entrevistas | Ⓑ Materiais de estimulação de memória | Ⓒ Vídeo | Ⓓ Registos escritos | Ⓔ Blogue | Ⓕ Notas de Campo

Figura 2.10 – Organizador avançado dos instrumentos de recolha de dados empíricos e das suas interações

Por fim, apresentamos um esquema síntese (Figura 2.11) onde se verifica, de forma integrada, os elementos sobre os quais incidem os resultados da investigação, para além de fazer perceber o posicionamento dos seus intervenientes (professores principiantes em período de indução profissional) e sobre que aspectos, de forma genérica, são chamados a pronunciar-se. Assim, a fundamentação e a contextualização histórica, política e epistemológica da investigação configura-se em torno do conhecimento sobre as reformas curriculares do EB e da evolução da formação de professores, em Portugal pós LBSE. O projecto de inovação, formação e melhoria da escola – Projecto PROCUR –, o

⁴² Na opinião de Patton (1990, p.196), “um desenho qualitativo precisa de ser suficientemente aberto e flexível para permitir a exploração de tudo que os fenómenos em estudo possam oferecer para a investigação. Os desenhos qualitativos continuam a ser emergentes mesmo depois de começar a recolha de dados. O grau de flexibilidade e abertura é, contudo, também uma questão de grande variação entre diferentes estudos”.

⁴³ Tal como tentámos estudar o projecto profissional e pessoal dos professores do ICEB, também admitimos, em dado momento, interferências e conflitos entre estas dimensões – nomeadamente questões de saúde que nos privaram do bem-estar físico e psicológico –, que perturbaram a necessária exigência e perseverança para a consecução deste trabalho, que ainda assim julgamos ter conseguido debelar através de um compromisso favorável aos propósitos do mesmo.

qual emerge das incidências da década de 1990 do referido contexto, estabelece os parâmetros de estruturação do modelo de formação para a construção do conhecimento profissional trabalhado na Licenciatura em EB (1.º Ciclo), do IEC da UM. Os professores formados nesta licenciatura, em período de indução profissional, manifestam as suas perspectivas sobre a qualidade do currículo de formação e a construção do conhecimento profissional, tendo em conta as suas experiências profissionais. Estas, por sua vez, estão dependentes das concepções que os professores formulam acerca do que querem ser como professores, características que se consubstanciam na formulação do seu projecto profissional e pessoal de professor do 1CEB, onde o PCI surge como ferramenta de mediação para a construção, tanto do conhecimento profissional, como do conhecimento escolar.

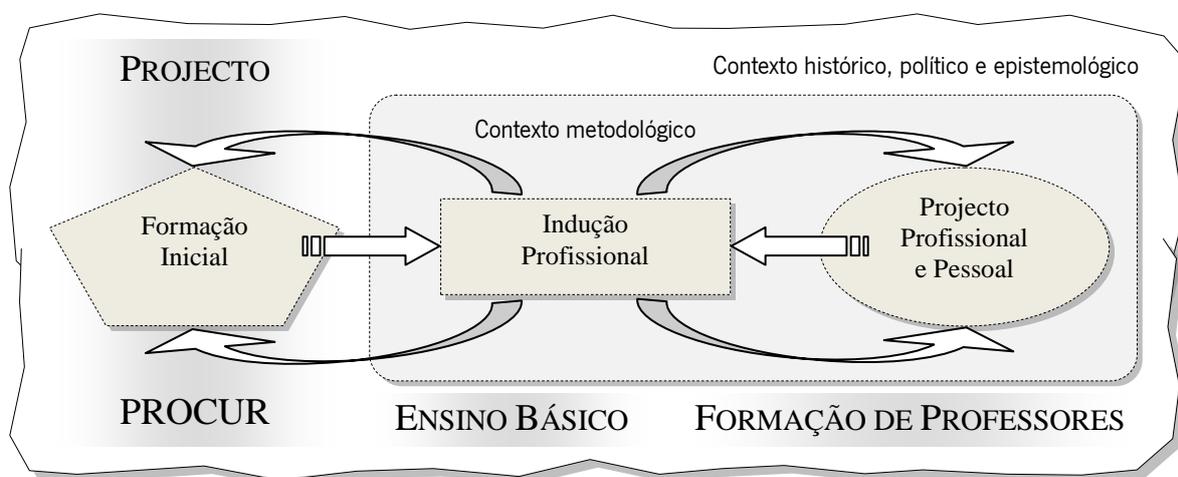


Figura 2. 11 – Apresentação dos resultados da investigação, do posicionamento dos professores principiantes e intenções da investigação

3.5.1. Dados Documentais

O tratamento dos dados na pesquisa documental configura-se em alguns cuidados perante a informação recolhida e resulta num relatório de investigação, tendo presente que o investigador histórico situa-se num contexto de interpretação ou, como afirma Fox (1981, p.464), de reinterpretação⁴⁴.

A investigação histórica requer atenção às influências, valores e interesses relacionados com o tema em estudo, pois estes permitem “ver” certos aspectos do passado, mas “escondem” outros. Porque história significa interpretação, os investigadores estão constantemente a rescrever o passado conforme os seus interesses e preocupações. Esta tendência designa-se de *revisonismo* ou

⁴⁴ Quanto à problemática da reinterpretação na investigação histórica, atente-se nas palavras de Fox: “Se se combinam todos estes elementos – o universo instável, a natureza desconhecida do processo pelo qual a população surge ou sobrevive, e o grau, muitas vezes desconhecido, de representatividade da amostra no que diz respeito à população – compreendemos porque é que a história está submetida a uma reinterpretação constante. Toda a reestruturação importante do universo, uma nova forma de conceber a população, ou uma nova forma de considerar os dados existentes podem tornar necessária a reinterpretação de um acontecimento ou de uma série deles” (Fox, 1981, p.464).

reconstruccionismo e caracteriza-se por uma interpretação enquadrada por pressupostos aos quais o investigador adere. Outra forma de influenciar a investigação histórica denomina-se de *presentismo*. Este é a tendência para interpretar eventos passados utilizando conceitos e perspectivas originadas em tempos mais recentes. Para evitar estes problemas, ao planificar a investigação, aconselha-se a considerar, pelo menos, dois enquadramentos interpretativos para explicar os fenómenos. Mesmo que se escolha trabalhar preferencialmente com apenas um enquadramento, o outro fornece uma base para avaliar a validade dos procedimentos e reflexões da investigação (Borg & Gall, 1989, pp.824-27).

Dois outros cuidados a ter no tratamento dos dados da pesquisa documental referem-se às problemáticas de proceder a deduções causais entre eventos passados e de generalização em investigação histórica (Borg & Gall, 1989, pp.828-30). Uma tarefa essencial nos estudos históricos consiste na investigação das causas dos eventos passados.

Inferência causal na investigação histórica é o processo para obter a conclusão que um conjunto de acontecimentos trouxe consigo, directa ou indirectamente, um conjunto de acontecimentos subsequentes. Os historiadores não podem “provar” que um acontecimento no passado causou outro acontecimento, mas podem estar cientes, e tornar explícito, as suposições que reforçam o acto de imputar causalidade a sequências de acontecimentos históricos. (p.828)

Como em qualquer outro tipo de investigação educacional, na investigação histórica os resultados são fortalecidos através do incremento de dados obtidos. Nesse sentido, é aconselhável procurar o maior número possível de fontes primárias e secundárias relacionadas com a temática em estudo. Onde a evidência for limitada, os investigadores devem confinar a generalização das suas interpretações de acordo com os dados disponíveis.

Após submeter os dados à crítica externa, para autenticá-los, e à crítica interna, para estabelecer a sua precisão, o investigador realiza o relatório de investigação. Cohen e Manion (1990, p.90) referem-se a este passo como o *processo de síntese*. A redacção final é exigente; pede criatividade e níveis elevados de objectividade e análise sistemática. Os autores (citando Best, 1970) referem-se a dificuldades dos projectos de investigação histórica, das quais salientamos: 1) problema estabelecido demasiado amplamente; 2) tendência para utilizar fontes secundárias de dados fáceis de encontrar em vez de fontes primárias suficientes que são difíceis de localizar, normalmente mais fidedignas; 3) crítica histórica dos dados inadequada, devido à falha em estabelecer a autenticidade das fontes e a fidedignidade dos dados; 4) análise lógica pobre, como resultado de simplificação exagerada (falha em reconhecer que as causas dos acontecimentos são, com frequência, múltiplas e complexas e não únicas e simples), de generalização desproporcionada (em função de provas insuficientes e falso raciocínio por analogia, baseando as conclusões em aparências superficiais das situações), de falhas

em interpretar palavras e expressões à luz do significado aceite num período anterior, e de falhas em distinguir entre factos significativos numa situação e aqueles que são irrelevantes ou sem importância; 5) atitudes demasiado generosas ou não críticas em relação a uma pessoa ou ideia (ou demasiado hostis ou críticas), admiração excessiva pelo passado, ou uma admiração igualmente irreal pelo novo ou contemporâneo, assumindo que toda a mudança representa progresso; 6) redacção pobre com um estilo aborrecido e incolor, demasiado pomposo ou petulante, demasiado persuasivo ou do tipo informal, ou ainda carente de uma utilização apropriada da linguagem.

A estrutura do texto da investigação histórica, seja um relatório ou uma dissertação, não obedece a um formato standard. O assunto investigado, de uma maneira geral, determina a forma como se organiza a apresentação dos resultados. Genericamente, existem duas formas de apresentar o texto da investigação, que podem ser combinadas na mesma dissertação: uma, a mais óbvia, através da apresentação dos factos históricos na ordem cronológica (cada capítulo do texto cobre um determinado período de tempo na vida de uma pessoa, instituição, movimento educacional ou projecto); a outra apresenta os factos históricos de acordo com determinados temas ou tópicos. Estes, por sua vez, podem ser organizados em função de determinados períodos de tempo (Borg & Gall, 1989, p.830).

3.5.2. *Dados das Entrevistas, dos Registos e do Blogue*

Quanto ao tratamento de dados das entrevistas (também dos registos escritos e do blogue)⁴⁵, recorreremos às técnicas de análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1991; Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1995; Ruiz, 1996; Vala, 1999; entre outros), no sentido de (Figura 2.12).

efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. [...] [T]rata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização e atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise. (Vala, 1999, p.104)

A análise de conteúdo baseia-se na leitura como instrumento de recolha de informação e deve realizar-se de modo científico, isto é, de forma sistemática, objectiva, replicável e válida. Tanto a leitura científica como a sua posterior análise e teorização podem concretizar-se no marco e na estratégia metodológica, tanto quantitativa como qualitativa. Porém, também neste caso optámos por uma

⁴⁵ As ‘entrevistas’, os ‘registos escritos’ e o ‘blogue’ correspondem a técnicas distintas de recolha de dados e com funções diferenciadas no processo de investigação, mas resultaram em textos escritos que traduzem as percepções dos professores principiantes sobre o objecto de investigação em análise. Assim, o tipo de tratamento dos dados – a análise de conteúdo – obedece aos mesmos princípios, pelo que o texto, por economia de esforço, apenas se refere aos dados das entrevistas. Contudo, a diferenciação das técnicas é tal, com diferentes tipos de discurso (oral, “escrito assíncrono”, “escrito síncrono – on-line”), que acabam por representar abordagens distintas à análise do objecto de investigação, com repercussões, julgamos nós, na diferenciação dos próprios resultados. A ser assim, justifica-se, numa primeira fase, a análise e apresentação autónomas dos resultados destes dados. Esta situação será explicitada na questão da apresentação dos resultados.

postura qualitativa. “É na análise de textos onde mais clara se observa a incidência do paradigma científico utilizado pelo investigador, e onde mais clara se observa a estratégia de recolha de dados em função de que o estudo seja do tipo qualitativo ou quantitativo”. Assim, existem várias formas ou tradições de olhar a análise de textos. Inscrevemo-nos no enfoque narrativo, de metodologia qualitativa, que analisa o conteúdo do discurso e baseia-se nos postulados da escola crítica, do pós-modernismo e do construtivismo. O trabalho de interpretação do discurso é mais importante que o reconto ou a associação estatística dos elementos da linguagem (Ruiz, 1996, p.194-95)⁴⁶.

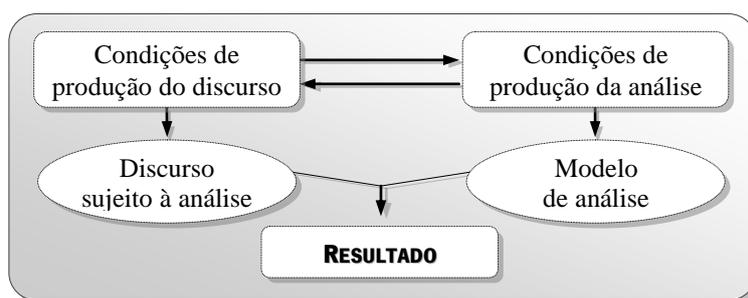


Figura 2.12 — O processo de análise de conteúdo (Vala, 1999, p.104)

A primeira decisão a tomar na análise de entrevistas é se se procede a uma *análise individual* de cada entrevista ou uma *análise cruzada* de todas as entrevistas. Começar por uma análise individual significa escrever um estudo de caso para cada pessoa/grupo entrevistada(o) ou unidade estudada. Começar com análise cruzada significa juntar em grupos respostas de pessoas diferentes em questões comuns ou analisar diferentes perspectivas sobre temáticas consideradas centrais. Com a entrevista como um guia geral de abordagem às temáticas em estudo (ou seja, com as características da entrevista não estruturada aqui discutida), as respostas de diferentes pessoas/grupos podem ser agrupadas por tópicos a partir do guião, mas a informação relevante nem sempre será encontrada no mesmo lugar em cada entrevista. O guião da entrevista efectivamente constitui um enquadramento analítico descritivo para o tratamento dos dados da entrevista (Patton, 1990, p.376).

O tratamento e análise dos dados das entrevistas resultou num processo indutivo e cíclico de recolha de dados e análise progressiva, de descoberta e construção de categorias emergentes (Bogdan & Biklen, 1994, p.233), tendo como referente as técnicas de análise de conteúdo. Bardin considera as categorias emergentes como as que resultam “da classificação analógica e progressiva dos

⁴⁶ Segundo este autor, a análise de conteúdo, na sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, segundo os quais um texto qualquer equivale a um suporte em que, e dentro do qual, existe uma série de dados que: (a) têm sentido simbólico e que este sentido pode ser extraído dos mesmos; (b) este sentido simbólico nem sempre se manifesta; (c) este sentido ou significado não é único, mas sim múltiplo, em função da perspectiva e do ponto de vista dos que leram o texto. Um mesmo texto contém muitos significados, o que denota que: o sentido que o autor pretende dar ao texto pode não coincidir com o sentido percebido pelo leitor; o sentido do texto pode ser diferente para leitores diferentes; um mesmo autor pode emitir uma mensagem de forma que diferentes leitores podem captar sentidos diferentes; um texto pode ter um sentido de que o próprio autor não esteja consciente; um texto pode ter um conteúdo expressivo e um conteúdo instrumental (p.196).

elementos”, contrapondo-se a uma situação em que é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados (1991, p.119). A análise de conteúdo das entrevistas traduziu-se num processo indutivo de identificação de temáticas relacionadas com o objecto de estudo e consequente sistematização em categorias (Bardin, 1991; Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1995; Vala, 1999; McMillan & Schumacher, 1997; entre outros).

Contudo, não se declina a influência da pesquisa documental e dos referenciais epistemológicos do estudo na estruturação dos guiões das entrevistas, aceitando que, de certa maneira, havia já uma identificação de determinadas temáticas a explorar que poderiam tornar-se nas categorias emergentes, desde logo pela separação do processo de investigação em três entrevistas autónomas, cada uma dedicada a uma temática central do estudo: a “formação inicial”, a “indução profissional” e o “projecto profissional e pessoal”, consideradas como três grandes categorias predeterminadas. Esta perspectiva não é incompatível com a anterior, pois o processo indutivo permitiu clarificar e estruturar os tópicos previamente seleccionados, bem como fazer irromper outros que se encontravam latentes.

McMillan e Schumacher (1997, p.516) referem-se a fontes que podem fazer emergir categorias predeterminadas, a saber: a) a questão ou questões da investigação e os problemas pressupostos ou sub-questões; b) o instrumento de investigação, tal como o guião de uma entrevista; c) o conhecimento prévio à investigação que se tornou relevante do ponto de vista da temática em estudo; e d) as categorias pesquisadas na literatura específica. Contudo, conforme referem os autores, “as categorias predeterminadas são apenas pontos de partida. Devem ser provisoriamente aplicadas e refinadas”.

Segundo Bardin (1991, p.36), as categorias de fragmentação da comunicação obedecem às seguintes regras: homogéneas, no sentido em que não se misturam «alhos com bugalhos»; exaustivas, pois devem esgotar a totalidade do texto; exclusivas, pois um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objectivas, ou seja, codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais; e adequadas ou pertinentes, isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo⁴⁷. Contudo, verifica-se que são regras de difícil aplicação, pelo que aceitamos uma certa flexibilidade e abertura metodológica na apropriação do discurso pelas categorias emergentes, fazendo prevalecer a procura do significado à técnica meramente analítica de

⁴⁷ Ruiz (1996, pp.205-06) fala também em determinadas regras que devem respeitar-se na categorização dos textos: a) cada série de categorias deve ser construída de acordo com um critério único; b) nada impede, contudo, a confecção de categorias complexas com base numa combinação de critérios únicos; c) cada série de categorias deve ser exaustiva, de forma que nenhum dado fique sem ser incluído em alguma das categorias estabelecidas; d) as categorias de cada série devem ser mutuamente excludentes, de forma que um dado não pode ser incluído em mais de uma categoria; e) as categorias têm que ser significativas, ou seja, devem possuir suficiente capacidade descritiva e significativa; f) as categorias têm que ser claras, não ambíguas, e consistentes consigo mesmo, de forma que o investigador não duvide em qual delas deve ser incluído um determinado dado; g) devem também, por isso mesmo, ser replicáveis, isto é, dois investigadores devem ser capazes de incluir os dados nas mesmas categorias, uma vez conhecido o critério de classificação; e h) as categorias diferenciam-se segundo a linguagem que se utiliza para a sua construção.

categorização por exclusão de partes.

Embora tendo em conta os princípios de análise de conteúdo até aqui discutidos, por permitirem uma base de orientação no tratamento dos dados, optámos, ainda assim, por uma categorização aberta – que nos permite ultrapassar uma análise de conteúdo tradicional cuja observância determina que cada unidade de análise deve estar indexada a uma categoria (Bardin, 1991; Ruiz, 1996; Vala, 1999) – onde um mesmo conteúdo é susceptível de ser integrado em mais do que uma categoria (Demazière & Dubar, 1997; Strauss & Corbin, 1998) e estabelecer relações entre categorias, de forma a obter análises e significados da realidade em estudo com um alcance mais complexo, relacional e, eventualmente, mais geral (Maroy, 1997; Strauss & Corbin, 1998).

Assim, o investigador aproxima-se da escrita. Denzin (2000, p.902) advoga que “o escritor deve ser honesto com o leitor. O texto deve ser realista, concreto quanto à sua forma, contexto, atmosfera e diálogo”. O autor (1998, p.316) considera o caminho que vai desde o campo de investigação passa pelo texto e termina no leitor, é um processo complexo e reflexivo e está mediado pela interpretação.

Nas ciências sociais só há interpretação. Nada fala por si só. Confrontado com montanhas de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo enfrenta a dificuldade e o desafio de dar sentido àquilo que foi aprendido. Chamo dar sentido ao que foi aprendido a arte da interpretação. Isto também pode ser descrito como o movimento que vai desde o campo até ao texto e ao leitor. A prática desta arte permite ao «investigador de campo como um trabalhador de «bricolage»⁴⁸ traduzir o que foi aprendido para o corpo de um trabalho textual que comunique essas descobertas ao leitor. (Denzin, 1998, pp.313-14)

3.5.3. *Apresentação dos Resultados*

A partir das questões de investigação e dos objectivos do estudo, estabelecemos dois tipos de textos: um vocacionado para a descrição da configuração do contexto histórico, político e epistemológico, tendo por base a pesquisa documental; outro para a análise e interpretação da experiência relacionada com a formação inicial de professores do 1CEB da UM e o desempenho profissional dos professores em indução profissional que se submeteram a essa experiência formativa, sustentado na análise de conteúdo das entrevistas, da participação no blogue e dos registos escritos reflexivos sobre os conteúdos tratados nas entrevistas (Figura 2.13). Pretendemos, assim, não só promover a apresentação descritiva dos dados, mas também, a partir do cruzamento destas fontes, impregnar a análise do maior rigor e objectividade possíveis, dentro de uma perspectiva que não nega o carácter inevitável da subjectividade e que valoriza a sua fecundidade (Bardin, 1991; Vala, 1999).

Por outras palavras, conforme refere Denzin (1998, p.323), uma descrição clara providencia a

⁴⁸ Expressão utilizada por Lévi Strauss (1966, cit. por Denzin, 1998, p.314).

base para a interpretação, compreensão e verosimilhança. Um acontecimento ou processo não pode ser interpretado ou compreendido enquanto não for devidamente descrito. Contudo, o tempo da descrição objectiva já terminou; estamos no tempo da *inscrição*⁴⁹. Os escritores criam a seu próprio enredo, inscrevem versões das realidades que descrevem. Existem duas formas de descrever como inscrição: uma descrição ténue (“thin description”) e uma descrição densa (“thick description”). “A descrição ténue simplesmente reporta factos, independentemente das intenções ou circunstâncias. A descrição densa, em contraste, proporciona o contexto de uma experiência, estabelece as intenções e os significados que organizam a experiência, e revela a experiência como um processo” (p.324).



Figura 2.13 – Esquema dos elementos e das suas relações para a apresentação dos resultados

Pretendemos contextualizar os dados apresentados através de citações ilustrativas que permitam suportar a análise interpretativa. Mesmo com as devidas precauções, estamos convictos de que, como sugere Patton (1990, p.422), “existe com frequência uma linha muito ténue entre a descrição e a interpretação”. Esta deve servir os propósitos da investigação, possibilitando ultrapassar a mera descrição dos dados, desde que estejam claras as diferenças entre descrição e interpretação.

Interpretação, por definição, envolve ir muito para além da descrição dos dados. Interpretação significa atribuir sentido àquilo que se descobriu, oferecendo explicações, desenhando conclusões, extrapolando lições, fazendo inferências, construindo elos de ligação, conferindo significados, estabelecendo uma ordem, e lidando com explicações rivais, não corroborando casos e irregularidades dos dados como parte do processo de averiguação da viabilidade de uma interpretação. Tudo isto é esperado – e apropriado – desde que o investigador admita a interpretação e torne clara a diferença entre descrição e interpretação. (Patton, 1990, p.423)

⁴⁹ Termo utilizado por Lather (1991, cit. por Denzin, 1998, p.323).

SEGUNDA PARTE



**Ensino Básico e Formação de
Professores em Portugal:
da Formalização Teórica
à Construção Prática**



Apresentação

No **Capítulo III**, “Ensino Básico: Conceito, Trajecto e Reformas em Portugal”, fazemos um périplo por temáticas relacionadas com o EB e a escola no contexto da sociedade pós-moderna, onde sobressaem conceitos como a escolaridade universal, obrigatória e gratuita; a educação básica como unidade de experiências de aprendizagens fundacionais para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança; a aquisição de saberes básicos e o desenvolvimento de competências, bem como a consciência da aprendizagem como um processo em constante desenvolvimento ao longo da vida. De seguida, aludimos brevemente à escolaridade básica anterior à LBSE; traçamos um percurso de reformas: da LBSE à “escola a tempo inteiro”; analisamos como tem sido levada a efeito a reforma curricular, através da identificação de medidas estruturais e processos de inovação educacional; e terminamos com uma perspectiva diacrónica das TIC na educação, desde o Projecto MINERVA (PM) ao Plano Tecnológico da Educação (PTE).

Assim, neste Capítulo, queremos identificar e reflectir sobre a configuração do EB actual, no sentido de averiguar da adequação e pertinência da construção do conhecimento profissional, do perfil profissional dos professores e das suas diferentes dimensões, a serem analisados com a formação de professores, às exigências do EB em permanente questionamento, em função das alterações, cada vez mais céleres e acentuadas, das sociedades modernas. Faz-se uma análise das reformas curriculares que estabelecem o actual quadro de princípios orientadores e finalidades para a Educação Básica em Portugal e de como estas definem as orientações curriculares e o referencial de aprendizagem, baseado num paradigma integrador do currículo e no desenvolvimento de competências que preconizam uma formação equilibrada e integrada do aluno ao longo do percurso da escolaridade obrigatória.

No **Capítulo IV**, “Formação, Desenvolvimento e Identidade Profissional dos Professores”, desenvolvemos um enquadramento teórico sobre a formação de professores, realçando conceitos como a profissionalidade e o desenvolvimento profissional, a identidade profissional vista pelo estigma da crise e do mal-estar docente, a socialização e os ciclos de vida profissional, as características da profissão docente; discutimos o que é ser professor hoje na lógica do questionamento da sua utilidade e da resposta que problematiza a acrescida pertinência das suas funções nas sociedades modernas, perante a quantidade exponencial de informação disponível; abordamos o “itinerário formativo” através dos princípios e orientações conceptuais da formação de professores, para além de nos referirmos às etapas desse percurso – a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua.

Quanto ao **Capítulo V**, no sentido de contribuir para o conhecimento sobre a “construção da

função e do saber dos professores”, procuramos estabelecer a *evolução* das suas características em Portugal (“Evolução da Formação de Professores: Contributos para a Construção da Função e do Saber”), com incidência no 1CEB, sobretudo a partir da extinção das EMP, até chegarmos ao presente momento, onde o Processo de Bolonha configura princípios e procedimentos globais ao espaço Europeu, ao qual Portugal se confina. Traçamos um percurso de reformas da formação, desde os primórdios da constituição da profissão professor como ocupação confessional até à sua institucionalização como actividade do Estado. Prosseguimos a aventura dos professores, incidindo em períodos históricos marcantes, como o fim da Monarquia e o advento da Primeira República, o golpe de Estado militar de 1926 e a travessia da Ditadura Nacional com início no ano de 1933. Com o fim desta e o restaurar da liberdade com o golpe militar de 25 de Abril de 1974, a política de professores sofre alterações significativas até à sua estabilização e formalização de processos com a publicação da LBSE. Assistimos a uma tentativa de acreditação da formação através do INAFOP, seguida da sua interrupção formal, a qual já convivía com a ideia de harmonização do “espaço europeu do ensino superior”, conhecido como Processo de Bolonha. Terminamos com a referência à carreira, ao estatuto e à avaliação dos professores em Portugal. Interessa-nos a ideia da formação ao longo da vida, numa perspectiva de actualização e preparação para os desafios que a escola constantemente coloca aos professores, e que se relaciona, do ponto de vista da progressão na carreira docente, prevista no ECD, pela avaliação do desempenho docente (ADD). Na perspectiva da iniciação da actividade profissional, designada por indução profissional, ou por período probatório na designação do ECD, podemos constatar a inexistência de práticas institucionalizadas de acolhimento de professores em início da carreira (com uma única excepção ocorrida no ano lectivo de 2009/2010).

Em síntese, a **Segunda Parte** deste trabalho, “Ensino Básico e Formação de Professores em Portugal: da Formalização Teórica à Construção Prática”, consubstancia-se numa romagem histórica às políticas educativas de Portugal desde que as assumiu como demanda da sua responsabilidade, com incidência no advento da liberdade com o 25 de Abril de 1974, no sentido de detalhar e fundamentar o enquadramento do estudo empírico. Consideramos este exercício como parte integrante dos resultados da investigação, numa lógica de contextualização a partir de uma investigação histórica dos referenciais da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), do IEC da UM, alvo na nossa indagação empírica.

Depois de perscrutado o contexto histórico, político e epistemológico do EB e da formação de professores, conteúdo que preenche esta Segunda Parte do trabalho, ficamos em condições de lançar os pressupostos do modelo de desenvolvimento curricular do Projecto PROCUR, que faz a síntese desses elementos em contextos de investigação-acção colaborativa, o que nos permite promover a descrição e análise do modelo curricular integrado da formação de professores do 1CEB na UM, a concretizar na Terceira Parte do trabalho.

CAPÍTULO III



Ensino Básico: Conceito, Trajecto e Reformas Curriculares

Índice

Capítulo III – Ensino Básico: Conceito, Trajecto e Reformas Curriculares	125
Índice	126
Apresentação	127
1. O Ensino Básico e a Escola no Contexto da Sociedade Pós-Moderna	127
1.1. Entre o Ensino Básico Universal, Obrigatório e Gratuito e a Educação Básica	128
1.2. Reformas Curriculares, Currículo Básico e Qualidade das Escolas.....	131
1.3. Finalidades, Saberes Básicos e Competências.....	132
1.3.1. Competências e Aprendizagem ao Longo da Vida	136
1.4. Diagnóstico e Alternativas para a Educação Básica	137
2. A Escolaridade Básica Anterior à LBSE	139
2.1. De Pombal a Veiga Simão	140
2.2. De 1974 à LBSE	142
3. Percurso de Reformas: da LBSE à ‘Escola a Tempo Inteiro’	144
3.1. A LBSE e a CRSE	145
3.2. A ‘Reforma Curricular’ de 1989	147
3.3. A ‘Reflexão Participada dos Currículos’ de 1997	152
3.4. A ‘Gestão Flexível do Currículo’ de 1997	154
3.5. A ‘Reorganização Curricular’ de 2001	159
3.6. A ‘Escola a Tempo Inteiro’ de 2006	164
4. Fazer a Reforma: entre Medidas Estruturais e a Inovação Educacional	168
4.1. Incentivos macroeconómicos: QCA, PRODEP, QREN	168
4.2. Assessoria, Investigação e Incentivo à Inovação: CNE, IIE, ‘Boas Práticas’	169
4.3. Discriminação Positiva: PIPSE, PEPT, ‘Educação Intercultural’, Apoio Educativo.....	171
4.4. Percursos Alternativos: TEIP, Currículos Alternativos, CEF	174
4.5. Dinâmicas de Valorização Local: ECO, Escolas Isoladas, ICE, PROCUR.....	177
4.6. Concepções Pedagógicas Alternativas: ‘Ensinar é Investigar’, MEM.....	180
4.7. Escolas Básicas Integradas	183
5. Caminhar com as TIC: do Projecto MINERVA ao PTE	185
5.1. Relatório Carmona e Projecto MINERVA	186
5.2. As Novas Tecnologias e a CRSE	187
5.3. Programa Nónio-Século XXI e Lethes Peneda-Gerês.....	188
5.4. A Sociedade de Informação: “Internet na Escola” e CBTIC	191
5.5. Internet@EB1 e CBTIC@EB1	192
5.6. EDUTIC e (E)CRIE.....	193
5.7. Plano Tecnológico da Educação – ERTE/PTE	194
5.8. Sistema de formação e de certificação em competências TIC	195
5.9. Qual o Caminho? Literacia em TIC num Currículo Integrado	197



Apresentação

Neste capítulo, começamos por contribuir para o alinhamento do conceito de EB no contexto da sociedade pós-moderna, referindo características identitárias, para se perceber como interagem com as reformas educativas em Portugal. Interessa-nos percorrer o caminho das reformas curriculares preconizado com a aprovação da LBSE (Lei n.º 46/86). Antes disso, porque a história faz-se de continuidades e rupturas com o passado, perspectivando o futuro, fazemos previamente uma retrospectiva, ainda que sucinta, da escolaridade básica anterior à LBSE.

Procuramos referenciar medidas, projectos e movimentos de inovação pedagógica e curricular que contribuem, na lógica do movimento global de reforma curricular e das suas especificidades, para a prossecução dos objectivos do EB, que visam o desenvolvimento integral e harmonioso da população estudantil da escolaridade obrigatória (artigo 7.º da LBSE). Nesta linha de acção, terminamos com um ponto sobre os trajectos de intervenção das TIC na educação, no pressuposto de que constituem, nos dias de hoje, peça fundamental do acesso e sucesso na escolaridade básica.

1. O Ensino Básico e a Escola no Contexto da Sociedade Pós-Moderna

Como motivação inicial para o tema, atentemos nas palavras retiradas da nota de abertura do livro o “Ensino Básico em Portugal” (Lemos Pires et al., 1989, p.5).

A sociedade portuguesa tem vindo a descobrir, de quando em vez, um dos seus mais graves cancro devida-mente encoberto: o ensino básico. [...] Esgotados que vão ficando os anos 80, celeremente percorrida a década de 70, Portugal não foi capaz de cumprir uma das suas metas sociais elementares: escolarizar a sua população em seis anos de frequência universal. [...] Entretanto, a escolaridade *universal, obrigatória e gratuita* já foi alargada para nove anos [...]. Medida inevitável no contexto europeu, o alargamento da escolaridade básica e universal nunca será atingido plenamente sem que se criem as condições devidas.

No momento em que o discurso político aponta para o aumento da escolaridade obrigatória dos 9 para os 12 anos¹, colocando este índice ao nível da maior exigência dos países da União Europeia, passado praticamente um quarto de século sobre essa alteração, não incorremos no mesmo risco para

¹ A Proposta de Lei da Presidência do Conselho de Ministros, de 23 de Abril de 2009, aprovada na generalidade para consultas, submetida posteriormente à Assembleia da República, estabelecia a escolaridade obrigatória, de carácter universal e gratuito, para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, consagrando, ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos 5 anos. A este propósito, o CNE emitiu o Parecer n.º 3/2009, de 26 de Junho. Entretanto, a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, “estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade”, que, na prática, se traduz numa escolaridade obrigatória de 12 anos. Ver o Anexo 3.01 sobre a escolaridade obrigatória nos sistemas educativos dos países da União Europeia.

o qual o excerto de texto nos chama a atenção? Não estaremos, de novo, a dar passos para lá das possibilidades, ao deixar por consolidar metas previamente estabelecidas, comprometendo, à partida, qualquer outra intenção que se alicerce sobre bases que não garantam o seu efectivo sustento?

Dados relativamente recentes sobre o “abandono escolar precoce” (36,3% em 2007) e sobre a “população que atingiu pelo menos o ensino secundário” (44%, dos 25 aos 34 anos, em 2006) em Portugal corroboram as preocupações descritas². A dúvida apresenta a mesma lógica, embora com uma diferença temporal significativa. Daqui a intenção de contribuir para o alinhamento de fases significativas que caracterizam o EB em Portugal, desde o momento descrito até aos dias de hoje. Começemos por contribuir para o esclarecimento do conceito de “ensino básico”.

1.1. Entre o Ensino Básico Universal, Obrigatório e Gratuito e a Educação Básica

A Constituição Portuguesa, aprovada em 1976 (Diário da República n.º 86, Série I de 10 de Abril), consagra a ideia de “assegurar o ensino básico universal”, por um lado, e “obrigatório e gratuito” (artigo 74.º, n.º 3), por outro lado, sendo esta junção a forma encontrada para responder à conjugação dos objectivos formulados em primeira instância: garantir a *universalidade* da *educação básica* (Sousa Fernandes & Lemos Pires, 1991, p.81). Os autores referem que a relação significativa entre o sentido *universal* associado à ideia de *educação básica* é uma conquista recente das sociedades modernas “e tem as suas raízes no pensamento dos enciclopedistas e dos iluministas. A razão deve iluminar as mentes e nada melhor que a instrução para criar um espírito racional iluminado e apto para colaborar na construção de uma sociedade moderna e progressiva” (p.81).

Por estranho que pareça para os nossos dias, a relação entre básico e universal, associada à escolaridade, não é intrínseca e surge como um conceito histórico devido a uma correlação positiva. A demanda da democratização das sociedades *constrói* o sentido universal da escolaridade básica e não uma relação conceptual intrínseca, pois ela, em si, pode ser básica sem ser universal, assim como o contrário pode acontecer (Lemos Pires, Sousa Fernandes & Formosinho, 1991). A intenção de tornar universal uma escolaridade básica, como entidade concreta dos nossos dias, necessita de associar instrumentos que a operacionalizem e a tornem exequível: obrigatória e gratuita. Lemos Pires (1989,

² Taxa de “abandono escolar precoce” com base na definição do EUROSTAT, em 2007: idade entre 18 e 24 anos; escolaridade básica de nove anos incompleta; fora do sistema de educação ou formação há mais de quatro semanas (Anexo 3.01). Para o mesmo conceito de “abandono escolar precoce”, definido por critérios da OCDE (idades compreendidas entre 20 e 24 anos; actualmente fora do sistema da educação, com escolaridade abaixo do ensino secundário), em 2002, teríamos uma percentagem de 47,4% (Comissão Europeia, 2005). Para o mesmo ano, segundo o critério da EUROSTAT, a percentagem seria de 45,1%. Segundo dados de 2006 (OCDE, 2008, pp.30-31), se tomarmos como referência o intervalo dos 25 aos 64 anos, temos apenas 28% da população portuguesa que atingiu pelo menos o ensino secundário (Anexo 3.02).

p.11) é claro quanto à correlação destes conceitos.

Escolaridade básica não quer dizer escolaridade universal e ainda menos escolaridade obrigatória e muito menos ainda escolaridade gratuita. Distingamos. Escolaridade básica e escolaridade universal são conceitos, um essencial e outro finalista. Escolaridade obrigatória e escolaridade gratuita são conceitos operacionais. Escolaridade básica é, portanto, o conceito essencial e primordial que aqui estamos a analisar. Ele pretende traduzir a natureza da escolaridade em causa: ela é básica, isto é, constitui um tipo de escolaridade que é entendida como base de toda a escolaridade, como suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem.

Como adjectivo que é, básico, pode qualificar diferentes realidades, não só históricas como conceptuais. É para isso que nos chama a atenção, uma vez mais, Lemos Pires (1989, p.16), quando sustenta que “o conceito de escolaridade básica vai-se alargando no tempo [histórico]. Alargando no conteúdo curricular e alargando no tempo [escolar]”. Permanece a ideia de abrangência de conteúdos, no seu tempo considerados primários ou básicos, e da sua conseqüente aprendizagem. A capacidade de todos ou de só alguns alunos aprenderem os conteúdos considerados básicos, remete-nos para a característica do sucesso que deve estar associada ao EB e que racionaliza outro dos instrumentos necessários para a sua operacionalização: o apoio social, familiar individual e institucional.

Formosinho (1998a, p.11) refere que a evolução progressiva dos sistemas educativos e o advento da escola de massas não resultou na diluição do conceito de ensino primário no conceito mais vasto e útil de EB. A obra “O ensino primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica” é uma reflexão exaustiva desta nova realidade, evidente nas reformas das décadas de 1980 e 1990 do século passado. A ideia de Formosinho centra-se no reconhecimento, “através da linguagem do dia-a-dia, que a realidade Ensino Primário é uma realidade pedagógica, curricular e organizacional específica em todo o mundo”, que o abandono dessa terminologia em Portugal levou a diluir os seus problemas e preocupações num nível mais geral que são reportados ao EB.

O conceito de ensino básico designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contêm as aprendizagens fundamentais para a vida social. Como a evolução social é dinâmica, a definição de quais são essas aprendizagens e de quais são esses níveis de ensino vai evoluindo como, aliás, temos vindo a presenciar. (p.11)

Faz sentido, então, falar de uma educação básica, que se desliga dos limites da escolaridade obrigatória, que em si encerra outros objectivos que podem estar para lá das aprendizagens e experiências consideradas básicas, entendidas como oferta formativa de base sobre as quais se constroem percursos alternativos de formação com flexibilidade e orientação de interesses. Os alunos completam, dessa forma, um ciclo de escolaridade básica, no sentido de sustentar o prosseguimento da escolaridade para a preparação do ingresso nos estudos superiores e/ou a inserção no mercado de trabalho. Actualmente, este segundo ciclo de estudos aproxima-se mais do conceito de escolaridade

obrigatória, por ser esta a configuração que pode garantir a continuidade nos estudos superiores ou o ingresso no mercado de trabalho. Assim, surge a ideia de uma “educação das crianças dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009) estabelecida por princípios que Alarcão (2009a, p.25) esclarece do seguinte modo:

Não sendo consensual a delimitação do final do período designado por infância (A Declaração dos Direitos da Criança, por exemplo, aponta para os 18 anos), torna-se imperioso esclarecer que, ao assumir-se o período dos 0 aos 12 anos, se teve em conta uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses, o que, na nossa lógica, se deve iniciar logo após este período, mas ainda dentro de uma organização de tronco comum e formação básica.

Esta visão de Educação Básica³ dos 0 aos 12 anos pressupõe uma concepção de desenvolvimento da criança, neste período etário, como uma unidade sistémica de desenvolvimento psicológico, cognitivo e afectivo (Portugal, 2009), que os sistemas educativos europeus consagram genericamente através de unidades de escolarização integradas, alinhadas pela identificação de dois momentos ou tempos complementares, dos 0 aos 6 e dos 7 aos 12 anos de idade (Gaspar, 2009).

O estudo sobre as políticas públicas de educação das crianças do 0 aos 12 anos, em Portugal, a partir da LBSE, demonstra que as mesmas tendem a não respeitar esses ciclos de desenvolvimento integrado, nomeadamente pelas ambiguidades da configuração do ensino dos 10 aos 12 anos, fruto da tradição relativa aos anos terminais da escolaridade obrigatória, primeiro de quatro e depois de seis anos, por um processo de justaposição de lógicas curriculares diferentes e culturas organizacionais e profissionais igualmente diferenciadas (Afonso, 2009). No primeiro momento etário, dos 0 aos 6 anos, a realidade pauta-se pela inexistência de políticas educativas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos e por uma recente preocupação pela oferta de oportunidades educativas dos 4 aos 6 anos, que só recentemente toma forma de generalização, com evidentes problemas de articulação com a histórica escolarização de massas dos 6 aos 10 anos, que corresponde ao actual 1CEB (Vasconcelos, 2009).

Segundo Roldão (2009a, p. 186), a educação de base, dos 0 aos 12 anos, não é “sinónimo de *educação básica* enquanto ciclo de um qualquer sistema”; deve, antes, ser entendida (2002, pp.46-48), como a oferta e a garantia por parte da sociedade e das suas instituições educativas da correlação intrínseca e significativa de duas dimensões do desenvolvimento das crianças e do seu percurso educativo: a *dimensão horizontal*, promovendo experiências de aprendizagem de apropriação dos saberes e valores que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada comunidade social e cognitiva; a *dimensão vertical*, ao proporcionar às crianças as aprendizagens essenciais para o efectivo prosseguimento do percurso educativo, num dado momento e contexto histórico.

³ “Educação de Base (M. Céu Roldão) ou Educação Fundamental (Gabriela Portugal)” (Alonso, 2009, p.330).

1.2. Reformas Curriculares, Currículo Básico e Qualidade das Escolas

Como forma de acompanhar a idiosincrasia dos tempos modernos, o conceito da escolaridade básica está fortemente associado às reformas dos programas escolares, preenchendo-os de novos conhecimentos e competências, como resultado da análise de factores culturais, demográficos, económicos e mesmo políticos, ao ponto de os considerar como um meio de consciencialização, nem sempre consensual, da mudança e da renovação sociocultural das sociedades. Nesta lógica, existe ainda a procura de uma identidade própria que assegure, por questões de igualdade de acesso e sucesso, a formação comum a todos os indivíduos de uma mesma comunidade, região ou país (Skilbeck, 1992).

A preocupação de procurar um denominador comum de identidade e de conhecimentos básicos insere-se na tradição do pensamento curricular (Kirk, 1989), onde o nível político-administrativo concebe propostas curriculares amplas, que estabelecem um modelo educacional e uma referência de trabalho, identificadas com a ideia de “currículo básico”. O termo currículo básico, também denominado por «core curriculum», “sugere que, sejam quais forem as experiências de aprendizagem que os alunos levem a cabo, deve haver certas matérias essenciais como núcleo do seu programa de estudos” (p.33). O currículo básico deve ser formado por aquelas actividades ou estudos que todos os alunos devem experimentar. Esse núcleo constitui apenas uma parte do programa completo dos alunos, que pode e deve variar conforme os contextos escolares e os factores que neles interagem.

Não duvidando das intenções nobres deste desígnio comum para a escolaridade básica, certo é que, conforme referem Apple e Beane (2000b), o afastamento e desajuste das decisões centralizadas sobre as escolas, não tendo em conta os seus contextos e as suas populações como algo de dinâmico e em constante convulsão/evolução, potencializam o insucesso da escola e da escolaridade básica, pelo que Beane (2000, p.43) remete-nos para a necessidade de atribuir “coerência ao currículo”, como forma de recentrar o significado dos conteúdos e das aprendizagens dos alunos nas escolas actuais. Deste modo, “quando o currículo oferece um sentido de objectivo, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente –, é mais provável que os jovens integrem as experiências educacionais nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo”, promovendo o sentido de uma escolaridade básica com características, na óptica de Lemos Pires (1989), de universalidade e de sucesso, que lhe configuram autonomia e finalidades próprias e que a tornam, por definição, uma escolaridade de massas.

Associado à ideia de escola, de escolaridade básica e de reformas que a enquadram num tempo de modernidade e de novas exigências, pautadas pelo crescimento das últimas décadas, das quais

emanam solicitações/convulsões económicas, sociais e culturais, surge o conceito de qualidade. Disso é reflexo o estudo “As escolas e a qualidade” (OCDE, 1992), onde se identifica e reflecte sobre os domínios prioritários na procura da qualidade das escolas e dos sistemas escolares. Neste sentido, surge como elemento fulcral a “elaboração, aplicação e avaliação dos programas de estudo”, onde o vínculo de um “tronco comum de matérias essenciais” e a “qualidade de ensino” assenta no princípio do “direito à instrução”, como forma de o indivíduo “atingir um nível aceitável de conhecimentos teóricos e práticos essenciais”, associados à aquisição de “competências de base ou de património cultural comum, ou dos dois ao mesmo tempo” (p.86). Além do domínio dos programas escolares, o estudo aponta outros factores a ponderar na procura da qualidade das escolas e das suas práticas: o papel do professor; a organização da escola; a avaliação e o acompanhamento numa perspectiva sistémica; e os recursos.

Para uma escolaridade básica de qualidade e sucesso, a OCDE (1992, pp.197-201) identifica “características das boas escolas”, como elemento chave para a obtenção de resultados desejáveis: desejo de alcançar normas e finalidades definidas claramente e de comum acordo; planificação em colaboração, tomada comum de decisões e trabalho colegial empreendido num espírito de experimentação e de avaliação; direcção dinâmica para aplicação e manutenção da melhoria; estabilidade do pessoal; estratégia de formação permanente e de aperfeiçoamento que corresponda às exigências da escola no plano da pedagogia e da organização; aplicação de programas de estudos meticolosamente elaborados e coordenados que permitam a cada aluno adquirir os conhecimentos teóricos e práticos essenciais; elevado nível de participação e de apoio dos pais; reconhecimento dos valores peculiares da escola e a adesão a estes valores, mais do que aos valores individuais; exploração máxima do tempo escolar; apoio dinâmico e sólido da autoridade escolar competente.

É, então, centrado na qualidade das escolas, identificada por características objectiváveis, que é possível desenvolver um currículo básico coerente com o significado dos conteúdos e das aprendizagens dos alunos e com os contextos escolares, num movimento de permanente evolução das sociedades modernas que tendem a refundar princípios, finalidades e saberes da escolaridade básica.

1.3. Finalidades, Saberes Básicos e Competências

O “Livro Branco sobre a Educação e a Formação” (1995)⁴, da Comissão Europeia, identifica o papel da educação e da escola no sentido da construção de uma “sociedade cognitiva”, baseada na aquisição de conhecimentos, onde ensinar e aprender são um processo contínuo ao longo da vida. No

⁴ Consultada a versão electrónica em língua inglesa, no sítio da Internet «http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_pt.htm».

sentido de enfrentar este objectivo prioritário, o Livro Branco, entre as numerosas e complexas transformações que atravessam a sociedade moderna, distingue três "factores de perturbação": 1) a emergência da sociedade da informação e comunicação, que revoluciona as formas de interacção, de trabalho e organização; 2) o impacto da uma civilização orientada pela informação científica e tecnológica a nível mundial, onde os sentimentos de benefício e ameaça se entrecruzam; 3) e a repercussão da internacionalização da economia, que anula e subverte fronteiras de criação de empregos e mercados de trabalho. Estes eventos estão a contribuir para o desenvolvimento da "sociedade da aprendizagem". Eles acarretam riscos, mas também oportunidades a serem exploradas.

O desafio do progresso rumo à "sociedade cognitiva", a ser enfrentado pela educação e formação, através de uma escola que promove a "revalorização da cultura geral como um instrumento de compreensão do mundo" e a "validação de competências adquiridas ao longo da vida", é duplo: 1) económico, no sentido do reforço da competitividade apoiada na capacidade de criar e explorar saber de elevado potencial; 2) social, porque luta contra a exclusão e a divisão da sociedade entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem.

A escolaridade básica obrigatória, na perspectiva de Gimeno (2000), é uma experiência universal que caracteriza as sociedades modernas, assumindo-se como uma característica antropológica das mesmas. É um projecto social e educacional reconhecido como um direito universal, tanto no sentido em que se acredita ser o caminho nobre para dignificar o ser humano, como a via de criar condições para todos os indivíduos serem potencialmente bem sucedidos nos planos individual, colectivo, material e espiritual, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado da sociedade.

A educação básica obrigatória é um projecto que assume funções diversas, muito de acordo com as expectativas diferenciadas dos grupos que constituem as sociedades modernas, em si plurais e dinâmicas. Segundo Gimeno (2000, p.21), "desde o ponto de vista positivo, ou seja, de acordo com a crença que com a educação se alcança o bem-estar e a plenitude para os indivíduos e para a sociedade, podemos agrupar os fins e os objectivos que dão sentido à educação em quatro grandes áreas": a) "a fundamentação da democracia", pois "aparece como uma condição da existência de formas de organização social justas e harmoniosas" (p.22); b) "estímulo para o desenvolvimento da personalidade do sujeito", na medida em que "o pensamento psicológico moderno criou a ideia de que, graças à ajuda externa [...], os indivíduos crescem e atingem diferentes graus de plenitude em variadas funções, capacidades e habilidades de sua personalidade" ("[n]o processo de desenvolvimento, cada um segue o seu ritmo, atinge o seu limite, elabora a experiência de forma idiossincrática e se expressa como indivíduo singular") (p.24); c) "a difusão e o incremento do

conhecimento e da cultura em geral”, onde se “considera que a faculdade de conhecer, o desenvolvimento da racionalidade, são essenciais para o progresso humano, admitindo que essa capacidade se alimenta dos bens culturais acumulados, especialmente do conteúdo e do método de disciplinas científicas, a chamada *alta cultura* em geral” (p.25); d) “a integração dos sujeitos no mundo”, para que, de uma forma crítica, “entendam e possam participar na sua cultura, nas actividades da sociedade, na contemporaneidade do seu mundo, do seu país e do seu tempo” (p.26).

Este autor acrescenta a esta perspectiva da educação básica obrigatória a função de “custódia dos mais jovens, substituindo nesta missão a família, o que converte a escolaridade num espaço e numa oportunidade de controlar os comportamentos e trabalhar a disciplina” (p.21). Refere que a distinção das finalidades serve para ganhar clareza, mas a realidade estabelece uma infinidade de relações e interferências, de acordo com a valorização relativa que atribuímos a cada uma delas.

De acordo com Alonso (1996a, p.6), a escola, enquanto instituição escolar, responsável pela escolaridade básica, desempenha três funções essenciais: a) função cultural, no sentido em que promove “a assimilação e reconstrução significativas da ‘cultura’ e do ‘conhecimento’ enquanto patrimónios da sociedade”; b) função personalizadora, onde se procura “desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa”; e c) função socializadora, como forma de “possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa”.

Segundo Zabala (2003, p.25), qualquer proposta metodológica revela uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como ideias formalizadas e explícitas no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender. O autor considera que, em termos tradicionais, a escola sempre foi valorizando aprendizagens em função da importância a longo prazo e da capacitação profissional, em detrimento do interesse formativo dos processos desenvolvidos ao longo da escolaridade. Neste sentido, o questionamento coloca-se ao nível das funções que a escola deve cumprir e das suas intenções educativas, se se deve ficar pela mera representação selectiva ou se deve ir mais além disso.

Para responder ao questionamento anterior, é preciso ter em conta os objectivos ou finalidades da educação, de acordo com as capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Uma proposta de Coll (1986, cit. por Zabala, 2003, p.25) estabelece essas capacidades nos seguintes aspectos: cognitivas ou intelectuais, motrizes, de equilíbrio e autonomia pessoal (afectivas), de relação interpessoal e de inserção e actuação social. Aceitando que devemos promover uma formação integral, ultrapassando o reducionismo da prioridade cognitiva, sobretudo na perspectiva que exploramos de educação básica, estamos a valorizar uma função eminentemente social do papel do professor e da

escola. Isto é o que se espera de uma escola moderna, capaz de enfrentar com sucesso os desafios da escolaridade básica, fazendo a plena integração de todos os indivíduos.

Na perspectiva de uma escola adaptada aos tempos modernos, interessa estabelecer os saberes considerados básicos para os cidadãos do séc. XXI. No âmbito de um trabalho realizado para o CNE (2004), “Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XIX” (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004, pp.28-30), identifica-se as seguintes competências: aprender a aprender – “mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar informação”; comunicar adequadamente – “usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação”; exercer uma cidadania activa – “agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas”; possuir espírito crítico – “desenvolver uma opinião pessoal com base em argumentos”; e resolver situações problemáticas e conflitos – “mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos”.

O relatório para a UNESCO (Delors et al., 1996, p.77), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coloca-se na mesma linha de pensamento quando refere que

a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Finalmente, no alinhamento com as concepções actuais de EB, importa definir competência e identificar aquelas que se consideram transversais na formação integral do indivíduo. Perrenoud (2001a, p.31) sintetiza o pensamento acerca da validade e pertinência de “construir competências a partir da escola”, afirmando que “uma competência permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas”. O autor considera que, “frequentemente, as noções fundamentais foram estudadas na escola, mas fora de contexto. Elas são então «letra morta», como capitais imobilizados que não sabemos investir com conhecimento de causa” (p.32). É por isso, e não pela negação dos saberes, “que interessa desenvolver competências na escola, ou seja, ligar constantemente os saberes e a sua aplicação perante situações complexas. Isto é válido tanto dentro de cada disciplina como no cruzamento entre disciplinas” (p.33).

Em face da definição de competência, Perrenoud (2001a, p.78) avança a “hipótese de que em todos os campos sociais é útil, indispensável até, dispor das seguintes competências”, que permitem ao indivíduo exercer, com autonomia, uma prática reflexiva:

(1) Saber identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades; (2) Saber, individualmente ou em grupo, formar e conduzir projectos, desenvolver estratégias; (3) Saber analisar situações, relações, campos de força de forma sistemática; (4) Saber cooperar, agir em sinergia, participar num colectivo, partilhar uma liderança; (5) Saber construir e animar organizações e sistemas de acção colectiva de tipo democrático; (6) Saber gerir e ultrapassar conflitos; (7) Saber conviver com as regras, servir-se delas, elaborá-las; (8) Saber construir normas negociadas que ultrapassem as diferenças culturais.

1.3.1. *Competências e Aprendizagem ao Longo da Vida*

A definição de competência acentua o processo de aprendizagem como algo dinâmico, a acontecer em cada instante da actividade humana, que nos remete para o conceito da “aprendizagem ao longo da vida” amplamente aceite e divulgado⁵. Este processo contínuo de aprendizagem reforça a “importância de uma educação de base”, que pressupõe (Roldão, 2009a, p.185), “educar para o *empowerment* desenvolvendo as competências básicas”.

No contexto da “Estratégia Europeia para o Emprego” (lançada em Novembro de 1997), o “memorando sobre aprendizagem ao longo da vida” refere-se a este conceito “como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão Europeia, 2000, p.3). No seguimento do debate sobre esta definição (Comissão Europeia, 2001, p.11), invoca-se “aspectos de carácter mais lato, como as dimensões espiritual e cultural da aprendizagem”, na procura de “um consenso em relação a quatro objectivos que se reforçam mutuamente: a realização pessoal, a cidadania activa, a inclusão social e a empregabilidade/adaptabilidade”, resultando desta interpretação a definição de ‘aprendizagem ao longo da vida’ como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social, e/ou relacionada com o emprego”.

A Comissão Europeia (2000, 2001), identifica “mensagens-chave” ou “acções prioritárias” a desenvolver em matéria de aprendizagem ao longo da vida: novas competências básicas para todos; mais investimento em recursos humanos; inovação no ensino e na aprendizagem; valorizar a aprendizagem; repensar as acções de orientação e consultoria; aproximar a aprendizagem dos indivíduos. A recomendação do Parlamento do Conselho Europeu (“Jornal Oficial da União Europeia”, de 30 de Dezembro de 2006) estabelece um quadro de referência de oito “competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” (Comissão Europeia, 2007a, p.1): 1) comunicação na língua materna; 2) comunicação em línguas estrangeiras; 3) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) competência digital; 5) aprender a aprender; 6) competências

⁵ Ver Siteo (2006) para uma incursão histórica do conceito de “aprendizagem ao longo da vida”.

sociais e cívicas; 7) espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8) sensibilidade e expressão culturais. Por sua vez, a OCDE (2005a, p. 5), num processo de definição e selecção de competências-chave (Projecto DeSeCo), classifica-as em três categorias abrangentes: “utilizar saberes de forma interactiva”, “interagir em grupos heterogéneos” e “agir de forma autónoma”.

Na abertura do texto sobre o “quadro de referência europeu” (Comissão Europeia, 2007a, p.1) fica expressa a relação entre o desenvolvimento de competências e a aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma necessidade de todos os cidadãos. Precisamos de desenvolver as nossas aptidões e competências ao longo das nossas vidas, não apenas para a nossa realização pessoal e a nossa capacidade de participar activamente na sociedade em que vivemos, mas também para sermos capazes de ter êxito num mundo laboral em constante mudança.

1.4. Diagnóstico e Alternativas para a Educação Básica

Do diagnóstico sobre a educação básica (CNE, 2009), que resultou do “Debate Nacional sobre Educação” (Azevedo et al., 2007), fazemos ressaltar os seguintes aspectos, sintetizados por Alonso (2009)⁶: desarticulações entre profissionais e descontinuidades entre ciclos com implicações nefastas nos processos de desenvolvimento das crianças; a falta de clareza e coerência do currículo nacional, que não apresenta um projecto global e comum para a educação básica, com orientações curriculares e programas desfasados no tempo e com paradigmas divergentes; a fragilidade de sinergias entre agências e serviços educativos, como potenciais promotoras de uma visão global e integrada da formação da criança; a visão de uma escola fechada sobre si mesma, sem outras valências de prestação de serviços educativos e comunitários; desconexão e separação da formação dos profissionais para as faixas etárias em questão, perdendo-se uma visão integrada do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em linhas de articulação horizontal e vertical; a ausência, formalmente reconhecida, de oferta educativa para a fase dos 0 aos 3 anos, num país de elevada taxa de ocupação profissional das mães; e não menos problemático, porque implica com a inconsistência dos pontos anteriores, as alterações constantes de orientações nas políticas educativas, ao sabor de ciclos políticos incompatíveis com o tempo de crescimento e desenvolvimento das crianças e das medidas que as deviam sustentar.

Numa sinopse dos debates sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, Alarcão refere-se aos seguintes problemas (CNE, 2009, p.406): “1) a exiguidade de apoios educativos na faixa etária dos 0-3 anos; 2) desarticulação entre pré-escolar e 1CEB; 3) tensão entre monodocência e monodocência

⁶ Por ocasião dos 20 anos da aprovação da LBSE, a Assembleia da República mandou o CNE para a organização do Debate Nacional sobre Educação, através da Resolução n.º 4/2006, de 6 de Fevereiro, tendo decorrido entre 22 de Maio de 2006 e 22 de Janeiro de 2007. O CNE emitiu o Parecer n.º 8/2008, de 24 de Novembro, sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”.

coadjuvada no 1CEB; 4) desarticulação entre 1.º e 2CEB; 5) falta de identidade do 2CEB”.

Assim, são propostas medidas de intervenção, como desafios a assumir de resolução inadiável, nem sempre fáceis de encarar em face do diagnóstico (CNE, 2009, pp.407 e segs.): promover uma visão alargada e global da criança; extensão de apoios educativos à faixa etária dos 0 aos 3 anos; coordenar intervenções precoces ou atempadas através de equipas multidisciplinares; sistematizar e aprofundar a intencionalidade educativa dos 3 aos 6 anos; trabalhar os aspectos relacionados com a continuidade educativa nas transições entre fases/ciclos escolares; trabalhar um referencial comum de competências básicas e garantir o seu efectivo desenvolvimento por todas as crianças; articular a prestação dos serviços sociais com os percursos educativos; promover uma oferta diversificada de ocupação de tempos livres; compatibilizar e articular as opções das políticas familiares e sociais com as políticas educativas; reconfigurar a escola como centro comunitário, promotor de eventos sociais e culturais, aberto aos contextos e à promoção da aprendizagem ao longo da vida; repensar a formação de profissionais de educação em torno do conceito de educação básica, numa linha de monodocência com progressiva coadjuvação, numa lógica de equipas pedagógicas com lideranças fortes; organização da educação básica em dois ciclos (6+6 anos) fundamentais de experiências e aprendizagens, sob o signo de um referencial comum de saberes estruturantes e competências básicas.

Da análise específica, numa perspectiva curricular, realizada por Roldão (2009a, pp.187-95), sobre o diagnóstico da educação básica, resulta a sistematização de “seis linhas prospectivas”:

- 1) “Educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um”, assente no direito a uma educação de base, o que implica reequacionar a relação da educação escolar e do currículo com o desenvolvimento e com a experiência prévia da criança, promovendo a contextualização das potencialidades das crianças no seio da realidade cultural de pertença, bem como assegurando a coexistência de múltiplas infâncias através de dispositivos de diferenciação (p.187).
- 2) “Diferenciação de meios – equidade de resultados”, na lógica de paridade entre culturas e de respeito pelo princípio de “diferenciação curricular orientada para a inclusão”, com a garantia de todos acederem ao domínio dos instrumentos, saberes e funcionalidades comuns, provenientes da cultura socialmente dominante, alcançando níveis de consecução idênticos através de procedimentos diversos (p.188).
- 3) “Educar para o desenvolvimento de competências básicas”, no sentido de “munir os sujeitos com competências fundadoras que abram e viabilizem as possibilidades de aceder ao conhecimento, à socialização harmoniosa e ao património cultural da sociedade em que se inserem”, legitimando um processo de aprendizagem ao longo da vida “indispensável aos cidadãos de uma sociedade assente no conhecimento” (pp.188-89);
- 4) “Garantir a continuidade nas transições”, dando atenção às transições para promover o equilíbrio do

percurso formativo, tendo por referencial o sentido de “transição ecológica” (Bronfenbrenner, 1979)⁷, promotor do desenvolvimento harmonioso do sujeito, evidenciando a continuidade do percurso como o factor facilitador de apropriação das aprendizagens, que “comporta um conjunto de dimensões: a dimensão curricular, a dimensão organizativa e a dimensão vivencial” (p.190).

- 5) “Organização e gestão do currículo”, assente em três pressupostos: a) desenvolvimento do currículo e a organização do ensino e da aprendizagem através do *modelo integrado*, tal como preconiza Alonso (2002a, p.65)⁸; b) organização pedagógica baseada na monodocência e na monodocência coadjuvada, tendo em conta a “necessidade de acompanhar as crianças numa base interpessoal forte, facilitada pela concentração em alguns adultos significativos de que o professor único (ou poucos professores) é facilitador”; c) organização harmoniosa das transições (da monodocência à coadjuvação, da monodocência coadjuvada à pluridocência), como forma de “entrada nos saberes especializados, através de uma transição adequadamente acompanhada” (pp.191-94).
- 6) “O triângulo do sucesso: formação, supervisão, avaliação”, como elementos-chave nas “políticas de formação em contexto para os docentes, incentivos às escolas para que se organizem como centros de intra-formação, com acompanhamento sustentado, mediante dispositivos supervisivos adequados e parcerias com instituições de formação e investigação” (p.194).

Em síntese, as respostas resumem-se numa ideia de Alonso (2009, pp.216-17), quando a autora propõe “a procura de um referencial integrado de educação para a infância” que se articula em

torno de quatro dimensões fundamentais que devem ser tidas em conta de forma sistémica e relacional para pensar esta realidade e para a tomada de decisões: a) As crianças e o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, nos seus mundos sociais; b) as famílias e o meio com a sua diversidade e riqueza de saberes, redes e oportunidades; c) os profissionais, o seu perfil e a qualidade da sua formação e d) a escola, o currículo e a organização do trabalho pedagógico/didáctico.

2. A Escolaridade Básica Anterior à LBSE

Faz-se aqui uma resenha histórica, necessariamente sintética, da escolaridade básica em Portugal até à publicação da LBSE, tendo em conta dois períodos divididos pela Revolução dos Cravos⁹: “de Pombal a Veiga Simão” e “de 1974 à LBSE”.

⁷ Consultar Portugal (1992) para o detalhe dos conceitos de ‘ecologia’ e ‘desenvolvimento humano’ em Bronfenbrenner.

⁸ Nas palavras de Roldão (2009a, p.192), o modelo integrado é aquele em “que o trabalho de construção da aprendizagem se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interacção face a situações, tanto quanto possível significativas para os alunos, cujo pensamento e apropriação do real é ainda mais global que analítico, em detrimento da abordagem segmentar dos diferentes campos de conhecimento formalizado”.

⁹ “Revolução dos Cravos”, “Revolução do 25 de Abril” ou mesmo “Revolução de Abril” são expressões que se referem à “alteração da ordem protagonizada pelo Movimento das Forças Armadas, em 1974, que conduziu ao derrube do regime salazarista e conseqüente implantação da liberdade e da democracia. [...] A população de Lisboa colocava cravos nos canos das espingardas dos soldados, que não chegaram a disparar. Daí a designação de Revolução dos Cravos” (p.3253). O cravo torna-se, assim, no “símbolo da revolução portuguesa de 1974, pelo facto de as armas dos militares terem sido enfeitadas” (p.1015) com essa flor (“Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa”, 2001).

2.1. De Pombal a Veiga Simão

É longa e rica a história do EB em Portugal, mas nem sempre a mais coerente, em função de factores socioeconómicos e políticos, com os princípios alinhados no ponto anterior. Em razão dos critérios utilizados, existem muitos períodos de tempo que se podem delinear e explorar. Não temos a intenção fazer a história do EB, e da sua obrigatoriedade, em Portugal. Ainda assim, antes de nos situarmos no ponto de referência que escolhemos para o estudo, fazemos uma breve resenha como contributo para a compreensão de alguns antecedentes que enquadram a história recente do actual EB que se tem vindo a configurar a partir da LBSE.

Pode instituir-se como ponto de referência a formalização da instrução em Portugal pela via da autoridade do Estado. Essa aconteceu com a expulsão dos jesuítas do território português (em 1759), por ordem do Marquês de Pombal, e pelo conseqüente vazio ao nível da instrução, até então largamente nas mãos dos jesuítas, dando lugar à Reforma Pombalina dos estudos em Portugal (Carvalho, 1986, p.428). Disto dá conta a obra de Rómulo de Carvalho, ao fazer um extenso retrato da “História do Ensino em Portugal”, desde a sua fundação até ao fim do regime de Salazar-Caetano.

Outros momentos significativos em termos de instrução pública poderiam ser considerados, geralmente ligados a movimentos ou convulsões políticas. Depressa chegaríamos a pontos essenciais que Carvalho (1986) detalha, como o advento do liberalismo (1820), as reformas de Passos Manuel (1836) e a Regeneração (1851), a criação, pela primeira vez, do Ministério da Instrução Pública (1870), o fim da Monarquia (1910), o ensino na Primeira República e, finalmente, a política de ensino na Ditadura Nacional (1926), antes da instauração da Terceira República, com o 25 de Abril de 1974.

Sobre o período que medeia o advento da Primeira República e o declínio e queda da Ditadura Nacional, existe um conjunto de três volumes, da autoria de Sampaio (1975, 1976, 1977), que demarca momentos decisivos para evolução da educação em Portugal, de acordo, mais uma vez, com o decurso e as tendências dos momentos políticos, explicitados também por Rómulo de Carvalho: 1911-1926, da instauração da 1.ª República até ao golpe militar que institui a Ditadura Militar em 1933, altura em que, formalmente, se instala o Estado Novo; 1926-1955, período longo, pautado pela repressão e controlo absoluto do Estado sobre a sociedade civil, onde a educação serviu esses propósitos; 1955-1969, tempo marcado por uma significativa abertura internacional, procurando um relacionamento com organismos de referência, como a OCDE, no sentido de avalizar e sustentar as reformas do ensino em Portugal, que sofria de constrangimentos vários, fruto de décadas de enclausuramento; 1969-1974, já com Marcelo Caetano no poder, no início de 1970, Veiga Simão sucede a José Hermano Saraiva na pasta da Educação, na sequência de um episódio de “rebeldia”

estudantil (em 17 de Abril de 1969), na Universidade de Coimbra, onde se procura demonstrar a necessidade de remodelação do ensino universitário (Carvalho, 1986, p.805).

Novos ventos trespassaram a educação, próprios da Primavera Marcelista, que Veiga Simão agilizou, com ideias progressistas e intenções de reformas profundas em todos os níveis de ensino, traduzidas na publicação da Lei das Bases da Educação, em 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho).

Refazendo o percurso da educação em Portugal, é com o Marquês de Pombal que se assiste aos primeiros esboços de um ensino do Estado gratuito, em 1759, em consequência da expulsão dos jesuítas de Portugal, pondo fim “a 200 anos de actividade pedagógica ininterrupta da Companhia de Jesus” (Carvalho, 1986, p.429), com a criação do ensino preparatório (escolas menores, com aulas de Gramática Latina, Grego e Retórica), de preparação para os estudos maiores (hoje ensino secundário). Seguiu-se, em 1772, a criação de “escolas de ler, escrever e contar”, ou seja, o ensino básico¹⁰.

Com o objectivo de abandonar as designações setecentistas, da época Pombalina, em 1836, o regime liberal procede à organização do ensino, com a definição de graus ou níveis – primário, secundário liceal, superior e universitário, a que se juntou, alguns anos depois, o ensino técnico-profissional (1852, 1864). Estes níveis de ensino vão perdurar até 1974.

As primeiras referências de obrigatoriedade escolar e gratuidade (mais como um preceito moral do que legal) surgem em 1835-1836, sujeitas a reformulações no decorrer dos tempos, embora sem resultados práticos evidentes, abrangendo os três primeiros anos do designado ensino primário, durante largas décadas. Este único nível de ensino básico obrigatório só viria a ter a duração de quatro anos a partir de 1956, para os alunos do sexo masculino (Decreto-Lei n.º 40964, de 31/12/1956) e, quatro anos depois, extensivo às crianças do sexo feminino (Decreto-Lei n.º 42994, de 28/05/1960).

Na década de 1960, do século passado, a escolaridade obrigatória foi alargada para seis anos (Decreto-Lei n.º 45810, de 09/07/1964), envolvendo as crianças até aos 14 anos, com a frequência do ensino primário elementar (quatro anos) prosseguida por uma de três vias: “ensino primário complementar” (5.ª e 6.ª classes), “1.º ciclo do ensino liceal” ou “ciclo preparatório do ensino técnico profissional”, ambos de dois anos. As duas últimas hipóteses permitiam o prosseguimento de estudos em concordância com a opção previamente tomada: “curso geral do ensino liceal” ou “curso geral do ensino técnico”.

O “ciclo preparatório do ensino secundário” (Decreto-Lei n.º 47480, de 02/01/1967) unificou as duas vias alternativas de prosseguimento de estudos, subsequentes ao “ensino primário elementar”

¹⁰ A partir daqui, o texto deste apartado baseia-se, sobretudo, em dados recolhidos no documento “Organização do Sistema Educativo em Portugal” (Comissão Europeia, 2007b) e dos normativos legislativos relacionados com os aspectos descritos.

“1.º ciclo do ensino liceal” e “ciclo preparatório do ensino técnico”), no sentido de alargar a cultura geral de base dos alunos que pretendiam prosseguir os estudos e de servir de orientação àqueles que tinham de fazer uma opção vocacional após a sua conclusão, ou seja, frequência do “curso geral do ensino liceal” ou dos “cursos gerais do ensino técnico”, ambos com a duração de três anos. A partir desta alteração, a escolaridade obrigatória completava-se com a frequência de uma de duas vias: “ensino primário complementar” (5.ª e 6.ª classes) ou “ciclo preparatório do ensino secundário” (dois anos), presencial ou mediatizado. A Telescola foi um sistema de ensino indirecto através da televisão, que visava suprir carências em termos de recursos humanos e de instalações, e cobria zonas de difícil acessibilidade geográfica e/ou de fraca densidade populacional¹¹.

A reforma educativa prevista na Lei de Bases da Educação¹² alargava a escolaridade obrigatória para oito anos, com quatro anos de ensino primário e quatro de um “tronco comum” de ensino preparatório. Seguiam-se quatro anos de ensino secundário a funcionar nos liceus existentes, que deveriam evoluir para escolas secundárias polivalentes, com opções de estudos diversificados (cursos liceais, cursos comerciais e cursos industriais).

2.2. De 1974 à LBSE

No período mediado entre o 25 de Abril e a publicação da LBSE, em 1986, evidencia-se as alterações ao nível de gestão das escolas, apelidada de “gestão democrática”. Este modelo, sem estar isento de críticas, mais tarde levadas em conta nas orientações para a administração educativa, no Capítulo VI da LBSE (Lei n.º 46/86), assume-se como instrumento de recusa do controlo político, ideológico, administrativo e pedagógico do regime anterior e de afirmação do princípio da democratização do ensino. Princípios como os da participação, interligação comunitária, descentralização e autonomia foram consagrados nos referidos documentos (Costa, 1996)¹³.

¹¹ A Telescola foi criada (Decreto-Lei n.º 46136, de 31/12/1964) na dependência do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (Decreto-Lei n.º 46135, de 31/12/1964), sendo que a Portaria n.º 21113, de 17/02/1965, criou o curso da Telescola, com base nos programas do “ciclo preparatório do ensino técnico profissional”, aos quais se acrescentou a língua francesa, resultando daí o “curso unificado da Telescola” (reajustado pela Portaria n.º 22113, de 12/07/1966). Esta iniciativa antecipava, numa fórmula experimental, a eminente unificação das duas vias de prosseguimento de estudos, após o “ensino primário elementar”, com a criação de um único “ciclo preparatório do ensino secundário”, que se definiu pelo carácter terminal da escolaridade obrigatória, pelo adiamento da opção de uma via académica ou profissionalizante para uma etapa subsequente e pela preocupação de uma orientação escolar relativa a essa opção. A partir de 1968, a Telescola, mais tarde designada por Ciclo Preparatório TV (CPTV), passou a ministrar de forma generalizada o “ciclo preparatório do ensino secundário” em postos de recepção da emissão de televisão. Em 1991, passa a designar-se por Ensino Básico Mediatizado (EBM), em consonância com a utilização do vídeo e consequente abandono da rede de televisão como suporte do processo de ensino, que passa de “a distância” para “directo mediatizado” (Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 20 de Abril), sendo extinto em definitivo com as orientações para o ordenamento da rede educativa, em 2003/2004 (Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho).

¹² A Lei n.º 5/73, embora não tenha sido revogada até 1986, não chegou a ser aplicada.

¹³ A “gestão democrática” foi definida pelo Despacho n.º 68/74, de 28 de Novembro (seguiu-se o Despacho n.º 1/75, que tenta solucionar situações pontuais fruto da vivência democrática), e Despacho n.º 40/75, de 8 de Novembro, que procura estabilizar o carácter dos normativos anteriores, para as então escolas primárias (ME/GEP, 1988a), depois, com a Reforma do Sistema Educativo, escolas do 1CEB; e pelo Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, entretanto substituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (ME/GEP, 1988b), para as escolas preparatórias e secundárias de então, agora escolas do 2.º e 3CEB e escolas do Ensino Secundário. Entretanto, nos estabelecimentos de Educação Pré-escolar, do Ensino Básico e do Ensino Secundário (designações ainda hoje vigentes, em

Com a transição para o regime democrático, o primeiro objectivo das políticas educativas passa a ser a escolaridade básica obrigatória de seis anos, constituída pelo ensino primário de quatro anos e o ensino preparatório de dois anos. Os quatro anos do ensino primário são organizados em fases de aprendizagem, com a duração de dois anos cada uma, a funcionar em regime experimental. A avaliação dos alunos, por se realizar no final de cada fase, impedia que houvesse reprovações no final do 1.º e 3.º ano de escolaridade, de acordo com o entendimento que se tinha sobre o desenvolvimento psicológico da criança: “[n]o estudo da Psicologia Evolutiva, a criança deve ser encarada como um indivíduo em evolução, num determinado contexto social” (MEC/DGEB, 1975, p.9).

O novo programa do ensino primário elementar sofre uma profunda revisão, com inovações significativas quanto aos conteúdos e métodos – em vigor entre 1975/1976 e 1979/1980 (designado por “programa cor-de-laranja”, a cor da sua capa). Em 1978 aprova-se novo programa, experimentado num número limitado de escolas e generalizado em 1980/1981 (“programa verde”, também devido à cor da capa), cuja revisão incidiu sobretudo no “Meio Físico e Social”, no sentido de desenvolver “o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade e da cultura portuguesas e tomando na devida consideração os interesses e necessidades dos alunos” (MEC/DGEB, 1980, pp.3-4). Estes programas vigoraram até à aprovação dos programas do 1CEB do EB, de nove anos (Despacho n.º 139/ME/90, de 01 de Setembro), por força da reforma educativa de 1986.

No 5.º e 6.º ano da escolaridade básica manteve-se as três modalidades existentes: ciclo complementar primário (extinto em 1979), ensino preparatório e CPTV, concorrendo todos para o alargamento da frequência a um maior número de alunos e para o aproveitamento dos recursos existentes. A escolaridade obrigatória foi apoiada por medidas de auxílio socioeconómico, como o transporte escolar, o suplemento alimentar, o alojamento e o auxílio económico às famílias.

Retemos, por fim, neste ponto, a referência ao livro “A Educação em Portugal – Anos 80/90” (Grácio et al., 1992), constituído por testemunhos de personalidades de diversos quadrantes das comunidades científica, educativa, cultural e política, que se afigura como um depoimento plural de um momento histórico de transição fundamental para Portugal, não só ao nível educativo, mas da sociedade em geral. Veja-se o que nos diz Grácio (1992, p.5).

resultado das reformas estabelecidas com a LBSE), até à publicação Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos), coexistiram dois modelos de gestão: o primeiro, já referido, de “gestão democrática”, e o segundo, o modelo de direcção, administração e gestão, que decorreu em algumas escolas e áreas escolares em regime de experiência pedagógica (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio). Actualmente, os estabelecimentos de ensino são regulados pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que, no seu preâmbulo, refere querer reforçar três aspectos essenciais da vida da escola: “a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, “as lideranças” e a “autonomia das escolas”. Parece ser uma sequência lógica do Decreto-Lei n.º 115-A/98, que, segundo Lemos e Silveira (1998), procurou promover um espírito diferente da imposição uniforme, optando por um quadro legal de referência, que fez passar as escolas a dispor de margens de autonomia na consagração das soluções organizativas susceptíveis de responder às especificidades e particularidades dos contextos em que estão inseridas, sem prejuízo da fixação de regras fundamentais a todas as instituições escolares.

A segunda metade da década de 70 e os anos 80 assistiram a uma série de medidas que transformaram profundamente a estrutura do sistema de ensino: unificação do primeiro troço do ensino secundário, criação do ensino politécnico, do 12.º ano de escolaridade, do *numerus clausus* à entrada do ensino superior e correlativos sistemas de acesso, instauração do ensino técnico-profissional nos três últimos anos do secundário, prolongamento para nove anos da escolaridade obrigatória, criação de escolas profissionais.

Noutra parte do texto (p.6), percebe-se que a história é um continuar de acções que determinadas ocorrências querem fazer parecer haver mais rupturas do que continuidades com o passado – e, a haver rupturas, elas constroem-se sobre um determinado legado.

Como facilmente se reconhecerá, em boa parte, a actual Reforma do Sistema Educativo vem ratificar o que fora previsto desde Veiga Simão e que entretanto foi, em parte, levado à prática. Isso mostra a dificuldade em estabelecer uma fronteira nítida entre a gestão ordinária do sistema e a sua reforma, especialmente nas condições da nossa época, na qual, como já dissemos, a política de ensino é altamente solicitada pela urgência da gestão das tensões geradas pelo crescimento escolar.

3. Percurso de Reformas: da LBSE à ‘Escola a Tempo Inteiro’

Interessa percorrer o caminho das reformas curriculares preconizado em Portugal, tendo por referência a aprovação da LBSE, tal como se fará com a formação de professores. Nem sempre de forma coordenada, surgem, nesta fase inicial, os “Documentos Preparatórios” da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), sob a égide do ME, que prossegue o objectivo de uma reforma educativa global e articulada (ME/CRSE, 1986, 1988a). O curso da reforma curricular resulta da alteração de 1989 (Decreto-Lei n.º 286/89), fazendo publicar os currículos do EB de nove anos, de carácter “universal, obrigatório e gratuito” (artigo 6.º da LBSE).

Questionando os resultados da Reforma Curricular de 1989, estabelece-se um movimento embrionário e inovador, a Gestão Flexível do Currículo (ME/DEB, 1999a), que procura respostas para os problemas elencados numa acção nacional, envolvendo um conjunto alargado de intervenientes representativos do EB, consagrada no “Relatório do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997). A análise e reflexão sobre a Reforma Curricular, bem como a experimentação e reflexão de novas práticas de GFC, faz o ME iniciar uma alteração curricular a nível nacional, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, largamente documentada pelo DEB e conhecida por “Reorganização Curricular”. Por fim, assistimos, nos últimos anos, dando outra extensão à Reorganização Curricular, a um movimento de intervenção no EB, e concretamente no 1CEB, com um conjunto diversificado de medidas reunidas na designação de “Escola a Tempo Inteiro” (Matthews et al., 2009).

Na lógica do movimento global de Reforma Curricular, surgem e consolidam-se projectos e

movimentos de inovação pedagógica e curricular que procuram, dentro das suas especificidades, encontrar respostas para os objectivos do EB, que se consagram no desenvolvimento integral e harmonioso da população estudantil da escolaridade obrigatória (artigo 7.º da LBSE). Assim, iremos também detalhar algumas iniciativas e projectos considerados significativos dentro desta perspectiva, onde o Projecto PROCUR se alinha como um exemplo, a desenvolver na Terceira Parte do trabalho.

3.1. A LBSE e a CRSE

É a LBSE que estabelece o actual quadro do Sistema Educativo Português. A escolaridade obrigatória passa a ser de nove anos (artigo 8.º-1), com obrigatoriedade de frequência da escola até aos 15 anos de idade (artigo 6.º-4). O objectivo é garantir um EB de três ciclos articulados e uma escolaridade pós-obrigatória que constitui o prosseguimento do 3CEB e permite realizar a transição para o ensino superior ou para a entrada no mundo do trabalho. Esta medida aplicou-se a todos os alunos que ingressaram no sistema educativo a partir de 1987/1988.

A LBSE é tida como “um enquadramento geral do sistema educativo em consonância com a Constituição saída de Abril” (Campos, 1997, p.5), o que se configura num atraso de 10 anos em relação aos propósitos da mesma, pois havia que alterar o quadro educativo da Ditadura Nacional. Esta incumbência, segundo a Constituição da República Portuguesa, só poderia ser feita, “como reserva absoluta”, pela Assembleia da República, à luz dos princípios gerais aí definidos (Lemos, 1992, p.9)¹⁴.

O sistema educativo é constituído pela “educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (ponto 1, artigo 4.º). O conceito de EB, com os preceitos de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade que o configuram (artigo 6.º-1), apenas inclui parte da “educação escolar”, e remete para uma escolarização das crianças dos 6 aos 15 anos, numa sequencialidade de três ciclos: 1.º ciclo de quatro anos, 2.º ciclo de dois anos e 3.º ciclo de três anos (artigo 8.º-1).

Com a LBSE, entende-se por sistema educativo “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1.º-2). Apesar de o enunciado nos reportar para uma visão ampla dos propósitos educativos, não confinados aos aspectos escolares, para Lemos Pires (1997, p.21), “em quase toda a Lei e no que ela tem de mais significativo, é tratado o sistema escolar, sendo o sistema educativo não escolar contemplado apenas em dois artigos de um total de sessenta e quatro”.

¹⁴ O autor afirma que “só em 1986 (10 anos depois!) foi possível iniciar os trabalhos parlamentares efectivos para a elaboração e aprovação da Lei de bases”. Tal aconteceu devido a questões de poder político pelo controlo das opções educativas, que deveriam, antes, estar orientadas por “objectivos e regras claras, democráticas e transparentes” (p.9).

O “Projecto Global de Actividades” (ME/CRSE, 1986)¹⁵ da CRSE estava já em marcha quando a LBSE foi aprovada. A constituição da Comissão, uns meses antes da aprovação da LBSE, foi interpretada como uma iniciativa paralela do governo e de alheamento ao debate que se perspectivava na Assembleia da República, onde se devia, por excelência, construir o quadro de referência da mudança educativa, tão necessário como urgente. Versão diferente tinha a CRSE (ME/CRSE, 1988a, p.16), quando refere na “Proposta Global de Reforma” que a LBSE era “ansiosamente esperada por todos os interessados na acção educativa e, em particular, pela Comissão”.

Segundo a CRSE (ME/CRSE, 1988a, p.17), a LBSE “tornou-se o referencial obrigatório de todos os trabalhos da Comissão e, nesses termos, a matriz de coordenação e articulação de todas as suas actividades”. Dos estudos e actividades promovidas pelos grupos de trabalho da CRSE, salienta-se a “Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário” (ME/CRSE, 1988b). A reforma curricular, para muitos autores, refere Lindinho (2003), foi a única proposta da CRSE que teve verdadeiro seguimento, subordinando a reforma educativa à reforma curricular.

A CRSE, refere Formosinho (1989, p.53), atribuía importância primordial à reforma da direcção e gestão das escolas, mais do que à reforma curricular. Contudo, a estratégia do grupo de trabalho da reorganização dos planos curriculares passava por evidenciar a importância da reforma curricular, ao ponto de considerar que “a verdadeira reforma é a reforma dos currículos e todas as outras devem ser cruzadas com ela e a ela subordinadas”¹⁶. Teodoro (1995, p.55) sugere que esta opção materializou-se pelo facto de esse grupo de trabalho (coordenado por Fraústio da Silva) continuar a desenvolver a sua acção para lá do mandato CRSE. Roberto Carneiro, tendo sido membro desse grupo, e já na qualidade de Ministro da Educação, assume essas propostas e promove o seu desenvolvimento, enquanto as restantes caíram num relativo esquecimento ou são desvirtuadas do sentido genuíno expresso nos textos da CRSE. Foi o caso da reforma da administração escolar (Lindinho, 2003, pp.55-57), envolvida em contradições e conflitos gerados, na sua essência, pelo conceito de autonomia escolar, que se afirmava querer operacionalizar, como condição essencial à reforma do sistema educativo, mas que, na prática, encontrava obstáculos “talvez porque a perda de poder e do controlo directo sobre as escolas pudesse vir a inviabilizar os compromissos com o poder económico”¹⁷.

¹⁵ Publicado em Maio de 1986, promove a realização de estudos para a reorganização do Sistema Educativo Português, tendo em vista o que se pretendia ser “uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema” (RCM n.º 8/86, de 26 de Dezembro de 1985, publicada no Diário da República de 22 de Janeiro de 1986).

¹⁶ Ver nota 2 do texto citado (Formosinho, 1989, p.81).

¹⁷ Da conjuntura resultou a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, que define o “novo modelo de administração e gestão escolar”. Foi uma decisão política que contrariava a recomendação da CRSE orientada para a não imposição às escolas da reforma administrativa, a ser “construída com elas num clima de participação”, pois só assim seria uma reforma autêntica (ME/CRSE, 1988a, p.49). Este articulado não passou de uma fase experimental, envolvido em polémica, por se considerar ser peça de cosmética relativa à autonomia e administração escolar, pois, como Lima (1995) denominou, estava-se perante a “recentralização por controlo remoto” e o decreto da “autonomia como delegação política”. Ainda assim, Lindinho (2003, p.72) considera que se tornou num processo significativo “ao nível do ICEB e Jardins

O grupo de trabalho da “reorganização dos planos curriculares” (ME/CRSE, 1988b, p.203) delineou tendências gerais para informar a realidade que resulta da LBSE, referindo-se à “configuração da educação básica” como “um processo de educação geral nos domínios intelectual, cultural e social, com vista a possibilitar a cada indivíduo o desenvolvimento da sua personalidade”. Caracteriza-se pela “[a]quisição de conhecimentos, de valores e desenvolvimento de aptidões, destrezas e capacidades básicas”, por um ensino para todos e geral, “de modo a permitir uma efectiva igualdade social” e “evitando escolhas prematuras ou socialmente condicionadas”.

No mesmo ponto diz-se ser “uma educação escolar predominantemente comum e homogénea, não selectiva no acesso [...], conducente ao sucesso escolar, o que implica a criação de condições de êxito para todos, e equilibrada, no sentido de permitir opções futuras de sequência de estudos ou de transição para a vida activa”. Por fim, acrescenta-se que a proposta curricular em causa pretende fazer a diferença com a organização em vigor “nos conteúdos das diferentes matérias, na metodologia do ensino e no papel da escola no seu relacionamento com a comunidade em que se insere” (p.204).

3.2. A ‘Reforma Curricular’ de 1989

A LBSE e os documentos da CRSE prepararam a conhecida “Reforma Curricular de 1989”, com a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, que estabeleceu os princípios gerais e aprovou a estrutura curricular, com os respectivos planos, dos três ciclos do EB, de nove anos (Quadro 3.01). Aprovou ainda os planos curriculares do ensino secundário, de três anos, onde o 12.º assume o carácter de preparação para o ingresso no ensino superior. Deste documento para a organização curricular da “educação escolar” há algumas notas a reter pela sua perspectiva inovadora (Anexo 3.03)¹⁸.

A educação pré-escolar não foi abrangida na obrigatoriedade atribuída ao EB. Contudo, existe o cuidado de garantir “a possibilidade a todos os pais que o requererem de inscrever os seus filhos num programa de educação pré-escolar [...] pelo menos no ano anterior ao 1.º ano de escolaridade, com vista a promover o sucesso na educação escolar”, havendo, para isso, a necessidade de estabelecer um “plano de expansão da oferta da educação pré-escolar” (artigo 3.º).

de Infância, pois foi uma medida que permitiu agregar lugares de monodocência numa mesma área escolar (talvez o gérmen dos agrupamentos), o que os retirou do abandono a que estiveram condenados durante tantos anos” (o Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de Fevereiro, deixa de fora estes níveis de educação escolar). O Decreto-Lei estabeleceu o regime jurídico de autonomia das escolas, mas não especificou as suas “competências”, pois nada referia acerca da estrutura orgânica das mesmas que lhes permitissem fazer usufruto dessa autonomia, “entendendo-se assim o Decreto-Lei como mera retórica” (Sousa Fernandes, 1989, cit. por Lindinho, 2003, p.54).

¹⁸ Um pouco antes, foi publicado, em 7 de Junho, o Parecer n.º 6/89, do CNE, sobre os “novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário”, onde foram apreciadas duas propostas, em face de dúvidas suscitadas pelo Ministro da Educação: aquela que foi apresentada pela CRSE e a que originalmente tinha servido de suporte para a mesma, estruturada por um Grupo de Trabalho que elaborou os Documentos Preparatórios da reforma dos planos curriculares. Entre os planos aprovados e as propostas originalmente apresentadas houve compromissos que nem sempre foram bem recebidos. Veja-se, por exemplo, a propósito do caso do ICEB, o que nos diz Rangel (1991, p.43): “embora no essencial corresponda à Proposta anteriormente apresentada, é, em nossa opinião pessoal, uma versão bastante empobrecida e com algumas lacunas lamentáveis”.

Pela primeira vez, fala-se na possibilidade de proceder à iniciação de uma língua estrangeira, logo numa primeira fase do EB (1.º Ciclo), ainda que condicionada aos recursos disponíveis (artigo 5.º-1)¹⁹. De igual modo, estabelecem-se as “actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos” (artigo 8.º-1)²⁰.

Quadro 3.01 – Planos Curriculares do 1.º 2.º e 3.º CEB (horário semanal) de acordo com o Decreto-Lei n.º 286/1989

Áreas		1.º ao 4.º Ano (a)		1.º CICLO	
• Expressão e Educação: - Física Motora - Musical - Dramática - Plástica • Estudo do Meio • Língua Portuguesa • Matemática • Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)		• Área-Escola (b) • Actividades de Complemento Curricular (c)		(a) A carga curricular mínima semanal deste ciclo é de 25 horas (b) A organizar e gerir pelas escolas ou área escolar, nos termos do artigo 6.º (c) Actividades facultativas, nos termos do artigo 8.º	
Áreas Pluridisciplinares	Disciplinas	5.º Ano	6.º Ano		2.º CICLO
Línguas e Estudos Sociais (12 horas)	• Língua Portuguesa • História e Geografia de Portugal • Língua Estrangeira	5 3 4	5 3 4	• Área-Escola (c) • Actividades de Complemento Curricular (d) (a) Turmas desdobradas (b) De acordo com os recursos humanos e infra-estruturas das escolas (c) A organizar e gerir pelas escolas, nos termos do artigo 6.º (d) Actividades facultativas, nos termos do artigo 8.º	
Ciências Exactas e da Natureza (7 horas)	• Matemática • Ciências da Natureza	4 3	4 3		
Educação Artística e Tecnológica (8 horas)	• Educação Visual e Tecnológica (a) • Educação Musical	5 (b) 3 (2)	5 (b) 3 (2)		
Educação Física	• Educação Física	3	3		
Formação Pessoal e Social	• Desenvolvimento Pessoal e Social ou Ed. Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)	1	1		
Disciplinas ou Áreas		7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	3.º CICLO
• Língua Portuguesa		4	4	4	• Área-Escola (c) • Actividades de Complemento Curricular (d) (a) Turmas desdobradas (b) De acordo com os recursos humanos e infra-estruturas das escolas (c) A organizar e gerir pelas escolas, nos termos do artigo 6.º (d) Actividades facultativas, nos termos do artigo 8.º
• Língua Estrangeira I (a)		3	3	3	
• Ciências Humanas e Sociais: • História		3	4	4	
• Geografia		3	–	3	
• Matemática		4	4	4	
• Ciências Físicas e Naturais: • Físico-Químicas		–	4	3	
• Ciências Naturais		4	3	–	
• Educação Visual		3	3	3	
• Educação Física		(b) 3 (2)	(b) 3 (2)	(b) 3 (2)	
• Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)		1	1	1	
• Área opcional: • Língua Estrangeira II		3	3	3	
• ou Educação Musical		(b) 3 (2)	(b) 3 (2)	(b) 3 (2)	
• ou Educação Tecnológica		3	3	3	

Do Decreto-Lei n.º 286/89, existem duas referências que estiveram no centro das discussões, com interpretações mais ou menos favoráveis, em função da exequibilidade e resistências que encontraram na acção da escola e dos professores. Uma é a “área-escola”, como “uma área curricular não disciplinar” (artigo 6.º), que tinha como objectivos “a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos”²¹. A outra referência é a “formação pessoal e social” (artigo 7.º), para a qual contribuem todas as componentes curriculares (ponto 1), onde se prevê a criação da disciplina de

¹⁹ Situação generalizada muito mais tarde, através da “escola a tempo inteiro”, pelo Despacho n.º 12591/2006, que torna obrigatório o “ensino do inglês para os alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade”.

²⁰ O Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro, aprova a “organização das actividades de complemento curricular”.

²¹ O “plano de concretização da área-escola” foi aprovado pelo Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro.

“Desenvolvimento Pessoal e Social” (DPS) para todos os níveis do EB e secundário (ponto 2). Neste articulado (ponto 3) refere-se que “no 3.º ciclo do ensino básico, a área-escola inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas”²².

Não cabe aqui dirimir os argumentos que as diferentes reformas, e esta em particular, suscitaram na comunidade de Ciências da Educação e nas escolas. Contudo, quanto à criação da Área-Escola e da disciplina de DPS, vale a pena referir que foram grandes as expectativas, mas também depressa formaram-se dúvidas e teceram-se críticas relativas à sua existência e aplicação. Muitos autores exaltaram as oportunidades que estas áreas poderiam trazer ao currículo do EB. Realça-se a pertinência e o recentrar na formação pessoal e social, pois

é hoje um princípio educativo fundamental face a um mundo em vertiginosa transformação e que assiste ao ressurgir de valores como o racismo e o nacionalismo xenófobo, obrigando à reanálise e ao aprofundamento de ideias e conceitos que se julgavam já há muito adquiridos como a Democracia e os próprios Direitos Humanos e exigindo orientações positivas no sentido da tolerância e da multiculturalidade. (Bento, Queirós & Valente, 1993, p.5)

Surge a ideia de que a Área-Escola poderia tornar-se num espaço para o trabalho na formação pessoal e social. “A área-escola deve pois constituir uma preocupação dos educadores empenhados nesta área [formação pessoal e social]” (Bento, Queirós & Valente, 1993, p.35), para além do lugar específico da disciplina de DPS, consignado na reforma curricular.

[O]s professores que se proponham promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos da sua escola deverão estar na primeira linha da definição dos programas de área-escola procurando que as suas grandes orientações contêmam em si as finalidades da formação pessoal e social e que entre os vários desenvolvimentos sejam privilegiados objectivos essenciais de educação cívica e abordadas as componentes que constam da Lei de Bases como a educação ecológica, a educação do consumidor, a prevenção de acidentes, etc. (p.53)

O mesmo se diz das potencialidades da Área-Escola, através da argumentação e da apresentação de propostas de trabalho, ao evidenciar-se o que se entende ser “a mais importante inovação curricular da Reforma Educativa” (Monteiro, Queirós & Moreira, 1994, p.7)²³. Veja-se a exaltação feita a esta área nas seguintes palavras: “[a] área-escola (área curricular, não disciplinar) é a consagração do imperativo educacional de busca da transversalidade do saber, articulando os

²² No Despacho n.º 65/ME/91, de 17 de Maio, lê-se que, “[t]omando em consideração a novidade e relevância desta área de formação, foi constituído, pelo Despacho n.º 155/ME/89, de 12 de Setembro, um grupo coordenador para o estudo da formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos Ensinos Básico e Secundário, cujas conclusões constam do relatório elaborado pela respectiva comissão executiva”. Assim, “[c]om base nos princípios orientadores, recomendações e sugestões contidas neste relatório, o Instituto de Inovação Educacional foi encarregado de promover a elaboração dos programas de Educação Cívica e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, bem como um programa experimental de formação dos docentes encarregados da leccionação desta disciplina”. Em consequência, o Despacho n.º 65/ME/91 trata de estabelecer os parâmetros para a leccionação, em regime experimental, dos programas de Formação Cívica e da disciplina de DPS, bem como os processos de recrutamento e formação dos docentes que iriam estar associados a esta fase experimental.

²³ Ver, por exemplo, Monteiro e Queirós (1993) que, para além da discussão do enquadramento legal e da pertinência nas dinâmicas da escola, apresentam relatos de experiências onde a Área-Escola é considerada como “uma marca da individualidade ou personalidade da própria escola” (Rangel, 1991, p.48).

programas das diversas disciplinas e dando unidade a diversos projectos no seio da uma Escola, situada numa determinada comunidade de que não deve estar segregada” (Dinis, 1994, p.5). Também Rangel (1991, p.47) perspectiva a Área-Escola como uma novidade nos currículos, que visa

reforçar algumas preocupações que estão presentes em todo o currículo, mas deverão encontrar aqui uma expressão aprofundada: – o papel da escola na formação pessoal e social dos alunos; – a necessária aproximação e articulação entre a escola e a comunidade; – a importância da concretização dos saberes (das diferentes áreas ou disciplinas), em actividades e projectos de carácter globalizador ou multidisciplinar.

Rangel (1991) admite que a dimensão interdisciplinar da Área-Escola pode ser dos aspectos mais importantes no 2.º e 3CEB, já que o regime de monodocência do 1CEB pode facilitar essa abordagem. Para o 1CEB, o autor considera de “especial interesse o apelo que ela faz à dimensão comunitária da escola”. Assim, acrescenta que “[p]or oposição ao «isolamento» que tem muitas vezes caracterizado a organização das escolas do 1.º ciclo, esta área reclama uma actuação concertada, ou seja, que o conjunto dos professores se assuma como efectiva equipa educativa responsável, enquanto tal, pela qualidade da acção desenvolvida pela sua escola” (p.47). Contudo, Rangel alude às dificuldades de concretização desta área, numa fase inicial, devido à confusão existente quanto ao seu programa, que “em nada beneficia, podendo até pôr em causa, a generalização de uma área com potencialidades francamente inovadoras nos planos curriculares dos vários níveis de ensino” (p.48).

Em sentido contrário às melhores expectativas, já com a experiência acumulada dos anos, Marques (1997, p.2) é contundente quanto à especificidade da Área-Escola. Afirma que “foi introduzido um instrumento de baralhão pedagógica que dá pelo nome de Área-Escola que veio complicar a vida dos professores, burocratizar as suas funções, roubar tempo para o estudo das disciplinas, asfixiar as actividades de complemento curricular e fazer gastar rios de dinheiro do erário público”.

Quanto à disciplina de DPS, Trindade (1996a) chamava a atenção para as contradições que existiam entre o que estava a ser feito e o que considera ser uma educação escolar para o desenvolvimento pessoal e social, contrapondo, respectivamente, a ideia de uma “abordagem restrita” com uma “abordagem abrangente” (p.66). Apesar das experiências significativas ocorridas no âmbito dos dispositivos da reforma curricular, tornava-se evidente não ser possível construir um projecto de educação para a cidadania a partir de espaços curriculares restritos, pois é uma tarefa de natureza abrangente e mais exigente. Cosme e Trindade (2000, p.18), no jornal “A Página da Educação”, perante notícias que persistiam no acantonamento da educação para a cidadania no EB numa disciplina de carácter obrigatório, consideram que “[o] malogro de experiências como aquelas que ocorreram sob a égide da Área-Escola ou da moribunda disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social

não parece ter merecido da parte dos responsáveis políticos a necessária e merecida reflexão”. Referem os autores, a propósito da educação para a cidadania,

[s]e entendemos que nas escolas existem condições e a necessidade de se desenvolver um projecto desta natureza, então falemos claro, isso exige que todas as disciplinas e actividades escolares contribuam a seu modo para este projecto, que a organização administrativo-pedagógica se adequa a tal propósito e que o clima institucional seja compatível com as suas finalidades. Se partirmos do princípio que ser cidadão é algo que se aprende, mais do que o resultado daquilo que se ensina, então encontrámo-nos disponíveis para compreendermos a grandeza e a complexidade de um desafio que, no que concerne à educação escolar, diz respeito ao modo como se está na escola, ao modo como se enfrentam as tarefas escolares, ao modo como nos relacionamos com os outros, ao modo como, enfim, se criam e se animam oportunidades que possibilitam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas nossas escolas. (Cosme & Trindade, 2000, p.18)

Retomamos o Decreto-Lei n.º 286/89 para salientar dois aspectos no quadro da reforma em causa: as “formações transdisciplinares” (artigo 9.º) e as questões da avaliação das aprendizagens (artigo 10.º). No primeiro caso, faz-se o reforço da formação pessoal e social como formação transdisciplinar, a que se acrescenta “a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua portuguesa” (ponto 1). Pretende-se levar os alunos à “identificação dos seus interesses e aptidões e ao desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade” (ponto 2), bem como “contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português” (ponto 3).

Quanto à avaliação, pretende-se organizá-la “de forma a garantir o controlo da qualidade do ensino”, de “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho). Neste âmbito, destaca-se a controvérsia da definição de “objectivos curriculares mínimos do ensino básico e de cada um dos seus ciclos” (ponto 4), da própria interpretação que a comunidade educativa podia fazer dos mesmos (ponto 5), em função das condições dos contextos, e da relação destes com a “modalidade de avaliação aferida” (ponto 41), criando incongruências que poderiam levar a hierarquias entre escolas, induzidas pela fixação diferenciada dos objectivos mínimos²⁴. A avaliação aferida²⁵ foi, por vezes, interpretada como um instrumento que colocava, pela primeira vez, numa lógica de avaliação externa, as escolas e os professores perante margens de autonomia controlada, para além de questionar o empenho dos alunos na sua concretização. Ainda assim, para

²⁴ Disto dão conta Pacheco (1995c, p.30) e o Parecer n.º 2/92, do CNE, de 06 de Novembro. Diz no parecer que, “[q]uanto aos objectivos curriculares mínimos, a sua definição a nível nacional e local não pode levar a novas hierarquias entre escolas: as que praticam mínimos máximos e as que se ficam por mínimos mais mínimos”, sendo necessário “cuidar que a sua inscrição nos contextos locais não venha a significar escolas pobres em contextos pobres e escolas ricas em contextos ricos, numa simplificação que pretende sublinhar a necessária tensão dinâmica entre contextos e propostas educativas”.

²⁵ O Parecer n.º 2/92 da CNE, publicado no D.R. n.º 257, de 06 de Novembro de 1992, refere que o facto de a avaliação aferida “não ter qualquer consequência no percurso escolar dos alunos não invalida que traduza a imagem de cada escola para as autoridades e para o exterior. Com que empenho será vivida pelos alunos uma modalidade que «não conta»? Serão os seus resultados verdadeiramente fiáveis?” (p.10510).

Pacheco (1995c, p.30), o regime de avaliação permitia à “escola e aos professores disporem de mecanismos próprios para a construção, aplicação e validação de formas de avaliação dos alunos, embora dependentes de normativos, mas sem estarem controlados por exames que caucionam a progressão e conferem a titulação dos alunos” (Anexo 3.04)²⁶.

A aplicação dos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário foi regulamentada pela Portaria n.º 782/90, de 01 de Setembro, numa perspectiva experimental e progressiva, estabelecendo os limites temporais e outras condições organizativas do desenvolvimento desta experiência pedagógica. No ano lectivo de 1989/1990, com o 1.º ano do 1CEB²⁷, tinha-se já procedido ao arranque dessa experiência. Os programas foram aprovados, respectivamente, para o 1CEB, pelo Despacho n.º 139/ME/90²⁸, e para o 2.º e o 3CEB, pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 17 de Agosto. Referimos estas datas e os programas em causa porque são ainda, na sua essência, os documentos oficiais em vigor para o EB em Portugal, para além do referencial de competências (ME/DEB, 2001), que resulta da Reorganização Curricular (Decreto-Lei n.º 6/2001).

3.3. A ‘Reflexão Participada dos Currículos’ de 1997

O processo que leva à mais recente reorganização curricular inicia-se como resultado do descontentamento generalizado perante os resultados da reforma educativa dos anos de 1990. Como afirma Santos (1997, p.8), na nota de abertura do “2.º Colóquio Sobre Questões Curriculares”, a

problemática da implementação dos novos *curricula* revelou-se, como seria de esperar, um dos temas mais polémicos da concepção e implementação da reforma. A concretização das medidas propostas acabou por ser lenta e algo atribulada, tendo vindo a acumular-se indícios de que algo não estará a correr bem neste processo. Aliás, a questão ganhou, recentemente, uma grande visibilidade com os resultados desastrosos dos exames nacionais.

²⁶ O Despacho Normativo n.º 98-A/92 definia a avaliação para o EB (alterado pelo Despacho Normativo n.º 644-A/94, de 15 de Setembro – este rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 185/94, de 31 de Outubro). O Despacho Normativo n.º 98-A/92 revogou uma primeira tentativa de regular o processo de avaliação das aprendizagens no EB e no ensino secundário, que não chegou a entrar em vigor (Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro).

A avaliação das aprendizagens do ensino secundário, uma vez que não vingou a proposta a partir de um só documento para todos os níveis de ensino, foi alvo de regulação própria através do Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro (alterado pelo Despacho Normativo n.º 45/96, de 31 de Outubro). No âmbito da “avaliação sumativa interna”, previa-se a realização de provas globais (pontos 25 a 27), inicialmente regulamentadas pelo Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de Setembro (alterado pelo Despacho n.º 6947/2001, de 4 Abril). Já quanto à avaliação externa, esta realiza-se por exames finais, de âmbito nacional, constituídos por provas escritas nas disciplinas ministradas no 12.º ano (pontos 31 a 34). Entretanto, pelo Despacho Normativo n.º 11/2003, as provas globais do ensino secundário passam a não constituir instrumento de avaliação obrigatório (ponto 1).

²⁷ Experiência regulada pelos princípios constantes no Despacho n.º 174/ME/89, de 30 de Outubro.

²⁸ Rangel (1991, p.43) faz uma análise crítica sobre a versão aprovada dos programas do 1CEB, pois estes não correspondiam ao “«texto programático» que serviu de base ao primeiro ano da «experiência» iniciada no ano lectivo de 1989/90”. Segundo o autor, a «reescrita do programa» levou à supressão de alguns textos bem recebidos e apoiados no momento das consultas à comunidade educativa: consistia numa “introdução na qual se apresentavam as opções e pressupostos do Programa, assim como de um capítulo final dedicado a indicações de carácter metodológico” (já os programas do 2.º e 3CEB, publicados com a diferença de um ano, apresentavam esses textos, provavelmente em face das críticas que recebeu a referida ‘omissão’). Acrescenta que “mais grave do que isso é o inexplicável desaparecimento de qualquer referência à Área-Escola” e, na mesma linha, “a ausência de qualquer nota sobre a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, entretanto criada pelo decreto-lei que estabelece os programas curriculares”. Em 1998, na 2.ª edição dos programas do 1CEB, esses textos são recuperados e integrados na publicação, onde também se deu conta das linhas orientadoras da Área-Escola e das Actividades de Complemento Curricular, através da explicitação selectiva do texto dos despachos que os regulamentaram.

Num relatório de investigação sobre “o impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor” (Pacheco et al., 1996, p.104), as conclusões são contundentes, quando se afirma que “a actual reforma curricular não correspondeu, nem aos objectivos propostos, nem às mudanças nas práticas curriculares e nas atitudes dos professores”. O relatório aponta algumas das eventuais causas para o sentimento descrito, resumido na ideia de que “a decisão política que esteve no princípio desta reforma, não foi coerente com as estruturas que a operacionalizaram” (p.105).

A partir da experiência acumulada do desenvolvimento da Reforma Curricular, entende-se como necessário estabelecer margens de autonomia e gestão flexível na transformação curricular, como respostas locais a um pensamento nacional. Disso damos conta num ponto seguinte, com o relato de iniciativas institucionais e locais, projectos de inovação curricular, que procuram interpretar o sentido global da reforma, tomar acções concertadas, trabalhar medidas adequadas aos problemas concretos dos contextos. Em contraste com a frase veiculada pela reforma, “em cada escola fazer a reforma”, verificou-se um afastamento dos professores, reduzindo o “discurso da escola como centro de mudanças” a uma retórica sem protagonistas (Pacheco et al., 1996, p.106).

O sinal institucional deste processo é a “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, concretizada num debate que mobilizou as escolas durante o ano lectivo de 1996/1997 (Roldão, Nunes & Silveira, 1997). Resultou do debate a consciência do imperativo de proporcionar às escolas uma maior autonomia na organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, adequando-o às necessidades diferenciadas dos contextos escolares, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (ME/DEB, 1999a; Roldão, 1999).

A Reflexão Participada surge “no sentido de melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa [...] face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral”, dos quais se destacam “os que resultam da diversidade sociocultural dos públicos e da necessidade de contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos de educação aos alunos” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997, p.9). Perante o diagnóstico, os autores “apontam para o reforço da autonomia das escolas como decisoras privilegiadas face às necessidades particulares de cada contexto educativo”.

O projecto norteou-se por princípios orientadores, dos quais salientamos “o debate sobre o que deverá constituir-se como conjunto de aprendizagens nucleares a nível nacional” e a “reflexão sobre modos de trabalhar conjuntamente com os currículos, numa lógica de escola e de tomadas de decisão contextualizadas”. Esperava-se “instituir e regular um sistema de flexibilização da gestão curricular nas escolas dos três ciclos do ensino básico” assim caracterizado: “gestão diferenciada dos currículos, estabelecendo diversos níveis de decisão curricular, com relevo para as escolas”; “estabelecimento de

um corpus nuclear de aquisições/aprendizagens comuns, a assegurar a nível nacional, no quadro dos programas em vigor”; e sua articulação com “projectos diferenciados de gestão e as opções curriculares específicas, a decidir por cada escola ou grupo de escolas” (pp.14-15).

O documento citado estabeleceu uma síntese de reflexões finais e recomendações, de onde se dá a entender que se iniciou um processo de um longo caminho a percorrer, pois “[o]s docentes e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua nem a colocam no primeiro nível das suas preocupações”. Assim, “[n]ão é ainda claro no terreno o sentido da mudança que se está a discutir, tendo-se produzido apenas um nível de sensibilização no sentido de flexibilizar o currículo, reflectir sobre o que deve ser, no ensino básico, o corpo de aprendizagens nucleares comum a garantir a todos os alunos, e repensar os papéis dos professores e das escolas nesta perspectiva”. Recomenda-se, assim, entre outros aspectos, “o incentivo ao desenvolvimento de projectos de escolas que queiram iniciar – ou continuar – projectos de gestão curricular flexível centrados na diferenciação curricular, em resposta a situações concretas, com propostas próprias e fundamentadas” (pp.89-92).

A génese deste processo tem origem, se assim o podemos dizer, num documento de orientação educativa, fruto de uma recente mudança política, de 1995. É o “Pacto Educativo para o Futuro” (ME, 1996), no qual se reconhece que a “educação é uma questão pública e uma ambição nacional” (p.7), envolvendo todos os parceiros, sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do Estado, descentralizando competências na construção de respostas adequadas à diversidade de situações, valorizando a inovação a nível local e a ligação da educação e formação aos seus territórios geográficos e sociais. No âmbito das competências do DEB, fez-se a publicação da colecção “Reflexão Participada”, de enorme importância na compreensão deste período educativo, cujo primeiro volume é o Relatório deste projecto (Roldão, Nunes & Silveira, 1997)²⁹.

3.4. A ‘Gestão Flexível do Currículo’ de 1997

O documento orientador “Educação, Integração, Cidadania” (ME, 1998, pp.5-7) faz a síntese das directrizes políticas para a educação básica, nos seguintes termos: “desenvolver a oferta da educação pré-escolar de qualidade”; consagrar “um currículo nuclear e articulado entre os três ciclos, conferindo espaços de autonomia pedagógica às escolas”; criar “condições para a realização de uma escolaridade básica de sucesso para todos os alunos, com particular atenção ao 1.º Ciclo”; “melhorar

²⁹ A reestruturação do ME, através do Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril, prevê a criação do DEB, que vê aprovada a sua lei orgânica pelo Decreto-Lei n.º 138/93, do mesmo dia.

Na referida colecção são publicados documentos com uma primeira abordagem ao desenvolvimento de competências no EB nas áreas da Língua Portuguesa (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997), História (Félix, 1998) e Matemática (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999) que, servindo de fundamento para a experiência da GFC, era já uma base que viria a concretizar-se com a publicação das “Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), no âmbito da Reorganização Curricular.

o ambiente educativo das instituições escolares [...], quer em termos de equipamentos e recursos, quer em termos de segurança e convivalidade”. O mesmo documento estabelece eixos de análise e reflexão, para os quais prevê um conjunto de medidas e acções. Salienta-se a valorização da educação pré-escolar “como primeira etapa da educação básica, [que] visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida” (ME, 1998, p.13)³⁰.

Quanto ao EB, alguns dos aspectos mencionados no relatório anterior já tinham ou estavam a decorrer aquando da sua publicação; outros seriam promovidos em face dos resultados obtidos. É o caso da “Reflexão Partilhada” que está na base da GFC (Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho)³¹. No tópico “currículo e avaliação”, previa-se a concretização das medidas em causa: “desenvolvimento, a partir do início do ano lectivo 1996/97, de um processo de revisão curricular participada” e a “aprovação de medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento pelas escolas de modalidades de gestão flexível do currículo”, pela primeira vez no terreno no ano lectivo de 1997/1998 (Anexo 3.05). Num texto sobre a GFC (ME/DEB, 1999a, p.6), afirma-se que da Reflexão Participada

emergiu a necessidade de construir um currículo nacional assente no desenvolvimento de um eixo comum que articule saberes de referência com as competências de saída do ensino básico, garantindo simultaneamente: a existência de referenciais nacionais de exigência e qualidade; a possibilidade de uma gestão flexível, adequada aos contextos específicos da escola.

O registo e a análise do trabalho de sustentação e desenvolvimento da GFC (DEB, 1999; ME/DEB, 1999a,b,c,d, 2002; Mendes, 2001) e a contribuição de diversos autores (Diogo & Vilar, 1999; Gargaté & Baleiro, 2001; Varela de Freitas et. al., 2001), evidencia aspectos essenciais do seu legado: criação de três áreas curriculares não disciplinares (“estudo acompanhado”, “área de projecto” e “educação para a cidadania”)³²; flexibilização das cargas horárias dos alunos, com implicações nos desenhos dos currículos dos 2.º e 3CEB, havendo margens de flexibilização para as componentes disciplinares e não disciplinares; obrigatoriedade da segunda língua estrangeira no 3CEB; formulação

³⁰ O documento identifica os pontos de análise e intervenção: “educação pré-escolar e 1.º ciclo: a primeira prioridade”, “currículo e avaliação”, “autonomia, descentralização, territorialização”, “valorizar os professores e demais profissionais da educação”, “educação de adultos – educar e formar ao longo da vida”, “inovação: uma estratégia ao serviço da qualidade educativa e do combate à exclusão”. Assiste-se, entre outras medidas, à aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), à aprovação do diploma que previa o seu desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho), ao alargamento da rede pública de estabelecimentos de educação pré-escolar, à aprovação das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Despacho n.º 5220/97, de 04 de Agosto), à valorização profissional dos Educadores de Infância com a consagração do nível de licenciatura para formação inicial (alteração à LBSE, Lei n.º 115/97), a integração dos estabelecimentos de educação pré-escolar no “regime de autonomia, administração e gestão” que rege os Ensinos Básico e Secundário (estas duas últimas medidas são extensivas ao 1CEB).

³¹ Substituído, mais tarde, pelo Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio. O Despacho n.º 10430/98, de 22 de Junho, cria o Conselho de Acompanhamento dos projectos desenvolvidos ao abrigo dos Despachos n.º 22/SEEL/96 (Currículos Alternativos – CA), n.º 147-B/ME/96 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP) e n.º 4848/97 (Gestão Flexível do Currículo – GFC).

³² O “estudo acompanhado” assume carácter obrigatório, assegurado por dois professores de formações científicas complementares. A “área de projecto” surge na sequência das reconhecidas potencialidades da Área-Escola, agora integrada no horário dos alunos com carga horária específica. A “Educação para a cidadania” surge no âmbito da “ direcção de turma” (a pensar, sobretudo, no 2.º e 3CEB), como espaço aberto ao diálogo e ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos, que podia ser gerida em comum com a “área de projecto”, conforme opção das escolas.

de um perfil de competências de saída do EB, cujo conceito de competência integra as atitudes, as capacidades e os conhecimentos que todos os alunos devem desenvolver; identificação de competências gerais e transversais (inicialmente designadas de nucleares) relacionadas com a ideia da relevância do aprender a aprender ao longo do percurso do EB³³; definição de competências essenciais em cada disciplina e ciclo, como saberes de referência que todos os alunos devem adquirir.

A publicação do relatório “A Unidade da Educação Básica em Análise” (Segurado, 1998, p.5) resulta “das reflexões e discussões desenvolvidas por um conjunto de escolas-pólo de todo o país”, acerca do “Projecto de Reflexão Participada” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997) e do estudo sobre a “Língua Materna” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). O relatório identifica e analisa aspectos considerados críticos para o sucesso da escola básica, que se tornam em indicadores para a GFC: articulação horizontal e vertical nos três ciclos do EB; questionamento acerca das lógicas de organização do 3CEB; questionamento das lógicas de progressão/retenção no âmbito da avaliação das aprendizagens; dimensão cívica da escola e formação pessoal e social dos alunos; natureza, lugar e função curriculares da Área-Escola; fundamentos e critérios da carga horária semanal dos alunos.

O parecer externo da GFC (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p.71), solicitado pelo ME, faz “uma apreciação positiva da filosofia e opções fundamentais adoptadas”. Segundo as conclusões deste relatório, perante “a reorganização curricular agora definida, deve-se prosseguir de forma consistente, evolutiva e participada, em três dimensões”³⁴:

- 1) Na clarificação da concepção e desenho curricular e dos níveis de construção [...].
- 2) Na criação/disponibilização de estruturas e condições organizacionais externas e internas às escolas que [...] apoiem e facilitem o desenvolvimento e a gestão curricular flexível e integrada [...].
- 3) Na criação de dispositivos de acompanhamento e de avaliação do desenvolvimento do Projecto Curricular Nacional que permita [...] ir enriquecendo e melhorando a sua definição.

Os autores reforçam a ideia de estarmos “perante uma abordagem da inovação que colocou a tónica nos processos de desenvolvimento curricular, enquadrados nos contextos organizacionais e culturais específicos das escolas (reforma-mudança), outorgando aos professores o controlo sobre estes processos, o que tradicionalmente não lhes cabia” (p.51). Este pressuposto torna-se fundamental para inter-relacionar o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento curricular, no sentido de promover a melhoria da escola como organização, terreno propício para criar condições ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Ainda assim, para Alonso, Peralta e Alaiz (2001, pp.52-53), o processo de GFC fez emergir um

³³ A saber, “métodos de trabalho e de estudo”, “tratamento de informação”, “comunicação”, “estratégias cognitivas” e “relacionamento interpessoal e de grupo”, especificadas como “situações de aprendizagem” (ME/DEB, 1999b, p.5).

³⁴ A Reorganização Curricular tinha acabado de ser definida para entrar em vigor no ano lectivo seguinte, 2001/2002.

caminho que se afigura “como complexo, custoso, exigente e cheio de perplexidades, mas também de desafios e satisfações” e que, por isso, comporta alguns aspectos críticos, para os quais apresentam “algumas recomendações [...] sobre a problemática da inovação curricular, enquadrada na mudança da escola como um todo”, as quais exigem

Uma atenção simultânea às dimensões pessoais, culturais, organizacionais e políticas que permitam aos indivíduos e às organizações assumirem um papel de aprendizagem da mudança. [Requerem] também uma planificação estratégica, embora atenta e com ajustes sensíveis às alterações, contingências e demandas de uma sociedade marcada pela incerteza, rapidez e complexidade das mudanças (Hargreaves, 1996).

A análise dos pontos críticos e respectivas recomendações (pp.53 e segs.) foram estruturados de acordo com os seguintes aspectos: desenvolvimento curricular, desenvolvimento organizacional, desenvolvimento profissional dos professores, melhoria das aprendizagens e, por fim, inovação e mudança. Pela sua extensão e detalhe, remetemos para uma leitura atenta do referido parecer, ainda que se possa destacar, dada a sua importância, algumas das considerações proferidas.

Assim, ao nível do *desenvolvimento curricular*, num primeiro momento, o mesmo remete-nos para a necessidade de proceder a uma clarificação do conceito de “currículo nacional”, através da apresentação de uma matriz organizadora que permita uma leitura clara da articulação curricular. Quanto ao “desenho curricular”, refere-se o esquecimento da articulação a montante (pré-escolar) e a jusante (ensino secundário) do EB, o confinar da Formação Pessoal e Social abrangendo somente as ‘áreas curriculares não disciplinares’, a incongruência entre a apresentação das TIC como uma formação transdisciplinar e a sua representação no desenho curricular numa nota de rodapé. Do ponto de vista da “integração curricular”, questiona-se a ausência de áreas/conteúdos transversais que ajudariam a encontrar a unidade e os pontos de convergência entre as diferentes áreas disciplinares, bem como se propõe a designação de ‘áreas integradoras’ por contraponto com a designação de ‘não disciplinares’, que parece afastar das mesmas o necessário contributo e sustento do conhecimento e dos procedimentos proporcionados pelas disciplinas. Existe uma fragilidade evidente na operacionalização do conceito de competência, potencializadora de confusões e dificuldades na elaboração de propostas de intervenção claras e congruentes com um “referencial de competências” devidamente esclarecido e estruturado por um quadro teórico de suporte. A ausência de explicitação acerca do entendimento sobre o “Projecto Curricular”, “qual a sua diferença relativamente ao Projecto Educativo, o que deve constar dele e a que questões deve dar resposta”, pressupõe um trabalho de desconstrução de equívocos, de “clarificação sobre o entendimento a dar ao Projecto Curricular e ao seu processo de construção, nos seus diferentes níveis de decisão” (p.61). Verifica-se a tendência de a

GFC atender às características do 2.º e 3CEB sem cuidar das “especificidades organizacionais e curriculares do 1CEB”, marcadas pela monodocência e pela globalização, com riscos evidentes de menosprezar as potencialidades da reorganização curricular neste nível e de interpretar as novas áreas ‘não disciplinares’ como algo a somar às áreas já existentes.

Relativamente ao *desenvolvimento organizacional*, há a destacar a falta de “articulação entre a GFC e a organização e gestão das escolas” que surgem com discursos e tempos diferenciados, promovendo uma incongruência entre as exigências de coordenação da GFC e as atribuições das estruturas de orientação educativa. Existe também a desconfiança numa “cultura de avaliação”, como um elemento intrínseco e regulador do próprio processo de aprendizagem, necessário à mudança das concepções, das metodologias e das práticas desejáveis num processo de inovação como o proposto pela GFC, muitas vezes apreciada, antes, como um elemento de controlo burocrático.

Quanto ao *desenvolvimento profissional dos professores*, refere-se o frequente desfasamento dos planos da “formação inicial dos professores” em relação às mudanças curriculares preconizadas pela GFC, não preparando os futuros professores para confrontar e contribuir de forma activa para as transformações que se verificam nas escolas. Por outro lado, há a necessidade de conformar a “formação contínua” às novas exigências que a GFC aportou às escolas e aos professores, pelo que a valorização de modalidades de formação centrada na escola ganham legitimidade e requerem dos Centros de Formação uma definição de projectos congruentes com estas necessidades.

No que se refere à *melhoria das aprendizagens*, a GFC coloca os alunos e a sua aprendizagem no centro do currículo e da acção pedagógica. Contudo, apesar de os documentos apontarem para uma concepção sócio-construtivista da aprendizagem, onde o aluno assume um papel central na construção activa e interactiva do conhecimento a partir das suas experiências e concepções prévias, denota-se alguma falta de clareza acerca da “concepção de aluno e de aprendizagem” subjacente ao modelo curricular da GFC, que entronca também na não explicitação da “concepção de conhecimento/saber” com que se trabalha, situações a merecerem a devida clarificação conceptual.

Finalmente, no que diz respeito à *inovação e mudança*, aponta-se, ao nível da “coordenação da inovação”, para a necessidade da existência de um dispositivo de coordenação, acompanhamento e avaliação claro e sistemático que permita a compreensão transparente e consistente sobre as potencialidades e limitações da GFC. Considera-se fundamental como “modelo de inovação” da GFC, baseado num modelo ecológico, aberto e progressivo da inovação e reforçado pela autonomia das escolas, a necessidade de dar continuidade à política de apoio às escolas e aos professores que apostam na inovação, visando melhorar as aprendizagens dos alunos. Torna-se ainda fundamental

manter uma lógica de “difusão de inovação” que permita o conhecimento e a disseminação de exemplos, boas práticas, através de encontros e trocas de experiências com carácter formativo. Por fim, a experiência e o conhecimento sobre a inovação demonstram a necessidade da criação de “dispositivos de acompanhamento às escolas”, como redes de apoio directo e protocolos com instituições de ensino superior, que permitam “enriquecer a reflexão e a investigação em torno de diversas experiências e estudos de caso” (p.70), oferecer suporte para ultrapassar a incerteza e a ansiedade próprias do processo de mudança, estimular e valorizar o trabalho desenvolvido, no sentido de promover a sua continuidade. Como referem Alonso, Peralta e Alaiz (2001, p.70),

o apoio na construção de projectos curriculares, na organização das novas áreas curriculares, na procura de metodologias e processos de avaliação condicentes com a abordagem de competências, são alguns dos pontos críticos em que as escolas vão precisar de um acompanhamento especializado e adequado às suas necessidades.

Entretanto, com o “Projecto de Investigação Sobre Inovação Curricular – PIIC” (Alonso, Peralta & Alaiz, 2006), os mesmos autores pretenderam dar continuidade ao trabalho de acompanhamento e avaliação dos pressupostos da GFC. Alonso (2006, p.2), sobre a GFC, refere que, apesar

do enorme investimento e das realizações e expectativas criadas pela GFC, com a generalização apressada da Reorganização Curricular a todas as escolas, verificou-se uma progressiva inversão de marcha no modelo de inovação que orientou a GFC, abandonando algumas ideias centrais que o caracterizaram, tais como a avaliação continuada, o acompanhamento formativo às escolas, a recolha e divulgação de experiências de sucesso e a clarificação do Projecto Curricular Nacional.

Nas reflexões finais do relatório PIIC, deixa-se ficar, ainda que numa nébula de incertezas e conflitos por resolver, uma ideia de esperança quanto ao futuro, pois,

[a]pesar de existir uma corrente de opinião pública defensora de que a reorganização curricular não produziu mudanças nas escolas, de que tudo está na mesma ou até pior e, por isso, é preciso recuperar as práticas de um passado securizante, este estudo veio mostrar que a realidade das escolas portuguesas hoje é muito mais complexa e plural, procurando caminhos de libertação do imaginário histórico baseado na dependência e na uniformidade. Contrariamente a ideia de estagnação, a realidade escolar mostra-se constituída por visões diversas em que entram em conflito lógicas teóricas e práticas que representam modelos educacionais e sociais também eles em conflito. A mudança está acontecer. É impossível voltar atrás. As tendências identificadas neste projecto dão fé disso. O que se deve questionar é o sentido, a orientação e a profundidade da mudança, quando reflectida na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, inevitavelmente, condicionam os resultados. (Alonso, Peralta & Alaiz, 2006, p.62)

3.5. A ‘Reorganização Curricular’ de 2001

A Reorganização Curricular surge como corolário de cinco anos de trabalho iniciados com a Reflexão Participada e progressivamente experimentada com a GFC, onde se procurou “uma primeira abordagem ao currículo que, respeitando embora as linhas orientadoras existentes, pudesse de facto

ser ‘gerido’ pela escola” (Varela de Freitas, 2001, p.22). Assim, segundo o mesmo autor,

[o] que o projecto de gestão flexível do currículo procurou transmitir às escolas é que [...] deviam passar a considerar o pedagógico em primeiro lugar, dando-lhes a autonomia indispensável para colocarem os alunos “primeiro”. Para que tal aconteça, é necessário que a escola, e portanto os professores, tenham a autonomia suficiente que garanta que a gestão do currículo seja, efectivamente, uma tarefa sua.

Surge, assim, o Decreto-Lei n.º 6/2001³⁵, que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do EB, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (artigo 1.º), consagrado pelo próprio diploma como uma “reorganização curricular do ensino básico”. São aprovados os novos desenhos curriculares do 1.º, 2.º e 3CEB, revogando o Decreto-Lei n.º 286/89 (Anexo 3.06).

A ideia não estava em proceder a uma grande reforma; como refere Varela de Freitas (2001, p.18), “actualmente, a educação deve estar sempre aberta a alterações pontuais, mais ou menos profundas, conforme as transformações por que este mundo vai passando”, além de que “a ‘reforma’ por que muitos suspiram, a *grande reforma*, é impossível”, uma vez que “se definem expectativas demasiadamente elevadas para que a escola as possa cumprir”.

O texto da Reorganização Curricular faz ênfase de um caminho a cumprir com a sistematização de bases fundamentadas a partir de processos prévios de decisão e experimentação. Entre outras medidas citadas, refere o “Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico”, publicado pelo Ministério da Educação (ME/DEB, 1998), “[que] sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico”; a preparação da intervenção legislativa como “um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”; em face do diagnóstico, foram “lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária”; como forma de “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir”, no contexto de promoção da autonomia e “ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo”.

Ainda segundo o disposto no Decreto-Lei que estamos a analisar, “nesta reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem

³⁵ Actualizado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, e, posteriormente, alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro (altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III). Na mesma data, foi publicado o Decreto-Lei n.º 7/2001, que previa, de forma articulada, a revisão curricular do Ensino Secundário. No entanto, na prática, esta foi cancelada (Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho), num momento de alteração de cenário político, tendo sido retomada mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio). Entretanto, esta reorganização curricular foi alvo de alterações posteriores, nomeadamente pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho.

como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” (Quadro 3.02).

Quadro 3.02 – Desenho Curricular do ICEB (Decreto-Lei n.º 6/2001, com alterações do Decreto-Lei n.º 209/2002)³⁶

COMPONENTES DO CURRÍCULO				
Educação para a Cidadania	Áreas Curriculares Disciplinares de frequência obrigatória:		Total: 25 horas	
	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Matemática • Estudo do Meio • Expressões: – Artísticas – Físico-Motoras 			
	Formação Pessoal e Social	Áreas Curriculares não Disciplinares (a):		Total: 1 hora
		<ul style="list-style-type: none"> • Área de Projecto • Estudo Acompanhado • Formação Cívica 		
Área Curricular Disciplinar de frequência facultativa (b):				
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Moral e Religiosa (b) 		Total: 26 horas		
Actividades de Enriquecimento (c)				
<p>(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular de turma.</p> <p>(b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.</p> <p>(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º.</p> <p>O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.</p>				

No primeiro de três volumes sobre a Reorganização Curricular, intitulado “Princípios, Medidas e Implicações” (Abrantes, 2001), faz-se a apresentação do Decreto-Lei n.º 6/2001 e do alcance dos aspectos aí consagrados, em três tópicos: “princípios sobre o currículo e a avaliação”; “medidas de reorganização curricular” e “implicações na organização pedagógica das escolas”. Dos vários aspectos focados, salienta-se a orientação de “um currículo nacional baseado em competências e experiências educativas” (p.43). Desta decisão resulta a publicação do documento de trabalho “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), que se fundamenta e procura dar coerência aos documentos e trabalhos elaborados no âmbito da GFC.

Há vários aspectos a considerar na Reorganização Curricular relativos ao currículo nacional (Abrantes, 2001, pp.53-56): “criação de três novas áreas curriculares, não disciplinares” (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica)³⁷; alterações no quadro das áreas disciplinares do 3CEB, nomeadamente com a “iniciação a uma segunda língua estrangeira para todos os alunos”;

³⁶ Veja-se o Anexo 3.06 para verificar o Desenho Curricular do 2.º e 3CEB.

³⁷ A segunda publicação sobre a Reorganização Curricular é dedicada às “Novas Áreas Curriculares” (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002). A partir do texto de Abrantes (2002a), incluído na referência anterior, e do Decreto-Lei n.º 6/2001, identificam-se os objectivos das três áreas curriculares do seguinte modo: a Área de Projecto visa envolver os alunos na “concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”; o Estudo Acompanhado visa a “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens; e a Formação Cívica visa “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.

possibilidade de a escola oferecer AEC “nos domínios da educação física e desporto, das artes, das tecnologias e da experimentação científica”; estabelece-se o “projecto curricular de turma” como o documento de referência para a “planificação e orientação do trabalho a realizar [...], tendo por referência as aprendizagens e competências essenciais formuladas a nível nacional”; “presença em todos os ciclos e com carácter transversal da educação para a cidadania e da utilização das tecnologias da informação e da comunicação”.

Conforme refere Abrantes (2002a, p.11), a designação adoptada de “áreas curriculares não disciplinares” procura explicitar que, sendo parte integrante do currículo, não são mais disciplinas a somar ao mesmo e assumem em relação a ele uma natureza transversal e integradora.

A designação, adoptada pelo Decreto-Lei, de "áreas curriculares não disciplinares" procura salientar que elas fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos mas não são "disciplinas" no sentido em que não partem da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas. Para além do carácter não disciplinar, estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora: são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos.

Já depois da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, o parecer sobre a GFC, de Alonso, Peralta e Alaíz (2001, p.64), a propósito de alguns dos pontos críticos e sugestões apresentadas, atrás referenciados, chama a atenção para a especificidade do currículo do 1CEB, referindo que “[a] opção por uma perspectiva integradora e globalizante do currículo, neste nível de ensino, pressupõe, também, que as novas áreas curriculares sejam abordadas com esta perspectiva, o que não significa diluí-las, não lhes dando um sentido intencional e explícito”. Nesse sentido, os autores apresentam um esquema com uma interpretação possível do desenho curricular para o 1CEB, onde a construção do projecto curricular se estrutura a partir de selecção de problemas pertinentes, perscrutados em consonância com as orientações curriculares e a realidade envolvente, para os quais contribuem as diferentes áreas curriculares, numa lógica de investigação e reflexão colaborativa, através de um acompanhamento diferenciado dos percursos escolares dos alunos, onde a educação para a cidadania e a utilização das TIC se assumem como formações transdisciplinares, assim como as AEC aportam uma riqueza e diversificação das experiências de aprendizagem (Figura 3.01).

A avaliação para a Reorganização Curricular “é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”. Não se menospreza também a “influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como a confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo (Abrantes, 2002b, p.9). Na terceira publicação sobre a Reorganização Curricular (Abrantes &

Araújo, 2002), o DEB dá a conhecer os “princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como os efeitos dessa avaliação”, constantes do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho³⁸. O livro publica ainda textos de autoria que cobrem um amplo conjunto de significados nas problemáticas do currículo e da avaliação, cujo “propósito é o de apoiar a reflexão e o trabalho dos professores, no contexto da reorganização curricular” (Abrantes, 2002b, p.14).

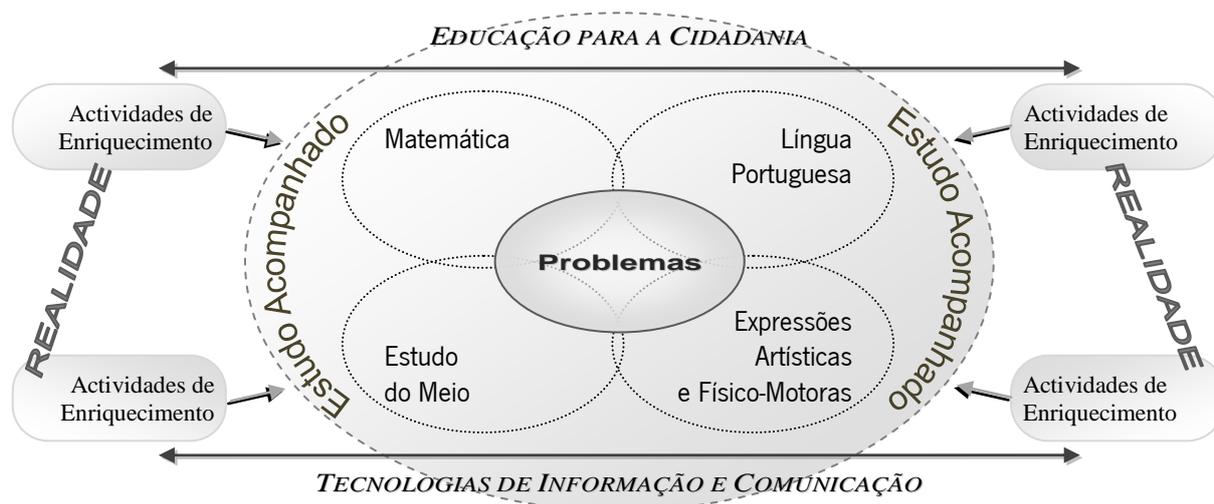


Figura 3.01 – Desenho Curricular do 1CEB (Alonso, 2001, Anexo n.º 3 em Alonso, Peralta & Alaíz, 2001)³⁹

Com a aprovação do Despacho Normativo n.º 1/2005, aprimorou-se procedimentos para tornar a retenção “uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma”, situação prevista no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 09 de Novembro. Este diploma “define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos”⁴⁰ (Anexo 3.08).

O Despacho n.º 5437/2000, de 09 de Março, “determina as condições em que se procederá à generalização da realização de provas de aferição no final dos três ciclos que integram o ensino

³⁸ Os procedimentos e os princípios relativos à avaliação têm vindo a sofrer alterações, que procuram ajustar-se a decisões e circunstâncias que com ela estejam relacionados. O Despacho Normativo n.º 30/2001, foi alterado pelo Despacho n.º 5020/2002, de 06 de Março, no sentido de uma imediata aplicação das disposições relativas à reapreciação dos resultados da avaliação no 3CEB. O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 05 de Janeiro (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro) institui a avaliação sumativa externa através da realização de exames nacionais a Língua Portuguesa e Matemática no final do 3CEB, bem como a concretização de exames nacionais do 2.º e do 3CEB, em situações especiais (revoga o Despacho Normativo n.º 30/2001). O Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 25/2006, de 21 de Abril), actualiza condições e procedimentos relativos aos exames nacionais. Por fim, o Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de Janeiro, pretende “assegurar a articulação adequada e eficaz entre os programas de apoio à recuperação dos alunos com dificuldades na aprendizagem e a aplicação de critérios rigorosos na transição entre fases ou anos de escolaridade e na conclusão de ciclos de estudos”. Entre outras alterações, determina a não obrigatoriedade da realização de provas globais.

³⁹ O esquema apresentado é uma versão actualizada pela autora, utilizada na formação inicial e divulgada em várias reuniões científicas (ver versão original no Anexo 3.07).

⁴⁰ Revoga o Despacho n.º 1438/2005, de 21 de Janeiro, que previa a adopção de medidas de apoio educativo a alunos que revelassem dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem.

básico”, ainda de acordo com os princípios do Despacho Normativo n.º 98-A/92. No prosseguimento da avaliação aferida, de carácter experimental, realizada em 1998/1999, num conjunto de escolas do 1CEB, estipula-se para o ano de 1999/2000, pela primeira vez, a elaboração a nível nacional das provas de avaliação aferida no 1CEB, que incidem na Língua Portuguesa e na Matemática, ficando prevista a sua generalização para os outros níveis de ensino nos anos subsequentes⁴¹.

Como o 9.º ano, em 2004/2005, passa a estar abrangido pela realização de exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (avaliação sumativa externa, ponto 41, do Decreto-Lei n.º 1/2005, prevista no artigo 13.º-4, do Decreto-Lei n.º 6/2001, com redacção do Decreto-Lei n.º 209/2002), as provas de aferição, nesse ano, são apenas efectuadas para o 4.º e 6.º ano de escolaridade (Despacho n.º 5208/2005, de 10 de Março)⁴². Em 2005/2006, o Despacho n.º 5002/2006, de 03 de Março, introduz no procedimento de amostragem o “intuito de abranger em quatro anos o universo das escolas, mantendo a representatividade em cada ano”. Finalmente, a partir de 2006/2007, as provas de aferição do 4.º e do 6.º ano de escolaridade passam a ser “aplicadas anualmente ao universo dos alunos, nas escolas públicas e nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo”, situação consignada no Despacho n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro.

3.6. A ‘Escola a Tempo Inteiro’ de 2006

A designação “escola a tempo inteiro” (Guimarães, 2009; Faria, 2010; Reis, 2010) abrange um vasto conjunto de medidas a que se assiste no EB, e no 1CEB em particular, sobretudo a partir de 2005, a seguir a um período político conturbado. São vários os aspectos a dar conta, aqui referenciados de forma não exaustiva, tanto na sua identificação como no seu alcance: reorganização e requalificação da rede escolar, em particular no 1CEB e na educação pré-escolar; programa de generalização do ensino do Inglês no 1CEB e definição de orientações relativas à organização das AEC (ME/CAP, 2008; Abrantes, Campos & Ribeiro, 2009); desenvolvimento do PNL; desenvolvimento de

⁴¹ No ano de 2000/2001 foram aplicadas provas de aferição ao 4.º e 6.º ano do EB. O Despacho n.º 2205/02, de 28 de Janeiro, agora ao abrigo do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, define que no ano lectivo de 2001/2002, as provas de aferição seriam “realizadas pelo universo dos alunos dos 6.º e 9.º anos de escolaridade, devendo no 4.º ano ser administradas apenas a uma amostra de estudantes”, estipulando-se, assim, uma regra onde “as provas de aferição em cada ciclo deverão ser realizadas em dois anos consecutivos, seguindo-se um ano de pausa, que permita uma análise cuidada da informação obtida”. Em 2002/2003 assiste-se a nova alteração aos procedimentos das provas de aferição do EB, passando a considerar-se apenas a sua aplicação a “uma amostra da população do respectivo ciclo” (Despacho n.º 474/2003, de 10 de Janeiro, que revoga legislação anterior). Em 2003/2004 voltamos a ter alterações às provas de aferição, com o Despacho (extracto) n.º 1911/2004, de 28 de Janeiro, uma vez que se torna necessário “aproximar o tipo de provas realizadas pelos alunos do 9.º ano do modelo de avaliação externa prevista para o ano de 2005”, decidindo-se que tais provas devam “ser aplicadas ao universo dos alunos do 9.º ano”.

⁴² Neste ano, introduz-se a “obrigatoriedade de identificação individual das provas, apesar de os respectivos resultados não terem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos”. Também a partir do ano lectivo de 2004/2005, pelo Despacho Normativo n.º 15/2005, de 28 de Fevereiro, são aprovados, num mesmo documento: a) o Regulamento do Júri Nacional de Exames; b) o Regulamento dos Exames Nacionais do Ensino Básico; c) o Regulamento dos Exames do Ensino Secundário (neste caso, revoga o anterior regulamento aprovado pelo Despacho Normativo n.º 10/2004, de 2 de Março). Estes regulamentos têm sofrido sucessivas alterações no sentido de os conformar a medidas implementadas no sistema educativo português (veja-se a última alteração efectuada pelo Despacho Normativo n.º 7/2010, de 16 de Março).

Programas Nacionais de Formação Contínua de professores nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Experimentais; concretização do PAM.

O “Acordo relativo a cartas educativas e rede escolar do 1.º Ciclo”, entre o ME e a ANMP, em 25 de Outubro de 2005, estabelece como prioridade “encontrar soluções para o encerramento de escolas com menos de 20 alunos e com taxas de aproveitamento inferiores à média nacional, aqui designadas por ‘escolas do insucesso’ e de, até ao início do ano escolar de 2006/07, assegurar as condições necessárias ao seu encerramento”. Incentiva-se ainda “estratégias de requalificação que dêem prioridade à resolução de situações de escolas que têm horário duplo e de escolas com menos de 10 alunos, até Maio de 2006”. Assim, no âmbito da celebração de “Cartas Educativas” (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro)⁴³ entre municípios e as Direcções Regionais de Educação (DRE), inicia-se um processo de ajustamento anual da rede escolar e conseqüente criação, extinção e transformação de escolas, situação com repercussões profundas, sobretudo ao nível do parque escolar do 1CEB (Portaria n.º 127-A/2007, de 25 de Janeiro).

Na sequência da reorganização da rede escolar, ainda no âmbito do acordo supra-citado entre o ME e a ANMP, fica expressa a vontade de promover um “Programa nacional de requalificação da rede escolar do 1CEB e da educação pré-escolar” (Despacho n.º 14759/2008, de 28 de Maio), numa lógica de criação de *centro escolar*, entendido como “equipamento educativo dotado de excelentes condições de funcionalidade, preferencialmente vinculado à leccionação de um ou mais ciclos ou níveis de ensino e apetrechado com espaços educativos flexíveis e multifuncionais que poderão ser usufruídos pela comunidade educativa envolvente” (alínea b), ponto 3), na perspectiva de consolidar o objectivo estratégico de garantir a “escola a tempo inteiro”.

O passo simbólico para a constituição da “escola a tempo inteiro” fez-se com o “Programa de generalização do ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Despacho n.º 14753/2005, de 05 de Julho), o qual se desenvolve “como oferta educativa extracurricular gratuita”, tornando-se na primeira oferta sistematizada a nível nacional no âmbito das AEC (artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 6/2001)⁴⁴. Porém, é o Despacho n.º 16795/2005, de 03 de Agosto, que alude, pela primeira vez, a uma escola aberta “pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias, com vista à oferta de actividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras actividades extracurriculares, de frequência facultativa por parte

⁴³ Regulamenta os “conselhos municipais de educação” e aprova o processo de elaboração da “Carta Educativa”, transferindo competências para as autarquias locais. A “Carta Educativa” é entendida como um instrumento de planeamento e ordenamento da rede educativa, cujos objectivos são os de melhorar a educação, o ensino, a formação e a cultura, bem como utilizar eficazmente os edifícios e equipamentos de um determinado território. A Lei n.º 41/2003, de 22 de Agosto, aprova a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003.

⁴⁴ O Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro, faz referência às orientações relativas ao perfil dos professores de inglês, identificando-se “um conjunto de cursos/graus que são reconhecidos internacionalmente e que não se encontram contemplados” no Despacho anterior.

das crianças e alunos interessados”, estando aqui implícito o conceito de “escola a tempo inteiro”.

Para o ano lectivo de 2006/2007, o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, consolida expressamente o conceito de “escola a tempo inteiro”⁴⁵, com o forte empenho na generalização do horário em regime normal e a identificação do tipo da oferta que a escola deve proporcionar no âmbito das AEC. Surge, pela primeira vez, a identificação do Apoio ao Estudo, “destinando-se nomeadamente à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens”. O Apoio ao Estudo e o Ensino de Inglês, para os alunos do 3.º e 4.º ano, assumem um carácter obrigatório (Anexo 3.09)⁴⁶.

Para concretizar um “conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura”, a RCM n.º 86/2006, de 12 de Julho, cria o “Plano Nacional de Leitura”⁴⁷, cujas principais acções a concretizar são: “a promoção da leitura diária em jardins-de-infância e escolas de 1.º e 2.º ciclos nas salas de aula”; “a promoção da leitura em contexto familiar”; “a promoção de leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos”; “o recurso aos meios de comunicação social e a campanhas para sensibilização da opinião pública”.

Na formação contínua de professores surgem iniciativas concertadas de valorização de competências, tendo em vista a melhoria do ensino e aprendizagem em áreas curriculares sensíveis⁴⁸:

- “Programa Nacional de Ensino do Português no 1CEB” (PNEP, Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro), o qual pretende criar nas escolas básicas dinâmicas internas de formação contínua de professores, que conduzam à modificação das práticas de ensino da língua, tendo em vista “melhorar os níveis de compreensão da leitura, da expressão oral e da escrita em todas as escolas do 1.º ciclo”⁴⁹.
- “Programa de Formação Contínua em Matemática” (PFCM), para professores do 1.º e 2CEB, no sentido

⁴⁵ No Artigo 5.º deste despacho é criada uma Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) que, entre outras incumbências, deve: acompanhar a execução do programa; apresentar relatórios periódicos e propostas de medidas que verifique necessário para a execução do programa; produzir um relatório de avaliação do programa, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes.

⁴⁶ O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, sistematiza o processo relacionado com o conceito de “escola a tempo inteiro” e a oferta de “actividades de enriquecimento curricular”. Generaliza-se, de forma obrigatória, a oferta do ensino de Inglês para todo o 1CEB. Atribui-se a competência de supervisão pedagógica e de acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar, bem como de enriquecimento curricular no 1CEB aos educadores titulares de grupo e aos professores titulares de turma, “tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares”. O presente despacho define ainda as orientações quanto aos requisitos de habilitação dos profissionais a afectar às AEC, bem como o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo ME no âmbito deste programa.

⁴⁷ O Despacho Conjunto n.º 1081/2005, de 22 de Dezembro, cria a equipa de coordenação do PNL, cuja missão era “elaborar, planificar e calendarizar as actividades necessárias à concretização, desenvolvimento e avaliação” do dito Plano.

⁴⁸ “[A]ssiste-se desde 2005 ao desenvolvimento de Programas Nacionais de Formação para o ensino do Português, da Matemática e das Ciências Experimentais, destinados aos professores de 1.º ciclo e, também, de 2.º ciclo, no caso da Matemática, em articulação com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores”. Pretende-se proporcionar “momentos de formação que permitam: o aprofundamento do conhecimento científico, didáctico e curricular do professor nestas áreas; a realização de experiências de desenvolvimento curricular nas diferentes áreas e a reflexão sobre as metodologias e estratégias utilizadas; a criação de dinâmicas de trabalho entre professores, com vista a um investimento continuado no ensino destas áreas” (publicitação online da reedição dos referidos Programas, para o ano lectivo de 2008/2009, consultada em Junho de 2009, <<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/CandidaturaaosProgramasFormacao.aspx>>).

⁴⁹ Ver “Programa Nacional de Ensino do Português no 1CEB”, texto online, consultado em Maio de 2009, em <http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=307&fileName=programa_portugues_1ciclo.pdf>. O Despacho n.º 29398/2008, de 14 de Novembro, dá continuidade ao PNEP, até ao ano lectivo de 2009/2010.

de melhorar os níveis de sucesso dos alunos nesta disciplina⁵⁰.

- “Plano de Acção para a Matemática” (PAM), constituído por seis acções, tendo em conta que o “diagnóstico efectuado pelos professores, decorrente da reflexão sobre os resultados dos exames de matemática do 9.º ano, serviu de ponto de partida para o ME traçar um plano de acção com o objectivo de melhorar o ensino da disciplina”⁵¹. Salienta-se o “programa matemática” (acção 1), que visa apoiar o desenvolvimento de projectos de escolas com o objectivo de melhorar as aprendizagens e os resultados em matemática dos alunos do 2.º e 3CEB⁵². No âmbito deste Plano, lançam-se as bases para o reajustamento do programa de matemática do EB (acção 4)⁵³.
- “Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1CEB” (PFEEC, Despacho n.º 2143/2007, de 09 de Fevereiro), criado no sentido de inverter os resultados de estudos internacionais que “revelam que os alunos portugueses têm, em média, um desempenho na área da literacia científica significativamente inferior ao da média dos países da OCDE”⁵⁴.

A “escola a tempo inteiro”, associada sobretudo ao 1CEB, embora vá para além desse enquadramento, numa visão holística de inovação e mudança, é alvo de um relatório de avaliação internacional, onde se evidencia que as medidas tomadas “estão a produzir resultados na melhoria dos níveis do ensino básico” (Matthews et al., 2009, p.8). Nos comentários finais (p.84) refere-se que,

a partir de uma perspectiva global de reorganização do 1.º ciclo do ensino básico, [...] as metas alcançadas nos últimos três anos são notáveis, reflectindo um programa ambicioso, [...] [fazendo] emergir estruturas e programas que têm o potencial para assegurar o fornecimento de melhores serviços às crianças e aos seus pais.

O relatório finaliza advertindo que “[o] próximo passo é o foco na qualidade e melhoria das experiências dos alunos, em particular, no ritmo, no desafio e no prazer resultante da aprendizagem”, o que será “directamente influenciado pela qualidade do ensino e, em segundo lugar, pela qualidade da liderança da escola e do agrupamento”, desafio “tão exigente e importante como a reorganização e as políticas que preparam a infra-estrutura para o sucesso” (p.84).

⁵⁰ Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro. No âmbito do “Plano de Acção para a Matemática” (Acção 2, medida 7), em 2006/2007, o PFCM passa a incluir os professores do 2CEB. O Despacho n.º 6754/2008, de 07 de Março, dá continuidade ao programa, agora com a referência expressa ao 1.º e 2CEB.

⁵¹ Ver “Plano de acção para promover o sucesso na matemática”, texto online, consultado em Maio de 2009, em «<http://sitio.dgide.min-edu.pt/matematica/Documents/PlanoAccaoMatematica.pdf>». As acções referidas são: “programa matemática” – equipas para o sucesso; promover a formação contínua em matemática para professores de todos os ciclos do ensino básico e secundário; novas condições de formação inicial dos professores e de acesso à docência; proceder ao reajustamento e às especificações programáticas para a matemática em todo o ensino básico; criar um banco de recursos educativos para a matemática; proceder à avaliação dos manuais escolares de matemática para o ensino básico.

⁵² Resulta no conhecido “Plano da Matemática”, concebido para três anos, reeditado a partir de 2009/2010, por mais um triénio, agora incluindo o 1CEB (“Plano da Matemática II”, anunciado por Despacho do Secretário de Estado da Educação, de 20 de Março de 2009).

⁵³ A acção resulta no designado “Novo programa de matemática do ensino básico”, documento único que engloba para cada um dos ciclos do EB os objectivos, os temas matemáticos, as orientações metodológicas e aspectos ligados à gestão curricular e à avaliação (homologado no dia 28 de Dezembro de 2007). No ano lectivo de 2009/2010, inicia-se o processo de generalização, sujeito a candidatura por parte dos Agrupamentos de Escolas.

⁵⁴ O Despacho n.º 701/2009, de 09 de Janeiro, dá continuidade ao Programa, até 2009/2010.

4. Fazer a Reforma: entre Medidas Estruturais e a Inovação Educacional

A reforma curricular iniciada no longínquo ano de 1986 foi uma realidade, mesmo enfrentando críticas relativas a alguns dos processos e opções tomadas, como tentámos apenas exemplificar. Vamos agora identificar iniciativas que resultam de decisões congruentes com a reforma educativa pelo contributo na prossecução dos seus objectivos. Há situações que se esgotaram no seu tempo, outras que extravasam o tempo da reforma de 1986, chegando à actualidade com dinâmica e vitalidade próprias. Pretende-se, assim, demonstrar a diversidade de acções que mobilizam a comunidade educativa, na procura de soluções de qualidade para a educação em Portugal.

4.1. Incentivos macroeconómicos: QCA, PRODEP, QREN

Em 30 de Agosto de 1989, o governo português apresentou à Comissão Europeia o primeiro “programa operacional integrado de desenvolvimento educativo para Portugal”, conhecido como PRODEP. Nesse programa, solicitava-se a participação financeira do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) e do Fundo Social Europeu (FSE), no sentido de preparar o sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia, no âmbito do primeiro Quadro Comunitário de Apoio (QCA), então em vigor, referente ao eixo prioritário “desenvolvimento dos recursos humanos” (ME/GEP, 1990).

Estava na mira das preocupações “[a] aproximação do mercado interno em 1993 e a livre circulação de pessoas no espaço europeu”, que trazia à luz do dia “os graves desequilíbrios socioeconómicos e educativos entre as várias regiões da Comunidade”, onde Portugal, pela evidência dos estudos da época, se mostrava particularmente frágil. O PRODEP surge como “uma tentativa para reverter esta situação investindo, de modo drástico, sistemático e persistente, somas avultadas na educação”, pois entendia-se que a aposta do desenvolvimento não podia ser ganha e o mercado interno só reforçaria as desigualdades se nada fosse feito para contrariar tais indicadores (p.19).

O primeiro PRODEP decorreu entre os anos de 1990 e 1993. Entretanto, diversificando os seus objectivos, houve mais duas edições, respectivamente, entre 1994 e 1999, e entre 2000 e 2006, onde, relativamente à educação, prosseguia objectivos enquadrados no “eixo 1” de intervenção dos QCA, “elevar o nível de qualificação dos portugueses, promover o emprego e a coesão social”. Numa síntese da avaliação intercalar do QCA III, refere-se que “a concepção do PRODEP III pressupõe a ambição de passar de um paradigma de ensino para um de aprendizagem, fundamental na transição

da sociedade portuguesa para a sociedade do conhecimento e da informação, em consonância com os objectivos subjacentes à Estratégia de Lisboa” (DGDR, 2004, p.58).

Actualmente, está em vigor o “Programa Operacional Assistência Técnica FEDER 2007-2013” (POAT FEDER), concebido com base nas orientações da Comunidade Europeia em matéria de coesão, e o Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)⁵⁵. Deste, destaca-se a “agenda para o Potencial Humano, que congrega o conjunto das intervenções visando a promoção das qualificações escolares e profissionais dos portugueses e a promoção do emprego e da inclusão social” (MAOTDR, 2007, p.5)⁵⁶.

4.2. Assessoria, Investigação e Incentivo à Inovação: CNE, IIE, ‘Boas Práticas’

Do ponto de vista político, criou-se o “Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular”⁵⁷, “órgão com funções consultivas” para “[p]roceder ao acompanhamento da aplicação dos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário”, bem como “[e]mitir propostas, pareceres e recomendações que contribuam para a reformulação e adequação de programas e currículos”. Contudo, há quem considere que “o seu papel não passou de uma solicitação administrativa, na medida em que a sua intervenção foi dispensada pelo poder político” (Pacheco et al., 1996, p.42).

O artigo 46.º da LBSE refere a instituição do Conselho Nacional da Educação (CNE) com funções consultivas “para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa”. O CNE foi criado em data anterior à LBSE, pelo Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Maio, como “um órgão superior de consulta do Ministro” (Ministério da Educação e das Universidades), com o objectivo de propor medidas que garantissem a adequação do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses (artigo 1.º, ponto 1). A Lei n.º 31/87, de 09 de Julho, altera o CNE, sendo-lhe atribuído, entre outras, a competência de “acompanhar a aplicação e o desenvolvimento do disposto na LBSE” (artigo 2.º, ponto 3)⁵⁸.

Salienta-se ainda a criação do Instituto de Inovação Educacional (IIE) (Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de Dezembro), no âmbito da LBSE, que prevê instituir estruturas “que assegurem e apoiem actividades de desenvolvimento curricular, de incremento da inovação e da avaliação do sistema e das actividades educativas”, no sentido de “desenvolver a sua actividade em articulação com as escolas e

⁵⁵ Ver os sítios <<http://www.prodep.min-edu.pt/>> (PRODEP), <<http://www.qca.pt/>> (QCA) e <<http://www.qren.pt/>> (QREN), consultados em Junho de 2009.

⁵⁶ Do “Programa Operacional Potencial Humano” (QREN, 2008, p.54), salientam-se os eixos prioritários: “qualificação inicial”, “adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida”, “gestão e aperfeiçoamento profissional”, “formação avançada”, “apoio ao empreendedorismo e à transição para a vida activa”, “cidadania, inclusão e desenvolvimento social”.

⁵⁷ Portaria n.º 224/90, de 05 de Maio. O Despacho n.º 162/ME/90, de 19 de Setembro, nomeia o referido Conselho.

⁵⁸ A Lei n.º 13/2009, de 01 de Abril, é a sétima alteração à composição, competência e regime de funcionamento do CNE.

com as instituições de investigação em educação e de formação de professores” (artigo 52.º)⁵⁹.

O editorial da última edição da Revista Inovação (Brederode Santos, 2002) reúne frases de outros editoriais, fazendo a sùmula da identidade do IIE, ao longo de 14 anos: “manteve-se fiel a uma perspectiva de intervenção educativa, promovendo a comunicação entre a comunidade científica e pedagógica”; instituiu-se “como um espaço de reflexão e de inovação sobre a actualidade em educação [...], como um espaço para os investigadores e todos os que reflectem sobre as estratégias e práticas educativas interagirem por escrito com os diversos actores de educação”; foi “um instrumento de aproximação e cooperação entre a escola e a investigação”. As revistas “Inovação” e “Noesis”, o apoio à publicação de produção científica, o incentivo a projectos de inovação educativa, entre outras iniciativas, são marcas que fizeram história na inovação da educação em Portugal. Como refere Campos (1995a, p.2), “[n]ão é preocupação do IIE o desenvolvimento da investigação em educação em Portugal. Mas, já o é, o contributo da investigação para o desenvolvimento de soluções adequadas aos problemas que a educação enfrenta”, no sentido de o fazer reverter para a qualidade da educação.

O programa “Boa Esperança/Boas Práticas” (Despacho n.º 6366/98, de 17 de Abril) foi criado para “assegurar o estudo, a promoção e a difusão da inovação para a qualidade da educação”. A sua razão de ser parte do pressuposto que “são inúmeras as experiências de inovação bem sucedidas no nosso sistema educativo, cujo efeito demonstrativo não foi evidenciado e potenciado por uma política deliberada de apoio e promoção”, pelo que “torna-se decisivo apoiar, estimular e divulgar as experiências bem sucedidas, lançando e aprofundando uma estratégia deliberada de incentivo à inovação, capaz de associar a edificação de instituições educativas de qualidade à investigação sobre os processos de mudança, de forma a contribuir para a melhoria global do sistema”.

O referido programa pretendia apoiar a consolidação e desenvolvimento de práticas bem sucedidas e produzir conhecimento sobre elas, de forma a inspirar novas práticas de qualidade. Podiam aderir a este programa professores e escolas com práticas bem sucedidas, nos seguintes

⁵⁹ O IIE criou o “Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação” (SIQE), pelo Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho, “por forma a permitir o acesso a incentivos aos indivíduos e às instituições, que, diariamente, fazem a reforma em cada escola, tendo em vista o sucesso educativo”. A primeira edição previa nove medidas que cobriam um conjunto de incentivos a eventos e projectos destinados a “profissionais de educação, a equipas de docentes, a estabelecimentos de educação do ensino básico e secundário e a comunidades educativas”. As medidas consistiam: na “organização de seminários” para troca de experiências e análise de questões pedagógicas e didácticas; no “concurso nacional de projectos de inovação educacional centrados na escola”; em “bolsas de curta duração” no país e na Europa; na “realização de feiras” de apresentação de materiais pedagógicos e projectos educativos; no “desenvolvimento de projectos educativos e pedagógicos das escolas em áreas prioritárias”; na criação de uma “biblioteca de apoio à reforma do sistema educativo”; no “apoio a actividades realizadas por associações profissionais de professores”; na disponibilização de um “Fundo de Apoio à Comunidade Educativa (FACE)”. O SIQE foi atualizado pelo Despacho n.º 23/ME/95, de 03 de Abril.

Na reestruturação do ME (Decreto-Lei n.º 133/93), as atribuições do IIE (Decreto-Lei n.º 142/93, de 26 de Abril), passam a ser as seguintes: “(a) promover a investigação científica e técnica no âmbito do desenvolvimento curricular e organizacional do sistema educativo; (b) contribuir para o fomento da inovação educacional; (c) conceber e coordenar projectos que visem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem; e (d) promover a correspondente avaliação do sistema educativo” (artigo 2.º). A Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio, decreta a extinção do IIE, consignada à aplicação de “medidas de emergência com vista à consolidação orçamental”, fazendo prevalecer o critério político.

domínios: promoção da qualidade das aprendizagens para todos; qualidade do funcionamento organizacional e da vida da escola como espaço educativo; adequação e interações da acção educativa face às características da comunidade, nomeadamente pela resolução de problemas e necessidades; rentabilização educativa das tecnologias de informação e comunicação. Brederode Santos (2006, pp.26-27) fala numa estratégia de apoio à inovação “em vaivém”.

[O] Programa Boa Esperança corporiza, conscientemente, uma nova estratégia de conceber e apoiar a inovação, não como um modelo acabado a implementar de cima para baixo nem como um projecto exclusivamente local e temporalmente limitado e sim como uma construção em vaivém, entre a estrutura central do ME e as escolas, entre a teoria e a prática, que reconhece a complexidade do real, as suas contradições, os seus avanços e recuos, mas também que é possível traçar caminhos nessa complexidade; uma construção que reconhece o saber específico dos professores criado nas escolas e a necessidade de uma distância, um recuo, uma reflexão que é possível introduzir com protagonistas exteriores e instrumentos teóricos apropriados.

Sendo local, contextualizada – o que é uma inovação num sítio e num tempo pode não o ser noutros – a inovação não deixa de poder ser conhecida e rentabilizada para outros sítios e outros tempos.

O programa “Boa Esperança” integrou-se no projecto internacional “Schooling for Tomorrow”⁶⁰, desencadeado em função das questões levantadas pelos Ministros da Educação da OCDE, na reunião de 1996, sobre a temática “Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos”, para identificar percursos que lhes dessem resposta. Para uma abordagem especializada dessas questões, o projecto foi organizado em função de três eixos: “cenários para a sociedade e educação no futuro”; “inovação e redes”, no qual o programa “Boa Esperança” estava incluído; e “TIC e a qualidade da aprendizagem”.

4.3. Discriminação Positiva: PIPSE, PEPT, ‘Educação Intercultural’, Apoio Educativo

A discriminação positiva que se evidencia diz respeito à necessidade de assegurar condições de igualdade de oportunidades para os mais desfavorecidos. Pereira (2005)⁶¹, num artigo do jornal “O Público”, é claro nesta ideia, quando compara iniciativas de vários países com este propósito.

Assegurar a igualdade de oportunidades através de uma discriminação positiva para com os mais desfavorecidos, tem sido desenvolvido em vários países. Os franceses foram de certo modo pioneiros com as ZEP (“Zones d’Éducation Prioritaire”), os ingleses com as EAZ (“Education Action Zones”), os norte-americanos têm tido diversas experiências de reforma em escolas mais problemáticas,

⁶⁰ As conclusões da Conferência de Roterdão, realizada em Novembro de 2000, sobre a primeira fase do projecto “Schooling for Tomorrow”, entretanto sistematizadas em “What Schools for the Future?” (OCDE, 2001, p.79), colocam o futuro da escola, num horizonte temporal até 2020, enquadrado em seis cenários, que, por sua vez, se agrupam em três categorias principais: 1) “tentar manter o status quo” (cenário 1.a, continuação dos sistemas escolares burocráticos; e cenário 1.b, ampliar o modelo de mercado); 2) “re-schooling” (cenário 2.a, escolas como centro das comunidades sociais; e cenário 2.b, escolas como organizações aprendentes); e 3) “de-schooling” (cenário 3.a, redes de aprendizagem e redes sociais; e cenário 3.b, êxodo dos professores, o cenário do colapso). Actualmente, a reflexão sobre o papel da escola e sobre os caminhos da aprendizagem levou a OCDE (2007b, p.33) a acrescentar uma quarta categoria, “a situação de crise” onde se enquadra agora o cenário do “êxodo dos professores e do colapso do sistema”. Neste novo enquadramento, desloca-se também o cenário do “modelo de mercado” para a categoria de “de-schooling”, pois pode implicar profundas alterações nas estruturas tradicionais de escolaridade, que estão para além da estabilidade dos sistemas burocráticos.

⁶¹ Ver o sítio da Internet <http://pascal.iseg.utl.pt/~ppereira/publico/Publico%2005_04_04.pdf> (consultado em Maio de 2009).

sobretudo com população imigrante. Em Portugal houve dois programas diferentes direccionados total ou parcialmente para o sucesso educativo: o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) e os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

O PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), criado através da RCM de 10 de Dezembro de 1987 (DR n.º 17, II Série, de 21/01/1988), tinha por motivação a redução das taxas de insucesso educativo que afectava de forma generalizada o 1CEB. Com a passagem da escolaridade obrigatória para nove anos e a reorganização curricular do ensino básico, havia que criar medidas que tendessem para a promoção do sucesso educativo ao longo da primeira etapa da escolaridade básica. Assim, foram definidas acções prioritárias com especial incidência nas seguintes áreas: a) reforço dos cuidados de alimentação; b) prestação de cuidados de saúde, prevenção e diagnóstico; c) alargamento da cobertura em educação pré-escolar; d) fortalecimento da Educação Especial; e) apoio a famílias carenciadas; f) estabelecimento do sistema de transporte, determinado por reajustamentos na rede de escolas com reduzido número de alunos; g) fornecimento de materiais escolares; h) apoio pedagógico e didáctico; i) iniciação profissional ou pré-profissionalizante; j) organização de actividades de ocupação de tempos livres e de desporto escolar. Leite (2000, p.139) considera, pelo sentido original do PIPSE, compreender que se tenha “centrado mais nos aspectos técnicos e didácticos do que nos aspectos estruturais” das condições para o sucesso educativo.

Acolhendo as recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Março de 1990 em Jomtien (Tailândia), e da Conferência dos Ministros da Educação da OCDE, realizada em Novembro de 1990 em Paris (Cruz, 1993, p.6), no seguimento dos “resultados obtidos sob a intervenção do PIPSE, quer no domínio da promoção do sucesso escolar [...], quer no domínio da articulação interinstitucional e da participação comunitária”, foi criado o “Programa Educação Para Todos – PEPT (RCM n.º 29/91, de 09 de Agosto), “cujo principal objectivo é mobilizar vontades e rendibilizar recursos para o efectivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos”. Alguns dos principais objectivos do PEPT visam “prevenir o abandono escolar precoce”, “promover atitudes de solidariedade, de parceria e de cooperação entre todos os agentes educativos”, “promover a adopção de medidas de intervenção orientadas para o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais”, “contribuir para a concretização da reforma educativa”, “incentivar a ligação escola-meio”.

A estratégia do PETP encontra-se expressa no primeiro número da Colecção “Cadernos PEPT 2000” (Cruz, 1993)⁶². Assim, segundo Trigo (1993, p.3), o PEPT visava favorecer e fortalecer

a capacidade das escolas para *agir localmente* na promoção do sucesso e na prevenção do abandono

⁶² A colecção “Cadernos PEPT 2000”, durante a década de 1990, tornou-se numa das iniciativas com maior visibilidade e sucesso, dando a conhecer e promovendo práticas educativas que se enquadram no quadro dos objectivos do PEPT.

escolar, através fundamentalmente de apoio técnico e financeiro a projectos de intervenção educativa centrados na invenção e construção de uma ESCOLA PARA TODOS, onde a *diferença* adquira não apenas estatuto de cidadania, mas também estatuto pedagógico e organizacional, operacionalizados na construção de *itinerários escolares e de formação* diferenciados e diversificados.

Em 1993 foi criada uma outra iniciativa, o “Projecto de Educação Intercultural”⁶³, onde o princípio de “abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem” foi estabelecido como linha orientadora da sua intervenção. O Projecto insere-se nas actividades do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de Março, ao qual competia “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”.

O referido Secretariado nasce para fazer face à crescente diversidade da população nas escolas portuguesas, bem como para criar respostas pedagógicas promotoras de igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos. As actividades do SCOPREM evoluíram no sentido do alargamento a uma diversidade de destinatários, correspondendo ao despertar de vários sectores da sociedade portuguesa para a necessidade de preparar os seus agentes para a diversidade intercultural dos utentes⁶⁴.

A promoção de condições de sucesso na escolaridade obrigatória faz-se com medidas de apoio educativo aos alunos com dificuldades de aprendizagem, consignadas no Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, que estabelece a organização e funcionamento das equipas de educação especial⁶⁵. Para garantir a gratuidade e o cumprimento da escolaridade básica, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, reforça “o apoio social e escolar aos alunos e às famílias e o

⁶³ Despacho n.º 170/ME/93, de 06 de Agosto. Do projecto, resultou a publicação de dois relatórios: a avaliação interna produzida pela equipa coordenadora do Projecto de Educação Intercultural, que decorreu entre 1993/1994 e 1996/1997, onde se apresentam as conclusões e sugestões resultantes do trabalho desenvolvido (Martins et al., 1998); a avaliação externa ao Projecto de Educação Intercultural (Alaíz et al., 1998). Souta (2000, p.30) faz uma análise destes dois documentos e conclui de forma mordaz que “os seus autores não quiseram, ou não puderam, ser suficientemente objectivos e explícitos. Foi pena! A ‘avestruz’ teima assim em manter a cabeça dentro do buraco. Quando no país real, a heterogeneidade étnico-cultural das escolas se acentua, a resistência ao estudo e o baixo aproveitamento escolar por parte dessas populações se reconhece, a dificuldade dos professores em motivar e ensinar esses alunos se generaliza, e a conflitualidade social provocada pela juventude (auto)excluída do sistema se torna bem visível e preocupante”.

⁶⁴ O Despacho Normativo n.º 5/2001, de 01 de Fevereiro, cria o “Secretariado Entreculturas” (substituiu o SCOPREM). A “interculturalidade é hoje uma realidade que deve ser assumida por toda a sociedade”, que está para além de “acções e programas que visam a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”, consignadas ao SCOPREM “exclusivamente no âmbito do sistema educativo”. Entretanto, foi criado o “Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural” (Decreto-Lei n.º 167/2007, de 03 de Maio), que congrega num instituto público várias iniciativas sobre o “diálogo intercultural”, tendo como missão “colaborar na concepção, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e sectoriais, relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões” (artigo 3.º).

Para informação sobre actividades e documentação relativa à educação intercultural, consultar os endereços online:

«<http://www.acidi.gov.pt/index.php>» – Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural; «<http://www.entreculturas.pt/>» – “Entreculturas”, sítio de formação intercultural; e «<http://www.oi.acidi.gov.pt/>» – Observatório da Imigração (todos consultados em Maio de 2009).

⁶⁵ Substituído pelo Despacho Conjunto n.º 105/97, de 01 de Julho, tendo em conta a redefinição do conceito de “apoio educativo” e a formação especializada que os professores foram obtendo para a prestação de serviços desta natureza.

apoio médico e alimentar, de modo a promover as condições físicas e ambientais mais favoráveis ao pleno desenvolvimento dos educandos”. São apoios exercidos “nos domínios da orientação e psicologia, da acção social e da saúde escolar”⁶⁶.

Por fim, a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (LBPRIPD) consagra a integração no sistema regular dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Publica-se também o “regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais”⁶⁷. Estas e outras medidas referenciadas, opções de carácter dinâmico e discutível que não cabe dirimir neste espaço, são exemplos para ilustrar, ao nível legislativo, compromissos na procura da igualdade de acesso e de sucesso educativo, para todas as crianças, na concretização da escolaridade básica.

4.4. Percursos Alternativos: TEIP, Currículos Alternativos, CEF

Os Territórios de Intervenção prioritária (TEIP), os Currículos Alternativos (CA) e o Cursos Educação de Formação (CEF) podem ser considerados espaços de criação de dinâmicas de valorização local, bem como de medidas de discriminação positiva. Decidimos tratá-los de forma diferenciada, uma vez que, para além das características enunciadas, assumem ainda o carácter de demarcação de um território e de uma população escolar com características específicas, promovendo formas complementares ou alternativas para a conclusão do EB e para a qualificação profissional.

Para dar respostas a condicionalismos locais que dificultam o normal desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, instituíram-se as “escolas de intervenção prioritária” (Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de Julho). Uma escola podia ser de intervenção prioritária em função: das “zonas ou localidades cujo isolamento dificulte a fixação de professores”; “seja frequentada por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência”; e “se verifique a existência de um insucesso escolar sistemático”.

⁶⁶ A Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, define os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativo à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares, no âmbito do regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do EB e do ensino secundário. De acordo com o disposto nesta Lei e no Decreto-Lei n.º 35/90, o Despacho n.º 20956/2008, de 11 de Agosto, regula as condições de aplicação das medidas de acção social escolar da responsabilidade do ME, a partir do ano lectivo de 2008/2009.

⁶⁷ A Lei n.º 9/89, de 02 de Maio, consagra o direito à educação especial como “uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino [...] e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida activa” (ponto 1, artigo 9.º). A Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto (revoga a Lei n.º 9/89), define o “direito à educação e ensino” (artigo 34.º), competindo ao “Estado adoptar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afectação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação”.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de Janeiro, que “define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário [...], visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida” (artigo 1.º). A recente alteração (Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio) permite, na referenciação e avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente, propor a frequência de uma instituição de educação especial nos casos em que a inclusão das crianças e dos jovens em estabelecimentos de ensino regular “se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e do grau de deficiência” (ponto 7, artigo 4.º).

Com princípios similares, o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, criou os TEIP⁶⁸, com vista à “reorganização e adaptação às necessidades das crianças e dos jovens que frequentam nove anos de escolaridade básica” do parque escolar, através da “reflexão que viabilize uma clara afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo”. Trata-se de estabelecer projectos plurianuais para a consecução de quatro objectivos centrais: “melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”; “visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus ciclos, bem como da educação pré-escolar”; “criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa”; “progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada áreas geográfica com as comunidades em que se inserem”. Um TEIP deve conceber e organizar o projecto educativo que contemple, obrigatoriamente, a formulação de prioridades pedagógicas na “criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar”, na “definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente”, na “articulação estreita com a comunidade local”.

Num encontro de apresentação e discussão da primeira fase dos TEIP (IIE, 2000), vários autores dão voz a experiências e a conceitos emergentes desta iniciativa política, com repercussões nas práticas educativas e organizacionais, recentrando a atenção na equidade da educação, em níveis de escolaridade estruturadores da formação cognitiva, cívica e pessoal da população estudantil.

[N]um momento em que está tudo em mudança e em ebulição, em que as forças económicas, tecnológicas e culturais pressionam fortemente num sentido liberalizante, competitivo e tecnocrata e em que não há conhecimentos seguros que nos apoiem, a criação dos TEIP foi uma afirmação com valor simbólico claro de uma direcção igualitária a imprimir à educação. (Brederode Santos, 2000, p.7)

É interessante notar a referência de conceitos-chave para o EB, invocados e reinventados a propósito de uma medida de correcção dos seus pressupostos, que se encontram profusa e significativamente identificados nos textos apresentados (IIE, 2000): discute-se “as práticas de integração educativa” a propósito do conceito de EB; alude-se aos TEIP como “espaço de inovação organizacional e curricular”; reflecte-se sobre a pertinência da “gestão pedagógica e lideranças intermédias”; refere-se os TEIP como um factor de motivação para a criação de “sistemas de acção educativa concreta”, questionadores do papel da educação perante a desigualdade social; apresenta-se os TEIP como um conceito/espaço de resposta ao conflito educativo entre a “luta contra a exclusão” e a “igualdade de oportunidades”; faz-se a “análise do contributo das parcerias” para o sucesso

⁶⁸ O Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 03 de Setembro, define os agrupamentos de escola dos TEIP e as condições especiais de desenvolvimento dos seus projectos para 1996/1997. O Despacho Conjunto n.º 188/97, de 04 de Agosto, redefine os agrupamentos de escolas que se constituem como TEIP para o ano lectivo 1997/1998.

educativo⁶⁹. Daqui pode depreender-se as palavras de Brederode Santos (2000, p.12), identificando os TEIP como um laboratório de medidas inovadoras, mas correctoras do insucesso do EB.

[O]s TEIP têm funcionado, deliberadamente ou não, como um laboratório de ensaio de várias medidas inovadoras. A flexibilidade curricular, os agrupamentos de escola, a territorialização, o regime de autonomia, gestão e administração das escolas, os currículos alternativos, o “9.º ano mais um...” são medidas de combate ao abandono e à exclusão escolares mais específicas e estruturadas mas que aos TEIP foram buscar inspiração e experimentação.

O Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, regulamenta a criação de turmas no EB com CA, que assumem uma função social. Assim, segundo Xavier (1997, p.9), um currículo alternativo

é uma proposta diferente de frequência do ensino básico, concebida na escola especialmente para grupos de crianças ou jovens em que foram detectadas características comportamentais e de aprendizagem muito problemáticas e que correm o risco de abandono da escolaridade obrigatória por várias razões (familiares, económicas, psicológicas – falta de motivação, etc.).

Pretende-se, diz o autor, “uma flexibilização do sistema que, sem abdicar de um denominador comum característico no ensino básico, [...] procura reconhecer situações extremas de insucesso escolar em que as respostas típicas de apoio à aprendizagem se manifestam insuficientes” (p.9).

“Os percursos curriculares alternativos” são redefinidos pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 06 de Janeiro, agora previstos para “alunos até aos 15 anos de idade” que se encontrem em situações como: a ocorrência de insucesso escolar repetido; existência de problemas de integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem. Os alunos com percursos curriculares alternativos que tenham atingido os 15 anos de idade e não tenham ainda concluído a escolaridade obrigatória deveriam, a partir desta alteração, ser integrados em CEF.

O Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho (alterado pela Rectificação n.º 1673/2004, de 07 de Setembro), dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, regulamenta a criação de CEF⁷⁰ com dupla certificação escolar e profissional (ponto 1), destinados “preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram

⁶⁹ O Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, recupera o conceito de TEIP com a qualificação de 2.ª geração. Tendo em conta o regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008), o despacho define normas orientadoras para a constituição dos TEIP2, “bem como as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projectos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida activa, bem como a integração comunitária” (artigo 1.º). O Despacho n.º 8065/2009, de 20 de Março, identifica as escolas consideradas TEIP para 2009/2010.

⁷⁰ Com a criação de CEF, são revogados os Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril, e Despacho n.º 25768/2002, de 05 de Dezembro, relacionados, respectivamente, com os itinerários de “oferta formativa de educação e formação” consagrados para os “jovens entre 15 e 18 anos, que não tenham concluído os 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico, por abandono ou em risco de abandono precoce da escola, e pretendam a obtenção do respectivo diploma e uma qualificação profissional”; e à possibilidade de os “alunos titulares de um curso do 10.º ano profissionalizante” (Despacho Conjunto n.º 665/2001, de 21 de Julho), poderem prosseguir estudos em cursos profissionalmente qualificantes na mesma área de formação. Refira-se que o Despacho Conjunto n.º 287/2005, de 04 de Abril, regulamenta as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos, bem como define os modelos de certificado, de acordo com o estabelecido no artigo 18.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004.

antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho” (ponto 2). Pode ser autorizada a frequência de CEF adequados aos respectivos níveis etários e habilitacionais, a jovens com idade inferior a 15 anos (ponto 3).

4.5. Dinâmicas de Valorização Local: ECO, Escolas Isoladas, ICE, PROCUR

O Projecto ECO teve as suas origens em estudos sobre o problema do insucesso escolar e da premissa de saber se este dependeria de variáveis geográficas⁷¹, no longínquo ano de 1979. Os resultados dos estudos mostraram não ser

necessário percorrer o país profundo e isolado para encontrar insucesso escolar. Ele estava dentro de portas. Na cidade e nos bairros mais degradados sobretudo. Dependia mais da abordagem que os professores se propunham fazer ou omitir diante dessas situações do que propriamente duma localização geográfica. (França, 1994, p.7).

Estes foram os pressupostos para a primeira fase do ECO, entre 1983 e 1986⁷². Deste processo de investigação-acção resultou a publicação da obra “Do outro lado da escola” (Benavente et al., 1987), cujo título, na perspectiva de França (1994, p.7), revela a descoberta maior: “é preciso ir ver, auscultar, aprender, provocar, viver o «outro lado da escola»”. Entre 1986 e 1992, coordenado pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE), passa de uma experiência localizada para um projecto que se propaga pelo país inteiro⁷³. Com a reforma educativa de 1986, o ECO ganha visibilidade e é-lhe reconhecido estatuto de projecto de inovação, sendo até, em dado momento, “encomendada a explicitação do «modelo ECO» na perspectiva da sua generalização” (d’Espiney, 1994a, p.11).

Para Canário (1994a, p.34), “o ponto de partida do projecto é a verificação, ao nível do 1CEB, de uma situação insatisfatória e inaceitável, no que respeita aos níveis de insucesso escolar e à necessidade de modificar essa situação”. Nas palavras deste autor,

[o] Projecto ECO constrói-se como contraponto e alternativa a estratégias verticais, «racionalis» e burocráticas de conceber e desenvolver processos de mudança educativa. [...] [C]oloca o acento tónico na pesquisa e construção de metodologias susceptíveis de, com base na criatividade das escolas e no protagonismo dos actores sociais no terreno, favorecer a emergência de dinâmicas *autónomas e permanentes* de mudança.

⁷¹ Segundo França (1994, p.7), “[u]ma primeira investigação, iniciada em 1979, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, tentou determinar se o insucesso tinha localização geográfica. O estudo, conduzido por Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia, foi realizado em oito concelhos do norte a sul do país e os seus resultados publicados em 1980”, no livro “Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária: Lisboa 1980” (Benavente & Correia, 1981).

⁷² Nesta fase foi financiado pela Fundação Bernard van Leer, sob a competência do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, instituição privada, criada em 1979, “para o estudo e a investigação dos obstáculos ao desenvolvimento da sociedade portuguesa” (França, 1994, p.8).

⁷³ O livro “Um Processo de Autonomização de Professores e Educadores no Município de Amares” (Pinto et al., 1991) descreve a experiência do ECO em escolas e jardins-de-infância de Amares, coordenada por investigadores da UM.

Em síntese, afirma Canário, o ECO é “um projecto de intervenção”, que evidencia três dimensões: a *inovação*, pela “construção de práticas pedagógicas alternativas”; a *formação*, com a construção e avaliação de “um dispositivo de formação contínua de professores”; e a *investigação*, onde “a produção de conhecimentos é concomitante (e não prévia) com a produção de mudança”.

Na mesma linha de intervenção, o projecto Escolas Isoladas, segundo Canário (1994b, p.10), “pela sua dimensão e natureza, pelas suas raízes e importância, [...] constitui a «a jóia da coroa» do ICE”. O projecto Escolas Isoladas destaca-se por uma dinâmica que tem como pressuposto contrariar a tendência da desertificação do mundo rural, tentando inverter processos de descrença e desmotivação instalados por falta de investimento ou puro abandono, chamando a atenção para o que de melhor esse mundo pode ter para as próprias crianças, através da valorização do meio envolvente, rico em espaços naturais, culturais, comunitários que urge preservar e dinamizar (Silva, 2001, p.133).

Escolas Isoladas nasce em 1991 como uma estratégia de intervenção e organização das escolas nas zonas rurais para tentar conciliar dois factos contraditórios e conflituais inerentes à realidade dessas regiões: de um lado, o isolamento que pesa sobre os professores das pequenas escolas que aí predominam, limitando a sua acção e onerando-os social, profissional e socialmente; do outro lado, a importância de não contribuir para a desestruturação e declínio das comunidades, retirando-lhes o que é, por vezes, o último património socialmente reconhecido, a escola, reforçando a marginalização e desagregação das comunidades (d’Espiney, 1994b, pp.37-38).

Ao contrário da evidência do abandono das comunidades rurais, apressada por políticas recentes de organização/concentração da rede escolar, estudos apontam para a pertinência da valorização das comunidades locais (d’Espiney, 1994c; Canário, 1995; Silva, 2001), referindo-se ao projecto Escolas Isoladas, depois designado de Escolas Rurais, Amiguiño (2005, p.20) evidencia que

decorridos os primeiros anos, tornaram-se cada vez mais visíveis os problemas das comunidades rurais, o que exigia projectos para agir sobre situações globais de perda, de desfavor, de desestruturação e de crise de identidade que afectam as comunidades, donde a posterior designação de Projecto das Escolas Rurais. Manteve-se o princípio e a prática genérica da transformação do “obstáculo” (do isolamento da escola e das comunidades) em “recurso”, para a colaboração, para o trabalho em rede e para o estabelecimento de parcerias.

O que transparece da problemática é o reducionismo da sua abordagem à questão do reordenamento da rede escolar, deixando de lado variáveis que se relacionam com o desenvolvimento sustentável das comunidades e até do valor simbólico que representam as escolas para as populações (Sarmiento, Sousa & Ferreira, 1998; Silva, 2001). Assim, Amiguiño (2003, p.11) sustenta que

tem-se precisamente reduzido esta abordagem a uma mera reorganização da rede escolar, como se

isso fosse única e exclusivamente um problema de rede escolar. E este não é apenas um problema de rede escolar mas também de organização e ordenamento do território, e quando se toca nesta questão não se faz ideia das suas implicações. Encerrar uma escola implica, em muitos casos, tocar a dimensão simbólica das comunidades.

Existe um outro factor que diz respeito ao principal visado no processo, a criança. Como defende Trindade (2004, p.36), não se trata de fazer prevalecer o argumento “de travar a desertificação do mundo rural através da manutenção no seu seio, e a todo o custo, das escolas que aí ainda existam”, nem sequer de aceitar que a reflexão acerca da problemática “se produza quer acentuando a dimensão negativa do papel educativo dessas escolas quer, concomitantemente, valorizando o contacto com outras crianças, em contextos educativos melhor apetrechados, como condição educativa incontornável que, só por si, permite superar todas as contrariedades de uma tal decisão”.

[a] socialização de uma criança é um processo mais vasto e complexo, depende, sobretudo, da qualidade das interações com o meio físico, social e simbólico que a rodeia, depende da vivência que estabelece com outras crianças, mas também com os adultos e dos espaços de referência onde esses encontros acontecem. (p.36)

O ICE é uma associação de âmbito nacional, de utilidade pública sem fins lucrativos, com o estatuto de ONGD (Organizações Não Governamentais de Cooperação para o Desenvolvimento) e sede em Setúbal. Constituído a 15 de Julho de 1992, é o resultado da confluência de projectos de intervenção e do envolvimento e articulação de autarquias, instituições académicas, personalidades ligadas à cultura e educação e diferentes ONG. Tem como finalidades a organização, gestão, animação e apoio a projectos de intervenção, investigação e desenvolvimento, no âmbito educativo, cultural, social e económico⁷⁴.

As investigações conduzidas pelo ICE traduzem-se já num significativo número de publicações com contributos no domínio da formação, da educação, do desenvolvimento local e da animação comunitária. Anima várias redes de parceria onde se acham implicadas autarquias, colectividades, associações, escolas, universidades e serviços públicos. Dinamiza vários projectos de intervenção social e educativo, onde se destaca o “Escolas Rurais”, mas também outros como “Do longe fazer perto”, “Nómada”, “Teias”, “Bolina”. O ICE adopta como princípios e traços de especificidade: 1) elege, como objecto privilegiado de intervenção, a comunidade local, na perspectiva da sua afirmação e desenvolvimento; 2) define como principal objectivo e razão de ser o combate contra a exclusão social, promove a cultura educativa e o desenvolvimento integrado local; 3) trabalha a

⁷⁴ Referência baseada no texto *on-line* de apresentação do ICE, consultado em Maio de 2009 (ver o sítio «<http://www.iceweb.org/>»).

As ONGD são instituições da sociedade civil constituídas por pessoas singulares ou colectivas de direito privado sem fins lucrativos, com sede em Portugal. Têm por objectivos a concepção, execução e apoio a programas e projectos de cooperação para o desenvolvimento, de assistência humanitária, de ajuda de emergência e de protecção e promoção dos direitos humanos (Lei n.º 66/98, de 14 de Outubro). Para mais detalhes, consultar o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (ver o sítio «<http://www.ipad.mne.gov.pt/>»).

dimensão educativa, enquanto vertente de um desenvolvimento que só pode ser integrado e sistémico; 4) assume o reconhecimento e a recuperação da diferença que a diversidade implica.

O Projecto PROCUR é um exemplo de dinâmicas de aprofundamento e melhoria da função da escola, do papel do professor no desenvolvimento do currículo, do trabalho com as comunidades locais, do desenvolvimento dos alunos. Tornou-se num projecto financiado pelo PEPT (Alonso, 1998a, p.521), integrou nas suas práticas “a formação sistemática em acções creditadas, em modalidades de curso e oficina de formação” (p.560), articulada com uma “metodologia de investigação-acção-colaborativa”, também conteúdo e processo de acreditação nos termos da formação contínua (Alonso et al., 2002a, pp.32-37). O PROCUR assume visibilidade e estatuto de projecto de inovação educacional quando, com o IIE e a UM, promoveu um encontro de divulgação externa, em Maio de 1997, onde se fez a “análise das condições e características da inovação e da mudança nas escolas” e a apresentação de “vivências nos projectos curriculares” por equipas escolares (pp.45-46).

Os exemplos discutidos fazem notar o protagonismo e a instauração de dinâmicas de valorização local nos tempos subsequentes à Reforma Educativa de 1986. Como verificam Formosinho e Machado (1999), os primeiros anos pautaram-se pelo desenvolvimento de modalidades diferenciadas de associação de estabelecimentos de ensino, como soluções distintas aos problemas emergentes da diversidade dos contextos escolares. Os diferentes programas de intervenção e as medidas SIQE, promovidas pelo IIE, revitalizam dinâmicas e práticas territorializadas das políticas educativas, dando respostas contextualizadas aos problemas das comunidades. Demos conta de alguns exemplos e de outras viremos a falar: PIPSE, PEPT, Educação Intercultural, Projecto ECO, Projecto Escolas Isoladas, Projecto MINERVA, Programa Nónio, Lethes Peneda-Gerês, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Currículos Alternativos, Projecto PROCUR, Ensinar é Investigar, Movimento da Escola Moderna, entre muitas outras. Umas têm um carácter local, outras foram promovidas a partir de iniciativas nacionais, mas souberam aproveitar a janela de oportunidade para as transformar à medida das expectativas das comunidades, recriando e divergindo, por vezes, das próprias dinâmicas iniciais.

4.6. Concepções Pedagógicas Alternativas: ‘Ensinar é Investigar’, MEM

Com ou sem LBSE, a tendência da escola balança entre um ecuménico perpetuar de práticas tradicionais e uma vontade de reformar que anima os espíritos renovadores que a consideram local de transformação social e pessoal. Do ponto de vista pedagógico, a divisão é clássica e, como diria Rocha (1988, p.10), “[a] pesar de todos os esforços em contrário, confrontamo-nos, ainda hoje com duas grandes correntes de pensamento pedagógico – designadas por *Escola Tradicional* e *Escola Nova*”,

que podem estar na base deste dualismo analítico. Utilizamos esta citação já longínqua para dizer que, num esforço de mudança e inovação curricular, continuamos a assistir a projectos que ousam fazer diferente, a pensar de forma alternativa, não porque o objectivo em absoluto seja divergente, o da educação da criança, mas porque se entende que os caminhos para lá chegar fazem parte da formação e da aprendizagem do indivíduo, objectivamente com concepções diferentes sobre a própria criança e o conteúdo da educação, assim como, sobretudo, sobre os métodos.

Com a ideia da exemplificação e do contributo para ajudar a fazer a(s) reforma(s), queremos aludir aos projectos “Ensinar é Investigar” e “Movimento da Escola Moderna” (MEM), referências que ultrapassam o sentido estrito das reformas curriculares preconizadas a partir da LBSE. No entanto, incorporam em si princípios e práticas que nos orientam para caminhos de aprendizagem consentâneos com movimentos de inovação curricular e mudança educativa, perseguidos pelas mais nobres intenções das reformas educativas, que fizeram parte ou ajudaram a construir a história do EB das últimas décadas em Portugal. Nesta lógica, os processos e as dinâmicas de valorização local, descritos no ponto anterior, podem ser identificados como concepções pedagógicas alternativas.

“Ensinar é investigar” (Leitão et al., 1993, p.10) tem uma motivação sustentada na

insatisfação pessoal face a um trabalho profissional, tantas vezes sentido como ineficaz e sem significado, confronto com lacunas graves na formação inicial dos professores e, principalmente, inexistência de propostas de intervenção na realidade escolar que pudessem funcionar como pontos de apoio à prática e à reflexão de todos nós.

Entre 1978 e 1986, numa fase restrita, o projecto estruturou um modelo pedagógico para o 1CEB, “um itinerário pedagógico” que “conduzisse à construção de um corpo de conhecimentos teóricos, desejavelmente generalizáveis, e de saberes práticos funcionais” (p.9). Entre 1988 e 1992, num processo de formação contínua, “em moldes não escolarizados” (p.13), com a participação de seis centenas de professores, fez a recriação do modelo num itinerário de experiências partilhadas.

Da investigação e experiência com o projecto “Ensinar é Investigar” resultou a publicação de dois volumes (Leitão et al., 1993, 1994), editados no âmbito do SIQE do IIE, respectivamente, “Da Criança ao Aluno” e “Eu e os Outros”, onde se descreve de forma pormenorizada o trabalho que se propõe realizar nas práticas do 1CEB, sob o lema “Um Itinerário Pedagógico – Ensinar é Investigar”. Esse trabalho reporta-se à exploração de temas previamente seleccionados, estruturados pelas componentes que definem o sistema pedagógico/didáctico do projecto: objectivos, actividades e avaliação, situações largamente descritas, documentadas e exemplificadas nos livros referidos.

O MEM é uma associação pedagógica de professores e de outros profissionais da educação,

criado nos anos de 1960 e formalizado juridicamente em 1976. Actualmente, é constituído por mais de dois mil profissionais empenhados na integração dos valores democráticos na vida das escolas, encontra-se espalhado por quase todo o país e organiza-se em 17 núcleos regionais⁷⁵.

Fundado num período adverso ao surgimento de movimentos pedagógicos renovadores, o MEM orientou o seu percurso por valores como a “democracia participada”, a “educação inclusiva” e a “auto-formação cooperada”, princípios que ainda hoje mantém como linhas orientadoras da sua estratégia. As ideias do seu precursor, Sérgio Niza, nunca foram bem recebidas pelo antigo regime, o que lhe valeu, desde cedo, a exclusão do sistema educativo oficial.⁷⁶

Segundo Niza (2005, p.22), “[o] MEM surge a partir da actividade de seis professores que se constituíram em Fevereiro de 1965 num grupo de trabalho de promoção pedagógica no Sindicato Nacional de Professores”. O grupo “analisa e reflectia sobre suas práticas de ensino a partir de relatos apoiados nos trabalhos dos alunos, alternando com a leitura e debate de textos promotores do seu desenvolvimento teórico, bem como da produção de instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico”. O MEM “reorientou, desde os anos oitenta, o seu trabalho de formação cooperada e o respectivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspectiva comunicativa e sócio-cultural decorrente dos trabalhos de Vigotsky, deslocando-se, assim, dos esforços empreendidos nos primeiros tempos, com o apoio das técnicas Freinet”.

O “sistema de formação cooperada”, o “modelo pedagógico”, que os professores vão construindo, os “sábados pedagógicos”, espaço mensal de divulgação e reflexão sobre as práticas pedagógicas do MEM, a “Revista Escola Moderna”, onde se faz a divulgação através do relato de práticas e de outros artigos, e os encontros/congressos nacionais são alguns dos elementos estruturantes e visíveis do MEM (Santana, 1998). O Movimento propõe-se construir, pela acção dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar, através de três eixos estruturadores da sua prática educativa: as “estruturas de cooperação” (no pressuposto que o processo de cooperação educativa tem-se revelado como a melhor estrutura social para aquisição de competências); “circuitos de formação” (que estimulam o desenvolvimento de formas variadas de representação e de construção interactiva de conhecimento); “participação democrática directa” (na gestão colegial, em conselho de cooperação educativa, tudo o que à turma diz respeito).

Formosinho (1998b, p.22), na conferência de abertura do XVIII Congresso do MEM, realizado em 1996, que comemorou os 30 anos do MEM, felicita o Movimento,

⁷⁵ Endereço na Internet, «<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>» (consultado em Maio de 2009), a partir do qual estruturámos algumas ideias-chave aqui apresentadas, complementadas com as leituras dos textos de Formosinho (1998b), Nóvoa (1998) e Santana (1998), publicados na revista “Escola Moderna”, que evocam os 30 anos do MEM.

⁷⁶ Enquadramento da entrevista de Sérgio Niza ao jornal “A Página da Educação” (ano 14, n.º 142, Fevereiro 2005, p.22).

primeiro, pelo feito de ter vivido, ter resistido e ter-se afirmado num modelo que sempre suspeita de tudo o que não vem do centro, pelo feito que são, em si mesmos, os trinta anos de vivência numa cultura burocrática. Segundo, pelo contributo que deu para, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, se superar um certo atomismo, uma certa fragmentação, uma certa balcanização, e se dar um sentido às práticas dos professores que estão isolados, que não contactam uns com os outros. Através do MEM, educadores e professores conseguem partilhar experiências e dar um sentido à sua actuação nos jardins-de-infância e nas escolas primárias. Nisto, não têm realmente paralelo em Portugal.⁷⁷

De acordo com Trindade (2007, p.28), o futuro do MEM alinha com as preocupações de sempre, ou seja, diz “respeito ao vínculo que há muito estabelecemos com uma escola de inspiração democrática, o qual nos conduz a participar na defesa e construção de uma Escola Pública de qualidade e à assunção de iniciativas que permitam concretizar tal propósito nos quotidianos das salas de aula e dos jardins-de-infância e escolas onde trabalhamos”. Como refere Nóvoa (1998, p.15),

[o] MEM tem um passado e uma história, mas tem também uma cultura, isto é um projecto. O que melhor caracteriza o Movimento de Escola Moderna é a sua cultura pedagógica. Baseada em valores democráticos, esta cultura assenta numa forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação de todas as crianças. É uma cultura partilhada, construída no esforço de pensar as práticas e de dar um sentido ético ao trabalho educativo.

4.7. Escolas Básicas Integradas

Na fase inicial da definição do EB de nove anos, a realidade do parque escolar não podia ser mais complexa, díspar e desajustada de uma nova realidade curricular, sem correspondência institucional e organizacional, num momento privilegiado para a reflexão sobre a concepção de escola na reforma educativa (Formosinho, 1991a). Torrão (1993, p.15) traça-nos os contornos da problemática.

Sedimento histórico da ausência de uma arquitectura conceptual do ensino básico como um todo coerente e homogéneo, dotado de unidade global e finalidades autónomas, persistem ainda, para assegurar a nova escolaridade básica de nove anos, várias unidades organizacionais distintas, distantes e desintegradas: as escolas primárias, preparatória, C+S e secundária.

Acresce à ideia de unidades organizacionais descontínuas, a diferenciação da administração relativa ao 1CEB, “que se traduz na descontinuidade da acção educativa na escolaridade básica”, afectando a unidade global do EB, situação que legitima a “distinção prática entre o sistema educativo real e o legal, que estão longe de coincidirem” (Pires, 1992, cit. por Torrão, 1993, p.15).

Procurando sintetizar alguns modelos que se apresentavam como soluções estruturais para o 1CEB, no quadro da reforma da LBSE, Formosinho (1998a, pp.53-57) equaciona várias experiências inovadoras no terreno: o modelo institucional (ao EB corresponde uma Escola Básica: o exemplo das

⁷⁷ Entretanto, num sinal de vitalidade, de perseverança e de crença/fidelidade aos seus princípios e procedimentos, ao legado expresso no “passado, história e cultura” (Nóvoa, 1998), o MEM teve oportunidade de comemorar o quadragésimo aniversário no seu XXVIII Congresso, realizado entre 19 e 22 de Julho de 2006.

Escolas Básicas Integradas – EBI); o modelo ecológico romântico (a defesa das escolas isoladas); o modelo militante (a animação pedagógica e comunitária); e o modelo profissional (a criação de redes de intercâmbio e formação pedagógica).

Interessa-nos equacionar a solução institucional, assente no pressuposto lógico que é enquadrado pela referência à LBSE e à definição da escolaridade obrigatória, confinada à existência de um EB de nove anos. Neste sentido, tem fundamento a constituição de uma escola básica de nove anos; o desafio que se coloca ao EB é a construção de uma escola integrada que dê unidade aos nove anos de escolaridade básica. Está em causa a construção das Escolas Básicas Integradas (Lemos Pires, 1993, 2000a,b; Torrão, 1993; Trindade, 1996b). Trata-se, contudo, de uma solução controversa porque, na opinião de Formosinho (1998a, p.54), “supervaloriza as similitudes entre os diferentes níveis do ensino básico (universalidade, obrigatoriedade e igualdade de acesso) e desvaloriza todos os aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos que os diferenciam”.

Nesta perspectiva, criou-se, em regime de experiência pedagógica, no ano lectivo de 1990/1991, uma escola básica de nove anos, em cada DRE, a nível de sede de concelho, regulamentada pelo Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio. Em consonância com os princípios da LBSE, nomeadamente com o Artigo 40.º, o Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de Março, estabeleceu a nova tipologia dos edifícios escolares. O despacho explicita que “[n]a nova organização da rede escolar e nas novas construções escolares a tipologia que deve ser privilegiada e promovida é aquela que corresponde à organização do ensino de acordo com a LBSE, a saber, a Escola do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Jardins de Infância, à qual se poderá chamar de Escola Básica Integrada”.

Sabemos que essa não foi a norma que imperou na construção de novos edifícios escolares e na requalificação e adaptação dos existentes. A realidade do EB estava, à partida, condicionada pela forte identificação da escola primária, disseminada pelo território português, “como um factor de valorização e prestígio local” (ME/GEP, 1988a, p.34), para além da necessidade de equacionar, entre outras questões, o afastamento dos alunos da família e da quebra precoce de laços afectivos, bem como as dificuldades logísticas e financeiras com os transportes dessas crianças (Torrão, 1993, p.52)⁷⁸.

A solução passou, na fase inicial da reforma educativa, por considerar a EBI como um conceito organizacional uno, numa realidade fisicamente disseminada e plural, situação experimentada em várias localidades (Torrão, 1993, p.54). Trata-se de uma problemática de contornos mais amplos, que envolve questões de gestão e autonomia das escolas, de formação de professores e de alterações

⁷⁸ A escola C+S (preparatória e secundária) foi criada pelo Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro. Algumas foram transformadas em escolas básicas do 2.º e do 3CEB pela Portaria n.º 587/93, de 11 de Junho, que previa também a criação de algumas EBI.

demográficas das localidades rurais, actualmente a sofrerem fenómenos de abandono e desertificação que serviriam de justificação para relançar o conceito de EBI, agora com a designação de “centros escolares”, com a recente reorganização da rede escolar, no âmbito da “escola a tempo inteiro”.

5. Caminhar com as TIC: do Projecto MINERVA ao PTE

As iniciativas que visam a utilização das TIC no EB podem ser consideradas medidas de inovação curricular. Desde a LBSE até à actualidade, assistiu-se ao surgimento de uma profusão de programas relacionados com as TIC, fazendo por merecer um tratamento detalhado. As reformas curriculares que enunciámos foram, na sua medida, pontos de referência para a mobilização do esforço de continuada renovação, de progressiva importância atribuída às potencialidades da integração curricular das TIC.

Assim, a LBSE associa “o ensino a distância, mediante o recurso aos multimédia e às novas tecnologias da informação” como “uma forma complementar do ensino regular mas pode constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar” (artigo 21.º); a “Proposta Global de Reforma” (ME/CRSE, 1988a) apresentou um programa estratégico de introdução das TIC no sistema educativo; o artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 286/89, refere que, “para a realização da reforma curricular, as escolas devem dispor dos recursos educativos necessários, nomeadamente [...] meios informáticos”; um dos princípios orientadores da Reorganização Curricular (artigo 3.º) aponta para a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (alínea h)).

Com a Reorganização Curricular, “constitui ainda formação transdisciplinar do ensino básico de carácter instrumental a utilização das TIC, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio” (artigo 6.º-2), dando corpo a uma concepção moderna de integração curricular das TIC e da sua utilização como um dos factores de transformação da realidade educativa (Fielding & Lee, 1998; Ramos, 2005).

O início da preocupação dos educadores com a utilização do computador em contexto educativo aponta para o ano de 1970. Segundo Afonso (1993, p.45), foi nesse ano que se realizou um seminário, em Sèvres (nos subúrbios de Paris), promovido pelo organismo da OCDE, “Centre for Educational Research and Innovation” (CERI), durante o qual se preparou a I Conferência Mundial da “International Federation for Information Processing”. Na década de 1980, assiste-se à generalização

de projectos nacionais que promovem a integração do computador nos contextos educativos.

5.1. Relatório Carmona e Projecto MINERVA

A primeira referência oficial sobre TIC em Portugal, anterior à Reforma Curricular, data de 1984, com a nomeação do grupo de trabalho que produziu o relatório publicado em Abril de 1985, “Projecto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo” (Carmona, 1985). O despacho de nomeação deste grupo (Despacho n.º 68/SEAM/84, de 09 de Outubro) refere que “a importância da tecnologia de informação criou exigências que se estendem às instituições escolares, apontando para modificações profundas nos sistemas educativos, como, aliás, vem acontecendo em vários países”. Acrescenta que “[a] escola não pode e não deve rejeitar a inovação decorrente de todo um processo, impondo-se, assim, para concretizar tal objectivo, a formação de pessoas capazes de entender os fenómenos tecnológicos do nosso tempo”.

Em 1985 surge o Projecto MINERVA (PM), o primeiro projecto oficial de introdução do computador na escola portuguesa (Afonso, 1993, p.69). A institucionalização do PM surge com a publicação do Despacho n.º 206/ME/85, de 15 de Novembro. Contudo, “o projecto já tinha começado a desenvolver a sua actividade desde Julho desse mesmo ano” (Ponte, 1994, p.8). A génese do PM é atribuída a um projecto-piloto, iniciado em Novembro de 1984, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, que resultou de um protocolo estabelecido entre o Secretário de Estado Adjunto do ME, o Secretário de Estado das Comunicações, empresas operadoras nacionais de telecomunicações, alguma autarquias locais, doze escolas envolvidas e a própria Universidade. Na sequência deste projecto, a Universidade de Coimbra estabeleceu, com outras quatro Universidades (Aveiro, Braga, Lisboa e Porto), as bases de um projecto nacional sob o nome de MINERVA, Meios Informáticos No Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização (Afonso, 1993, p.71).

O PM é justificado pela “evolução acelerada das tecnologias da informação, a sua difusão crescente e o seu efeito transformador sobre a sociedade” e pelo desajuste do sistema de ensino “que se baseia na simples transmissão de conhecimentos adquiridos”, não dando resposta satisfatória à informação que actualmente se produz e cresce exponencialmente. Esta realidade “reforça a necessidade de desenvolver nos futuros profissionais a capacidade de se adaptarem à resolução sistemática de novos problemas, com o recurso aos instrumentos auxiliares de raciocínio e de formação que as novas tecnologias lhes proporcionam”. A escola deve assumir “a função de encarar frontalmente este desafio”, evitando “a incapacidade para competir nos mercados internacionais e o desemprego”. É, assim, vital a formação “no uso das tecnologias da informação e o recurso a meios

informáticos como auxiliares de ensino na generalidade das disciplinas do ensino não superior”.

As actividades do PM permitiram o surgimento de investigação em estudos de pós-graduação e de doutoramento sobre a utilização das TIC na educação. Os pólos do PM, sediados em Universidades, criando uma estrutura descentralizada, editaram um conjunto extenso de materiais relacionados com as suas actividades. O ME, através dos organismos responsáveis pelo projecto⁷⁹, publicou bibliografia relacionada com o objecto do PM – a utilização educativa das TIC em contexto educativo.

“[P]romover a introdução racionalizada dos meios informáticos no ensino, num esforço que permita valorizar activamente o próprio sistema educativo, em todas as suas componentes e que comporte uma dinâmica de permanente reavaliação e actualização das soluções ensaiadas” era a intenção do PM e tinha como objectivos: 1) a inclusão do ensino das tecnologias da informação nos planos curriculares do ensino não superior; 2) a introdução das tecnologias da informação como meios auxiliares do ensino não superior; 3) a formação de orientadores, formadores e professores para o ensino das tecnologias da informação e para a sua utilização como meios auxiliares de ensino.

A responsabilidade do PM foi centralizada nas Universidades, o que constituiu uma originalidade da experiência portuguesa no que se refere à introdução das TIC como meios auxiliares do ensino (Ponte, 1994, p.10). O PM surgiu num momento político enquadrado pela preocupação educativa, pois estava em curso a Reforma do Sistema Educativo, tendo sido alvo de avaliação externa em 1994, concretizada por uma comissão ligada à problemática da integração das TIC no ensino, patrocinada pela OCDE. O DEPGEF elaborou um relatório interno de referência para a avaliação do Projecto. Os resultados dos dois processos de avaliação ficaram registados no “Relatório dos Avaliadores do Projecto MINERVA” (OCDE/ME, 1994, pp.43-52), que refere o PM como um exemplo bem sucedido de introdução das TIC a diversos níveis de concretização: “promoção do empenhamento, exploração e energia”, “harmonização das diferenças entre o campo e a cidade, o passado e o presente”, “aquisição de conhecimentos sobre o mundo natural”, “aprender a trabalhar em equipa”, “assistência a alunos com necessidades especiais”, e “catalisação de um padrão de mudança mais vasto”.

5.2. As Novas Tecnologias e a CRSE

Um grupo de trabalho nomeado pela CRSE produziu um relatório (ME/CRSE, 1988c, p.5) que visava o “estudo das modalidades de modernização do ensino e da educação, através da introdução

⁷⁹ Primeiro o Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP), regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 485/72, de 2 de Dezembro (criado no âmbito da Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional, Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro), que se manteve em vigor com a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura (Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro); depois o Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF), criado pela Lei Orgânica do ME (Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril) e regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 135/93, publicado na mesma data.

das novas tecnologias”. O texto identifica alguns aspectos a reter: a valorização das diferentes tipologias de tecnologias de áudio, vídeo e informática; o ensino a distância e comunicação multimédia; a formação em tecnologia educativa; a informática na gestão académica; e as mediatecas escolares. O relatório refere que “a utilização dos instrumentos informáticos no processo educacional encerra potencialidades importantes no que respeita à interactividade intrínseca desse meio”, “o conhecimento e o saber fazer passam hoje, cada vez mais, pela capacidade de aceder à informação das mais diversificadas fontes e de a seleccionar, manipular, analisar e sintetizar”, pelo que “a interligação das escolas através das redes de telecomunicações e de bases de dados assumirá relevância crescente” (pp.101-02). O estudo preconizava as seguintes medidas:

– Avaliação das experiências em curso no sistema educativo, nomeadamente no âmbito do Projecto MINERVA, tendo em conta as orientações que vierem a ser adoptadas como resultantes dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. – Continuar a estimular experiências creíveis de utilização de tecnologia informática para fins educacionais. – Fomentar a investigação e o desenvolvimento da concepção e produção de materiais didácticos informatizados. (pp.102-03)

A “Proposta Global de Reforma” (ME/CRSE, 1988a, pp.165-77) apresentou um programa estratégico de introdução das TIC no sistema educativo, que dava enquadramento às medidas propostas no trabalho citado (ME/CRSE, 1988c) e noutros relatórios elaborados no âmbito do PM.

5.3. Programa Nónio-Século XXI e Lethes Peneda-Gerês

O Programa Nónio-Século XXI (Despacho n.º 232/ME/96, de 29 de Outubro) constituiu uma “homenagem ao grande matemático, geógrafo e pedagogo que foi Pedro Nunes (1502-1578), um dos sábios que mais contribuiu para a projecção e consolidação da empresa portuguesa dos descobrimentos e para a afirmação da cultura científica, de que foi um dos brilhantes precursores”, inventor do Nónio, instrumento de medida de grande precisão, símbolo de rigor e de melhor conhecimento da realidade que nos cerca. Assim nasceu a associação deste programa ao nome Nónio: “também hoje as TIC são instrumentos de rigor e de conhecimento – não são fins em si mesmas”.

Pretendia-se recuperar a experiência do PM, encerrado em 1994, e desenvolver um novo projecto junto das escolas do ensino básico e secundário, com o apoio de instituições vocacionadas para o efeito, de acordo com os recentes avanços tecnológicos, “nomeadamente a emergência e importância da sociedade da informação e o potencial renovado da comunicação do equipamento e material multimédia, [...] com vista à criação de uma «escola informada» e aberta ao mundo”.

O Nónio pretendia dar sentido de sequência e sistematização às suas acções, como forma de lançar “uma experiência de desenvolvimento gradual dotado de continuidade”, permitindo “às escolas

portuguesas uma modernização que favoreça o rigor, a qualidade e a autonomia”. Daí o intuito de promover a “sustentabilidade dos projectos, a racionalidade dos apoios e a generalização ao sistema educativo de resultados positivos alcançados na sequência das experiências já lançadas e em curso”, através da “criação de *centros de referência* que incentivem a qualidade e a excelência”, combatendo “o efeito de periferia, tão nítido numa sociedade como a portuguesa”. Criou-se, assim, o Programa Nónio, que se destinava “à produção, aplicação e utilização das tecnologias de informação e comunicação no sistema educativo”, de acordo com as seguintes intenções:

- A melhoria das condições em que funciona a escola e o sucesso do processo de ensino aprendizagem;
- A qualidade e a modernização da administração do sistema educativo;
- O desenvolvimento do mercado nacional de criação e edição de software para a educação com finalidades pedagógico-didáticas e de gestão;
- A contribuição do sistema educativo para o desenvolvimento de uma sociedade de informação mais reflexiva e participada.

Das medidas do Nónio, pela sua visibilidade e impacto no sistema educativo e nas escolas, salienta-se a “acreditação de Centros de Competência com projectos em áreas pedagógico/tecnológicas de carácter genérico ou vocacionadas a sectores específicos da escola” e o “apoio financeiro aos projectos apresentados por escolas dos ensinos básico ou secundário associadas ou não a outras escolas, desde que devidamente acompanhadas por Centros de Competência”.

Os Centros de Competência do Nónio assumiram a gestão e participação em programas europeus de utilização educativa das TIC, congregados no consórcio “European Schoolnet” (EUN). Actualmente, é uma rede de 31 Ministérios da Educação na Europa e fora dela, criada há mais de 10 anos, com o apoio da Comissão Europeia, com o objectivo de contribuir para a inovação dos processos de ensino e aprendizagem dos seus principais interessados: ministérios da educação, escolas, professores e investigadores. As actividades da EUN enquadram-se em três eixos de trabalho: segurança, investigação e inovação; prestação de serviços para as escolas; plataforma de intercâmbios e partilha de recursos⁸⁰.

São muitos e variados os projectos que, ao longo dos anos, a EUN tem promovido⁸¹. Sublinha-se aqui a rede ENIS (European Network of Innovative Schools, «<http://enis.eun.org/>»), constituída por escolas dos diversos países, que se destacam na utilização das TIC, tanto ao nível organizacional como

⁸⁰ A proposta de criação da EUN foi apresentada em 17 de Dezembro de 1996, na sessão de encerramento da conferência “Rumo a uma Rede Electrónica de Escolas Europeias”, organizada pela Comissão Europeia, em Bruxelas. A resolução do Parlamento Europeu, de 26 de Junho de 1997, sobre a “Sociedade do Conhecimento e Aprendizagem”, reitera e reforça o apoio à rede EUN e, em 2002, estabelece-se como associação internacional sem fins lucrativos, ao abrigo do direito belga. Na mesma altura, estabiliza-se os procedimentos desta iniciativa e os seus signatários concordam em constituir o consórcio “European Schoolnet”, «<http://www.europeanschoolnet.org>».

⁸¹ Identificamos apenas três exemplos da diversidade de iniciativas promovidas pela EUN ao dispor das escolas: (1) “eTwinning: School Partnerships in Europe”, portal para as escolas se conhecerem e colaborarem em diversos temas e projectos; (2) “Xplora: European Science Education Portal”, plataforma sobre educação científica com acesso a recursos, ferramentas e informações para divulgadores de ciência, professores e alunos; (3) “myEurope”, projecto de ajuda aos professores para melhor consciencializar os alunos acerca do que significa ser um jovem cidadão na Europa.

pedagógico. A rede ENIS visa reconhecer e certificar as escolas de todos os níveis de ensino bem sucedidas na integração e desenvolvimento da utilização das TIC.

Desde a viragem do século até ao presente, assiste-se a uma profusão de medidas e projectos para prosseguir o esforço de modernização tecnológico das escolas e de utilização integrada das TIC nos contextos escolares. Antes de referir algumas dessas medidas, aludimos ao Lethes Peneda-Gerês, projecto representativo de mais de uma década de actividades, que cruzou as iniciativas até agora descritas, uma vez que é com o Nónio que a sua expressão original tecnológica é revitalizada.

O Lethes, projecto de “educação/intervenção comunitária e ambiental através das TIC nas escolas do 1CEB do Parque Nacional da Peneda-Gerês” (Silva, 2001), desenvolveu, ao longo de anos consecutivos, práticas de gestão flexível e contextualizada do currículo. O motivo inicial, sob a égide do PM, era promover o uso de computadores em “escolas unitárias rurais, existentes nos pequenos aldeamentos de montanha” (Osório, 1991) e criar uma rede telemática (Machado, Osório & Silva, 1991; Silva, 1993), com o objectivo de explorar as “potencialidades do correio electrónico para a consecução de actividades educativas”.

Depois da extinção do PM em 1994, e já com a coordenação assegurada pelo PNPG e pelo CEFOPE, da UM, o Lethes foi renovando os seus propósitos e desenvolvendo actividades com financiamentos no âmbito das medidas SIQE, do Instituto de Promoção Ambiental e do Programa Nónio séc. XXI. Depois de ter iniciado as suas actividades em 1987, no Soajo, e de alargar a sua intervenção a toda a área do Parque a partir de 1994, haveria de chegar ao limiar do séc. XXI no impasse que o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, com a constituição dos Agrupamentos, e o reordenamento da rede escolar, acabaria por levar ao encerramento da esmagadora maioria das escolas do 1CEB na área do PNPG (Silva, 2001)⁸².

A solução encontrada para as escolas desta natureza é evidente a partir da notícia relativamente recente do Jornal O Público (03/01/2008), a propósito da criação do segundo Centro Escolar em Melgaço. Refere a notícia, “a Câmara de Melgaço foi a primeira do país a construir um centro escolar,

⁸² A intervenção do Lethes era objecto de uma coordenação geral desenvolvida a partir de subprojectos, que representavam os eixos da sua acção educativa, que ia para lá das portas da escola. Os nomes desses projectos evidenciam os seus propósitos: “Sala da Natureza” – projecto que se tornou emblemático no Lethes, pela sua vertente de educação ambiental; “Serões com Todos” – numa hora viável para reunir os interesses de todos num trabalho com as comunidades de abertura real das escolas ao contexto; “Escola de Pais” – para concretizar objectivos do projecto “Serões com Todos”, com um carácter de sistematização e continuidade e de horários flexíveis; “Dar e Receber” – fazia da família e da escola um lar acrescido para receber crianças vindas de outras escolas do Parque, que em dois dias estudavam e visitavam, com a ajuda dos anfitriões, as tradições e os locais de interesse histórico, cultural, ambiental da localidade; “Aldeia Global” – enquadrava as actividades relacionadas com a utilização das TIC e da rede telemática em particular; “Formação de Professores” – para promover o envolvimento dos professores na investigação-acção sobre a utilização educativa as TIC e a gestão do currículo em escolas rurais unitárias; “Divulgar” – como forma sistematizada de valorizar, dar visibilidade e reconhecer o trabalho que as escolas e o Lethes desenvolviam. Os subprojectos tiveram dinâmicas próprias e surgiram em momentos diferentes, mas ganharam “maior brilho e consistência” a partir de 1994, ao fazerem parte integrante do plano de actividades proposto às escolas, que as coordenações concelhias promoviam. O trabalho de projecto beneficiou da “experiência acumulada até então e da conjuntura favorável ao nível da estabilidade docente [colocação dos professores por destacamento], bem como dos apoios financeiros que foi possível angariar” (Silva, 2001, p.372).

em 2000, quando abriu em Pomares uma estrutura para concentrar todos os alunos das sete freguesias serranas, o que permitiu o encerramento de sete escolas primárias”⁸³.

5.4. A Sociedade de Informação: “Internet na Escola” e CBTIC

Ainda em 1997, foi editado um texto estruturador sobre a integração das tecnologias no contexto educativo, elaborado pelo Grupo de Missão para a Sociedade de Informação (MSI), criado pelo então Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), o “Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal” (MCT/MSI, 1997). O livro resulta do cumprimento da RCM n.º 16/96, de 21 de Março, que previa a criação da MSI e lhe incumbia a tarefa de promover um “debate nacional sobre o tema sociedade de informação, tendo em vista a elaboração de um Livro Verde” que apresentasse “propostas de medidas a curto, médio e longo prazos, a ser presente à Assembleia da República”.

Das orientações do Livro Verde, destaca-se a criação, em 1997, do “Programa Internet na Escola”. Este consistiu, numa fase inicial, na instalação de um computador multimédia e na ligação à Internet na biblioteca/mediateca das escolas do 5.º ao 12.º ano⁸⁴, através da “Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade” (RCTS), plataforma de comunicação e colaboração entre as instituições do sistema de ensino, ciência, tecnologia e cultura, gerida pela Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN). A uARTE (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa), criada pelo MCT, assegurou e dinamizou o “Programa Internet na Escola” através da promoção: a) da produção de conteúdos científicos e tecnológicos a disponibilizar na rede; b) do desenvolvimento de actividades telemáticas nas escolas; c) de formas de interacção e parceria entre os vários agentes educativos.

No âmbito da MSI, foi criado o diploma CBTIC (Diploma de Competências Básicas em Tecnologias de Informação, Decreto-Lei n.º 140/2001, de 24 de Abril), para o reconhecimento de determinadas competências em TIC que contribuam para o exercício da cidadania. Nos termos do referido Decreto-Lei, “[t]rata-se assim de criar um sistema de validação de competências básicas cujo principal objectivo é favorecer a mais rápida familiarização da população portuguesa com as tecnologias de informação e o incremento acelerado e generalizado do uso da Internet na óptica do exercício da cidadania e na prossecução de uma estratégia de maior coesão social e de combate à info-exclusão”⁸⁵.

⁸³ Consultada em Maio de 2009, «<http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1315501>». O título da notícia, de critério jornalístico questionável, é elucidativo: “Concelho de Melgaço vai ficar sem escolas primárias em 2009” (Anexo 3.10).

⁸⁴ Mais tarde, a iniciativa abrange o ICEB através de protocolo entre o MCT e a ANMP, pois as autarquias são responsáveis pelos edifícios escolares, atendendo à então falta de autonomia administrativa e financeira deste nível de ensino.

⁸⁵ A Portaria n.º 1013/2001, de 21 de Agosto, estabelece os critérios de credenciação das entidades que conferem o diploma, bem como o modelo e o sistema de emissão do mesmo e demais requisitos e formalidades relativos à sua obtenção.

5.5. Internet@EB1 e CBTIC@EB1

O projecto “Internet@EB1”, concebido para promover o “acompanhamento da utilização educativa da Internet nas escolas públicas do 1CEB do continente” (Ponte et al., 2006, p.3), foi lançado em Fevereiro de 2002 pelo então MCT em colaboração com a FCCN, ainda no âmbito da MSI. Foram celebrados protocolos com instituições do ensino superior (ESE dos Institutos Politécnicos e, nos distritos onde aquelas não existem, com as universidades neles sediados – Aveiro, Braga, Évora e Vila Real). O projecto consistiu na realização de acções de acompanhamento pedagógico, efectuadas nas escolas do 1CEB, por professores ou monitores das instituições de ensino superior. Eram asseguradas, como mínimo, quatro visitas de acompanhamento pedagógico, em dias não consecutivos, a cada escola do 1CEB durante o ano lectivo. No decurso das visitas, realizavam-se sessões de trabalho com os professores e alunos, orientadas para o cumprimento de dois objectivos básicos: produzir a página Web da escola e dotar os alunos que concluíam o 1CEB com competências básicas em tecnologias de informação, exigidas no exame de validação para a atribuição do diploma CBTIC (Decreto-Lei n.º 140/2001). O projecto decorreu durante três anos lectivos, entre 2002/2003 e 2004/2005.

No relatório de avaliação do programa Internet@EB1 refere-se que este “não só cumpriu os objectivos que presidiram ao seu lançamento, como os excedeu em significativa medida, revelando invulgar capacidade de execução, face a contingências e contra-tempos que seriam inevitáveis num programa com esta complexidade” (Figueiredo, Afonso & Ferreira, 2004, p.4). Segundo os autores, contribuiu para isso a disponibilização de “um poderoso portal de apoio pedagógico”, propiciado pela uARTE, “que já detinha a responsabilidade de prestar apoio pedagógico às escolas dos outros níveis de ensino, mas que abriu um espaço privilegiado para o programa Internet@EB1” (p.13).

Na continuidade do “Internet@EB1”, surgiu, em 2005/2006, o projecto “Competências Básicas em TIC nas EB1” (CBTIC@EB1). O desenvolvimento do projecto tem por base uma parceria entre o ME e instituições do ensino superior para promover o uso dos computadores, redes e Internet nas escolas do 1CEB, sendo agora coordenado pela “Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola” (CRIE)⁸⁶. O projecto prosseguia os seguintes objectivos (Ponte, Oliveira & Reis, 2007, p.2):

- i) Fomentar o desenvolvimento de competências no âmbito da cidadania e literacia digital por parte de professores e alunos, nomeadamente aquelas que são requeridas pelo exame para obtenção do

⁸⁶ A CRIE foi criada pelo Despacho n.º 16793/2005, de 03 de Agosto. Até à data, as iniciativas de promoção da utilização das TIC na educação estavam dispersas pelo MCT e pelo ME, manifestando-se até alguns laivos de atritos e de competição pela condução das políticas nesta área. O Despacho é sintomático quanto às intenções de chamar para o ME a coordenação dessas iniciativas: “[n]o que concerne à sociedade da informação e do conhecimento, existem diversas iniciativas na área do uso de computadores e respectivas redes e da Internet na educação, algumas desenvolvidas no seio do Ministério da Educação e outras que têm vindo a ser promovidas no âmbito de outros ministérios, evidenciando a experiência prática que as mesmas carecem de uma adequada articulação que, designadamente, permita dinamizar sinergias de processos e um melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais e perspectivando-se, dessa forma, a obtenção de avanços claros e sustentados”.

Diploma de Competências Básicas (DCB) em TIC, nos termos do Decreto-Lei n.º 140/2001, de 24 de Abril; ii) Dotar alunos e professores do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), preferencialmente os do 3.º e do 4.º ano de escolaridade, com DCB; iii) Contribuir para uma melhoria das condições de ensino e aprendizagem dos alunos, através da utilização pedagógica das TIC; iv) Promover a info-inclusão, através do desenvolvimento de competências em TIC e da cultura digital; v) Acompanhar, de forma sustentada, a integração curricular das TIC em situações de ensino e aprendizagem.

5.6. EDUTIC e (E)CRIE

Em Março de 2005 foi criada a EDUTIC (Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação), no âmbito do ME (Despacho n.º 7072/2005, 06 de Abril)⁸⁷. Tratava-se de uma unidade para funcionar como uma equipa multidisciplinar, de onde se destacavam os seguintes objectivos: “coordenar a rede de Centros de Competência existente e promover o seu alargamento para apoio e cobertura nacional dos agrupamentos de escolas, com vista a uma efectiva integração das TIC nas práticas pedagógicas”; “dinamizar a rede de escolas ENIS, como berço de experimentação e inovação na utilização das TIC, ao nível pedagógico e organizacional”; “participar nas estruturas de decisão da EUN, enquanto membro efectivo, bem como nos seus projectos e iniciativas”; “promover o intercâmbio europeu e internacional no âmbito das TIC na educação, participando, nomeadamente, em projectos europeus, em grupos de trabalho da Comissão Europeia, em projectos de cooperação com os PALOP e em redes internacionais TIC”. No entanto, a EDUTIC teve uma vida efémera, pois as iniciativas que se propunha coordenar, eventualmente, fariam sentido desenvolver-se numa estrutura vocacionada para questões da inovação e desenvolvimento curricular, como é o caso da utilização educativa das TIC.

Nesse sentido, em Agosto do mesmo ano, as competências da EDUTIC foram transferidas para a CRIE (Despacho n.º 16793/2005), sob a alçada da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), tendo como “missão a concepção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem”⁸⁸, designadamente, ao nível do “desenvolvimento do currículo de TIC nos ensinos básico e secundário e respectiva formação de professores”, da “promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas” e do “apetrechamento e manutenção de equipamentos de TIC nas escolas”.

⁸⁷ Criada na égide do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) com a seguinte argumentação: “o GIASE e os serviços que o antecederam dedicaram-se à promoção e desenvolvimento da utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação básica e no ensino secundário, ancorada numa rede de centros de competência, espalhados pelo País, promotores da inovação e prestadores de serviços de apoio às escolas e à partilha de experiências a nível nacional e internacional”.

⁸⁸ No âmbito do Decreto Regulamentar n.º 29/2007, de 29 de Março, que redefiniu a estrutura orgânica da DGIDC, o Despacho n.º 15322/2007, de 12 de Julho, formou várias equipas multidisciplinares, entre as quais surgiu a nova ECRIE (Equipa de Computadores, Redes e Internet na Escola), dando lugar à anterior Equipa de Missão homónima.

5.7. Plano Tecnológico da Educação – ERTE/PTE

O programa “Plano Tecnológico da Educação” (PTE) insere-se num histórico abrangente de iniciativas: a) a longínqua “Estratégia de Lisboa” de 2000, com um novo incentivo da Comissão Europeia, em 2005, sob o lema “um novo começo para a Estratégia de Lisboa” e o desígnio de trabalhar “juntos para o crescimento e o emprego”⁸⁹; b) na “Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável”, programa “em defesa da sustentabilidade do desenvolvimento e da adopção de estratégias e planos que o consignent”, que assume compromissos “no quadro das Nações Unidas e no processo de elaboração da Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da União Europeia”⁹⁰; e c) no “Plano Tecnológico”, medida do programa do XVII Governo Constitucional, que convoca “o País para a sociedade da informação, a inovação, a ciência e a tecnologia, e a qualificação dos recursos humanos”, enquadrado no plano global da “Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável”, entretanto aprovado para o horizonte de 2015 (RCM n.º 109/2007, de 20 de Agosto)⁹¹.

O “Plano Tecnológico”⁹² associa-se ao objectivo estratégico da União Europeia de se tornar numa economia dinâmica baseada no conhecimento, na qualificação dos empregos, no desenvolvimento económico sustentado e na coesão social, através da definição de uma estratégia nacional de crescimento baseada no conhecimento, na tecnologia e na inovação.

No enquadramento descrito surge o “Plano Tecnológico da Educação”⁹³, com o qual se pretende “valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era”. O Plano “estrutura-se em três eixos de actuação principais – «tecnologia», «conteúdos» e «formação»⁹⁴ –, no quadro dos quais será desenvolvido um

⁸⁹ Ver “Conclusões da Presidência Conselho Europeu de Lisboa”, realizado em 23 e 24 de Março de 2000. No preâmbulo deste texto, estabelece-se um “novo objectivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento”. Este e outros documentos de referência para a história da “Estratégia de Lisboa” e sua aplicação podem ser consultados online em <http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=968&p_est_id=2654> (consultado em Maio de 2009).

⁹⁰ RCM n.º 112/2005, de 30 de Junho. A “Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável” surge pela primeira vez em 2002 (RCM n.º 39/2002, de 01 de Março). Seguiu-se um segundo texto com a RCM n.º 180/2004, de 22 de Dezembro. O protelar de decisões não deve ser alheio aos momentos políticos de transição em que os documentos são publicados.

⁹¹ A RCM n.º 92/2005, de 20 de Maio, aprova a missão, os objectivos, a estrutura orgânica, as competências e o financiamento da Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico, criada no Ministério da Economia e Inovação pela Lei Orgânica do XVII Governo Constitucional. Tanto o “Plano Tecnológico” como a “Estratégia de Lisboa” (relançada com a Resolução n.º 38/2005, de 19 de Julho) passam a depender de uma única Coordenação Nacional, pelo disposto na RCM n.º 6/2006, de 19 de Janeiro.

⁹² Ver “Plano Tecnológico, uma Estratégia de Crescimento com Base no Conhecimento, Tecnologia e Inovação”, texto *on-line* no sítio <<http://www.cnel.gov.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf>> (consultado em Maio de 2009). Segundo o documento citado, “as medidas do Plano Tecnológico encontram-se organizadas em três eixos de acção: eixo 1, conhecimento – qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento; eixo 2, tecnologia – vencer o atraso científico e tecnológico; eixo 3, inovação – imprimir um novo impulso à inovação”.

⁹³ Criado pela RCM n.º 137/2007, de 18 de Outubro. O Despacho n.º 143/2008, de 03 de Janeiro, aprova o modelo orgânico e operacional do referido Plano.

⁹⁴ Para cada um dos eixos estão previstas algumas iniciativas: ao nível da “tecnologia”, implementar redes de área local nas escolas, aumentar a velocidade de acesso das escolas à Internet de banda larga, reforçar o parque de equipamento em sala de aula (quadros interactivos, computadores com ligação à Internet, impressoras e videoprojectores), generalizar o uso de cartão electrónico de aluno (funcionalidades de controlo de acessos, registo de assiduidade e porta-moedas electrónico); ao nível dos “conteúdos”, criar um “portal da escola” (funcionalidades de partilha de conteúdos, ensino a distância e comunicação), criar plataforma electrónica de apoio à gestão

conjunto de projectos chave que visam dar resposta aos factores inibidores da utilização de tecnologia no ensino em Portugal”.

É ao abrigo de contrapartidas das operadoras móveis devidas ao Estado no âmbito da concessão de licenças de telecomunicações móveis, comprometidas com a necessidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade de informação, que, em Junho de 2007, se formaliza um protocolo entre as partes envolvidas que vai permitir a aquisição de computadores com ligação de banda larga, de forma faseada⁹⁵: a) a todos os alunos do ensino básico e secundário (iniciativas ‘e.escolas’ e ‘e.escolinhas’ (neste caso, para o ICEB, com a aquisição do computador Magalhães, durante 2008/2009); b) a todos os docentes a exercer a sua actividade profissional na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário (iniciativa ‘e.professores’); c) trabalhadores em formação, inscritos no programa “novas oportunidades”⁹⁶ (iniciativa ‘e.opportunidades’); para associações juvenis e estudantis que integrem o “Registo Nacional do Associativismo Jovem” (iniciativa ‘e.juventude’). Entretanto, a “Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação” (ERTE/PTE), criada pelo Despacho n.º 18871/2008, de 15 de Julho, assume as competências da extinta equipa multidisciplinar ECRIE, de acordo com os pressupostos decorrentes da concretização do PTE⁹⁷.

5.8. Sistema de formação e de certificação em competências TIC

Um dos aspectos a desenvolver no eixo sobre a “formação”, relativo ao PTE, diz respeito à criação de um programa de certificação de competências TIC com o intuito de generalizar a formação e promover a utilização de TIC no ensino e na gestão. Neste sentido, foi realizado um estudo que estabelece as bases de um modelo modular, sequencial e disciplinarmente orientado para a formação e certificação de competências em TIC (Costa et al., 2008), onde se reconhece que “[a] proposta de formação e certificação de professores e pessoal não docente apresentada corresponde ao reconhecimento que, no âmbito do PTE, é feito sobre a necessidade de investimento no capital social e humano como forma de responder aos objectivos de modernização da escola em Portugal” (p.xvii). Na

escolar, construir um portal institucional único do ME; ao nível da “formação”, criar programa de certificação modular e progressiva de competências TIC, programa de formação em TIC de docentes e não docentes com vista à certificação de competências, utilizar meios informáticos na avaliação escolar, utilizar as TIC nos processos de ensino e de aprendizagem.

⁹⁵ A RCM n.º 143/2006, de 30 de Outubro, formaliza um grupo de trabalho, “ao qual incumbe assegurar o acompanhamento do cumprimento das obrigações assumidas pelas entidades titulares de licenças de exploração de sistemas de telecomunicações móveis internacionais de terceira geração baseados na norma UMTS no âmbito do concurso público realizado em 2000 [...], no quadro do desenvolvimento e promoção da sociedade da informação em Portugal”.

⁹⁶ A Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências. Abrange os adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às suas necessidades e às do mercado de trabalho (revoga a Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, que tinha criado uma rede nacional de centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – centros RVCC – e demais legislação correlacionada).

⁹⁷ O Despacho n.º 14670/2009, de 30 de Junho, prorroga, por um ano, o prazo dos projectos transversais aprovados pelo Despacho n.º 18871/2008, integrantes da estrutura matricial da DGIDC, onde se inclui a equipa ERTE/PTE.

recensão bibliográfica sobre o documento, Candeias (2009, p.122) escreve que

[a]o longo do texto o leitor sente-se em diálogo com os autores, lembrando as suas experiências, os desafios a que tem respondido, as barreiras que encontrou e encontra diariamente dentro e fora da sala de aula. Mesmo sem esforço avalia as suas competências em TIC de acordo com o referencial que é proposto e selecciona o caminho formativo em que melhor se enquadra ou em que se enquadra a sua escola.

No segundo volume deste trabalho (Costa et al., 2009) apresenta-se estudos parcelares, uns desenvolvidos pela equipa responsável, outros encomendados a especialistas externos: os primeiros referem-se a estudos que “constituem a dimensão empírica da fundamentação do sistema proposto” de formação e certificação de competências em TIC; os segundos são dois estudos autónomos que tinham como propósito fornecer uma reflexão estruturada de suporte ao enquadramento da problemática, aos quais se junta um exemplo “como base de trabalho para o eventual desenvolvimento de módulos interactivos numa perspectiva de auto-formação” (Costa et al., 2008, p.4).

No prosseguimento das intenções do estudo acima referido, a Portaria n.º 731/2009, de 07 de Julho⁹⁸, criou o sistema de formação e de certificação em competências TIC para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, no pressuposto que, “com o inerente reforço das qualificações e valorização das competências que lhes estão associadas, são instrumentos privilegiados para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o sucesso escolar dos alunos”.

A UNESCO está a desenvolver o programa “standards de competências em TIC para os professores”. Este programa combina três perspectivas de reforma educativa baseadas no desenvolvimento das capacidades humanas – literacia em tecnologia, aprofundamento de conhecimentos, e criação de conhecimentos – com seis componentes do sistema educativo: política e visão educativa; currículo e avaliação; pedagogia; TIC; organização e administração; e desenvolvimento profissional dos professores (UNESCO, 2008a,b,c)⁹⁹. O cruzamento das perspectivas educativas com os elementos do sistema educativo permite identificar diferentes tipos de competências em TIC. Vejamos algumas das implicações para o desenvolvimento de competências dos professores em TIC:

- 1) A perspectiva da “literacia em tecnologia” refere-se a competências básicas de tecnologia digital em conjunto com a capacidade para escolher e utilizar métodos educativos apropriados já existentes, como

⁹⁸ A Portaria n.º 224/2010, de 20 de Abril, altera o Anexo I à Portaria n.º 731/2009, “de forma a contemplar a educação especial no elenco de opções do curso de formação contínua obrigatório em ensino e aprendizagem com TIC”. O Despacho n.º 1264/2010, de 19 de Janeiro, aprova a lista de certificados e de diplomas que permitam ao docente requerer a certificação de competências digitais (entretanto alterado pelo Despacho n.º 11100/2010, de 06 de Julho).

⁹⁹ O programa parte do pressuposto que, para viver, aprender e trabalhar com êxito numa sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada no conhecimento, os alunos e os professores devem utilizar a tecnologia de forma eficiente. Num contexto educativo consistente, a tecnologia pode permitir que os alunos sejam capazes de: pesquisar, analisar e avaliar informação disponível; resolver problemas e tomar decisões; utilizar ferramentas de produção de forma criativa e eficiente; comunicar, colaborar, publicar e produzir; ser cidadãos informados, responsáveis e solidários (UNESCO, 2008a, p.1).

jogos, programas de ensino assistidos por computador, conteúdo Web para complementar os objectivos do plano de estudos. Os docentes devem ser capazes de utilizar as TIC para proceder à gestão da informação da turma e promover a sua formação profissional.

- 2) Na linha do “aprofundamento de conhecimentos”, as competências incluem a capacidade para gerir a informação, estruturar tarefas de resolução de problemas, integrar ferramentas de software ‘open-ended’ e aplicações específicas de determinados conteúdos com métodos de ensino centrados nos alunos e em projectos colaborativos, no sentido de contribuir para a compreensão aprofundada de conceitos-chave e a sua aplicação na resolução de problemas complexos do mundo real. Os professores devem saber utilizar recursos em rede para ajudar os alunos a colaborar, a aceder à informação, comunicar com fontes externas para analisar e resolver os problemas seleccionados. Devem ainda participar em redes colaborativas de reflexão, de acesso a informação, de diálogo com colegas e especialistas, como suporte do seu desenvolvimento profissional.
- 3) Os professores que evidenciam competências na abordagem “criação de conhecimento” devem ser capazes de: conceber recursos e ambientes de aprendizagem sustentados na utilização de TIC; utilizar as TIC para apoiar o desenvolvimento da criação de conhecimentos e do espírito crítico dos alunos; apoiar a aprendizagem permanente e reflexiva dos mesmos; e criar comunidades de conhecimento para alunos e professores. Devem ainda desempenhar um papel de liderança na formação dos pares, assim como no desenvolvimento de uma concepção de escola enquanto comunidade educativa baseada na inovação e aprendizagem permanente, enriquecida pelas TIC.

5.9. Qual o Caminho? Literacia em TIC num Currículo Integrado

Estudos recentes fazem a valorização da utilização e introdução das TIC nas escolas, por vezes, dando relevo à existência de equipamentos, de redes de comunicação e da sua largura de banda (OCDE/PISA, 2005; Comissão Europeia, 2006, 2008), pois funcionam, na prática, como elementos de avaliação das políticas educativas de desenvolvimento tecnológico (Varela, 2007, p.5). Contudo, em termos educativos, interessa salientar que, conforme referem Osório e Dias (2008, p.5),

[c]omo consequência natural do desenvolvimento tecnológico, emergem constantemente novas modalidades de suporte ao processo de aprendizagem. Tecnologias emergentes como a realidade aumentada, multimédia interactiva, robótica educativa, micro-geografia e conteúdos geo-referenciados ou computação móvel, entre outras, vêm proporcionando ambientes imersivos, caracterizados pela sua interactividade, facilitadores de cooperação, promotores de colaboração, proporcionando comunidades a que podemos pertencer e em que podemos participar, independentemente da hora e do local em que nos encontremos.

Neste sentido, “os ambientes emergentes poderão contribuir para a renovação conceptual da educação [...], através da aproximação da construção do conhecimento escolar aos espaços de produção e aplicação profissional”, tornando as TIC “meios para a mediação cognitiva e social e para a

renovação dos processos de construção das aprendizagens” (pp.5-6).

É assim que, num passo à frente, se reflecte sobre a pertinência de quadros de referência para a avaliação e certificação de competências em TIC, para lá do acesso exponencial e da melhoria dos equipamentos, bem como da diversificação de ferramentas informáticas, recentrando as políticas educativas para um debate prévio, que se relaciona com o desenvolvimento da “literacia em TIC” (O’Connor et al., 2002; Lennon et al., 2003).

Em função da crescente importância e omnipresença das TIC no trabalho, na educação e na vida quotidiana, O’Connor et al. (2002, p.2) definem literacia em TIC como a “utilização de tecnologia digital, de ferramentas de comunicação e/ou de redes para aceder, gerir, integrar, avaliar e criar informação para ser bem sucedido na sociedade do conhecimento”¹⁰⁰. Mas os autores consideram que

[a]pós uma análise mais aprofundada, no entanto, optámos por desenvolver este modelo unidimensional [esquema A] para uma representação mais abrangente da complexidade da literacia em TIC. O esquema apresentado [Esquema B] [...] ilustra o enquadramento conceptual das capacidades e dos conhecimentos que caracterizam a literacia em TIC: a proficiência cognitiva e técnica. (p.18)

Da leitura da Figura 3.02, os autores definem as três proficiências como se segue:

Proficiência Cognitiva – as competências essenciais desejáveis da vida quotidiana na escola, em casa e no trabalho. Competências linguísticas, de matemática, de resolução de problemas e espaciais/visuais evidenciam esta proficiência. Proficiência Técnica – as componentes básicas da literacia digital. Inclui conhecimentos de base sobre hardware, aplicações informáticas, redes e aspectos da tecnologia digital. Proficiência em TIC – a integração e aplicação das capacidades cognitivas e técnicas. As proficiências em TIC são vistas como facilitadoras, dado que permitem rentabilizar as potencialidades da tecnologia. Um elevado nível de proficiência em TIC promove a inovação, o desenvolvimento pessoal e a transformação social. (p.18)

O estudo citado, “Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessement” (Lennon et al., 2003), foi concebido para proporcionar informações aos responsáveis pelo PISA, no sentido de ponderar a decisão de avaliar a “literacia em TIC”. A importância e prevalência das TIC em todas as áreas da vida económica, social, cultural e pessoal das sociedades modernas levou o PISA a explorar formas em que a literacia em TIC pode vir a ser incorporada no desenho da sua avaliação.

Para conseguir esse propósito, o estudo partiu da formulação de duas questões fundamentais. É possível desenvolver e aplicar uma avaliação da literacia em TIC baseada na utilização do

¹⁰⁰ No mesmo sentido aponta um estudo, patrocinado pela OCDE, sobre “a viabilidade de avaliar a literacia em TIC” pelo PISA (International Programme for Student Assessment). Neste estudo, “literacia em TIC” é definida como “o interesse, a atitude e a capacidade dos indivíduos de usar apropriadamente a tecnologia digital e ferramentas de comunicação para aceder, gerir, integrar e avaliar informação, construir novos conhecimentos, e comunicar com os outros para participar de forma efectiva na sociedade” (Lennon et al., 2003, p.8). No seguimento desta definição, faz-se a distinção entre “tecnologia da informação (TI) tradicional, comumente relacionada com a visualização, processamento e armazenamento de informação, e as tecnologias de informação e comunicação (TIC), que reflectem a convergência entre o computador e as tecnologias da comunicação”. Refere-se ainda que “as TIC são caracterizadas por fluxos globais sem precedentes ao nível da informação, dos produtos, das pessoas, dos capitais, das ideias. Estes fluxos são proporcionados pelas TIC; a dimensão e o ritmo desses fluxos não seriam possíveis sem a capacidade de conectar vastas redes de pessoas, quebrando limites geográficos, com custos negligenciáveis” (p.8).

computador? Justifica-se a sua concretização, tendo em conta requisitos como compromissos com custos e tempo necessários? Ou seja, podemos aprender algo de importante que não possa ser concretizado com outras formas de avaliação? Embora muitas questões continuem por estudar, o valor das aprendizagens obtidas acerca destas duas questões levam-nos a responder que sim, uma avaliação desta natureza é tão viável como pertinente. (Lennon et al., 2003, p.10)



Figura 3.02 – Conceito de “literacia em TIC” (O’Connor et al., 2002, p.18)

A resposta positiva às questões formuladas tem subjacente algumas observações e crenças, sintetizadas no estudo da seguinte forma (p.7): as TIC estão a mudar a natureza e o valor do conhecimento e da informação; a literacia em TIC, na sua forma mais elevada, tem potencial para mudar a forma de viver, aprender e trabalhar; existe também uma falta de informação sobre os actuais níveis de literacia em TIC, tanto em cada país como entre os países. É também positiva porque se acredita que “há um potencial enorme para aprender sobre o que os alunos sabem e podem fazer com as TIC, que pode resultar em informações valiosas acerca de competências em TIC, no sentido de estabelecer bases para uma futura utilização de computadores no desenvolvimento e configuração de avaliações internacionais de grande dimensão” (p.12).

No âmbito dos testes do PISA¹⁰¹ em 2000 e 2003, vários países participaram de forma voluntária na resposta a um questionário que analisa a equidade no acesso aos computadores por parte dos alunos e como estes estão familiarizados com as TIC, num momento próximo de completarem a

¹⁰¹ O PISA representa um compromisso por parte dos governos dos países da OCDE, para acompanhar os resultados dos sistemas educativos a partir do sucesso dos alunos, dentro de um quadro internacional comum. PISA é, acima de tudo, um esforço de colaboração, que reúne especialistas científicos dos países participantes, coordenado pelos seus governos numa perspectiva de partilha, mobilizada pelos interesses comuns na área das políticas educativas (OCDE/PISA, 2009, p.3).

Trata-se de um programa de avaliação internacional padronizado, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes e administrado a alunos de 15 anos de idade inseridos em programas educacionais. O PISA (OCDE/PISA, 2009) abrange a avaliação nos domínios da literacia em leitura, matemática e ciências, não tanto em termos de conhecimento do currículo escolar, mas no sentido da importância de conhecimentos e competências necessárias para a vida adulta. A avaliação ocorre a cada três anos com um plano estratégico a desenvolver até 2015. Cada ciclo de tempo analisa em profundidade um domínio específico, para o qual é dedicado dois terços de tempo; os outros domínios permitem traçar uma síntese do respectivo perfil de competências. Os principais domínios estudados em cada triénio até agora foram: literacia na leitura, em 2000 (OCDE/PISA, 2000), literacia em matemática, em 2003 (OCDE/PISA, 2003) e literacia em ciências, em 2006 (OCDE/PISA, 2006). Um novo ciclo iniciou-se em 2009 (OCDE/PISA, 2009), voltando a ser, tal como em 2000, a literacia na leitura o foco principal da avaliação, agora com a novidade de incluir a avaliação de competências de leitura de documentos electrónicos.

escolaridade obrigatória. Os elementos recolhidos foram comparados com os resultados obtidos em literacia matemática, a principal área no estudo do Pisa de 2003 (OCDE/PISA, 2005, p.12).

Genericamente, parece haver uma correlação directa entre o acesso limitado a computadores e a pouca confiança na utilização das TIC com resultados obtidos abaixo da média no PISA 2003. Alunos sem acesso a computadores em casa, mesmo sem implicar o estatuto socioeconómico, apresentam igualmente resultados abaixo da média. Contudo, estudantes que usam frequentemente computadores nas escolas não têm, em todos os países, melhores resultados do que os seus colegas. Os melhores resultados no estudo PISA parecem encontrar-se nos estudantes com uma utilização média do computador mais do que naqueles que têm uma utilização intensiva (p.52). Em síntese,

a aparente associação negativa entre o desempenho e alguns tipos de utilização do computador, indicado pelo PISA, também aponta para não assumir que mais significa melhor. Acima de tudo, é a qualidade da utilização das TIC, e não necessariamente a quantidade, que irá determinar a contribuição que essas tecnologias têm nos resultados dos alunos. (p.69)

A “competência digital” é umas das “competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” (Comissão Europeia, 2007a, p.7) e, como tal, pode servir de referencial para a construção continuada da “literacia em TIC”.

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet.

Alguns dos conhecimentos essenciais, associados a aptidões e atitudes, correspondentes a esta competência são: a compreensão e sólidos conhecimentos da natureza, do papel que desempenham e das oportunidades que oferecem as TIC; o conhecimento das principais aplicações informáticas como processadores de texto, folhas de cálculo, bases de dados, armazenamento e gestão de informação; a compreensão das oportunidades e dos riscos potenciais da Internet e da comunicação por meios electrónicos para o trabalho, os tempos livres, a partilha de informação e a colaboração em rede, a aprendizagem e a investigação; compreensão do potencial das TIC para apoiar a criatividade e a inovação; consciência das questões ligadas à validade e à fiabilidade da informação disponível e aos princípios jurídicos e éticos ligados ao uso interactivo das TIC (Comissão Europeia, 2007a, p.7).

A definição de literacia em TIC, proposta por O'Connor et al. (2002, p.3), enumera cinco componentes essenciais, que representam um conjunto de competências e conhecimentos apresentados numa sequência que sugere uma crescente complexidade cognitiva, a saber:

Aceder – ter conhecimento da existência de informações e saber como recolhê-las e/ou recuperá-las;
Gerir – aplicar um esquema organizacional ou de classificação existente; Integrar – interpretar e

representar informação (envolve sintetizar, comparar e contrastar); Avaliar – elaborar juízos sobre a qualidade, pertinência, utilidade, eficiência da informação; Criar – gerar informação através da adaptação, aplicação, esquematização, invenção ou criação de informação.

A estas componentes, podemos acrescentar uma outra que designamos de “comunicar” – difundir informação e conhecimento para diversas pessoas e/ou grupos ou comunidades de interesse, estabelecendo um quadro conceptual de competências em TIC a desenvolver por processos educativos a diferentes níveis de abrangência e complexidade.

Na sequência do Fórum Europeu ‘e-Skills’, realizado em 2005, constituiu-se um plano, apoiado pela Comissão Europeia, no sentido de estabelecer um referencial de competências TIC comum para o espaço europeu. Deste projecto resultou o “European e-Competence Framework (e-CF)”¹⁰², um quadro de referência à escala europeia para as competências em TIC que pode ser utilizado e compreendido de forma abrangente por profissionais e sectores de gestão de recursos humanos até utilizadores e fornecedores de TIC, por pequenas e médias empresas, pelo sector público, bem como pelos parceiros sociais e educativos em toda a União Europeia (CEN, 2008a,b; Ehrke, 2008).

No que à escola diz respeito (OCDE/PISA, 2005, p.9), verifica-se uma preocupação de os decisores políticos e os educadores integrarem as TIC nas suas agendas com o objectivo de melhorar o ensino e a aprendizagem nas diferentes disciplinas, bem como aumentar os níveis de motivação de alunos e professores. A integração das TIC nas escolas pode ter um impacto positivo imediato sobre os ambientes de aprendizagem, através de criação de uma melhor interacção dinâmica entre alunos e professores, elevando os níveis de colaboração e de trabalho de grupo em actividades de resolução de problemas, estimulando a criatividade nos alunos e nos professores, e ajudando os alunos a orientar e monitorar sua própria aprendizagem. Está em causa, nestas circunstâncias, o trabalho na literacia em TIC, que diz respeito tanto aos alunos como aos professores.

A melhor forma de trabalhar os níveis de literacia em TIC nas escolas resulta da oferta de experiências integradas de desenvolvimento cognitivo, social e pessoal, focadas na resolução de problemas percebidos pelos alunos, de interesses e propósitos negociados e partilhados, onde as TIC interagem e se integram, de forma adequada, com os processos de recolha, selecção, tratamento

¹⁰² Consultar o sítio <<http://www.ecompetences.eu/>>. Numa primeira dimensão, a identificação de cinco áreas de competências deriva dos novos processos de negócio em TIC: planificação, construção, operacionalização, disponibilização e gestão. A seguir, é traçado um conjunto de competências de referência para cada área, acompanhadas de uma descrição genérica, o que resulta em 32 competências, sendo esse o referencial geral de competências em TIC para o espaço europeu. Em termos de operacionalização para as várias áreas de intervenção económica, social ou mesmo educativa, estabelece-se níveis de proficiência em cada uma das cinco áreas de competência e, dentro das competências dessas áreas, relacionando-as com o Quadro Europeu de Qualificações (European Qualifications Framework – EQF). EQF é uma iniciativa da União Europeia para criar um mecanismo de equiparação de graus académicos e outras qualificações entre os Estados membros, que foi formalmente aprovada pelo Parlamento e Conselho Europeu em 23 de Abril de 2008 (ver Capítulo V). Actualmente está em curso um projecto europeu de harmonização da certificação de competências em TIC, no âmbito do CEN (European Committee for Standardization – ver o sítio <<http://www.cen.eu/cenorm/homepage.htm>>), e tem como um dos objectivos fulcrais elaborar recomendações sobre como obter e reforçar o mais amplo reconhecimento das certificações em TIC na Europa e para além dela (Weiss, O’Sullivan & Bellini, 2009; Weiss, 2009).

e comunicação da informação necessária para produzir conhecimento considerado significativo nas circunstâncias e objectivos das actividades projectadas (Tafoi et al., 1991; De Corte, 1992; Belchior et al., 1993; Papert, 1997; Chagas, 2002; Ramos, 2005; Ramos et al., 2007; Valente & Osório, 2007; Dias & Osório, 2008; entre outros). Deste entendimento justifica-se a recomendação acerca da necessidade de entender o desenvolvimento de “um currículo baseado na integração das TIC”.

Literacia em TIC pode ser melhor alcançada através de experiências que integrem a aprendizagem cognitiva e técnica. Currículos desligados e focados apenas tanto numa via académica como numa técnica, limitam as aprendizagens relacionados com a literacia em TIC. As competências da literacia em TIC devem ser integradas de forma adequada na abordagem às competências cognitivas dos currículos, assim como na abordagem das competências técnicas e de TIC, tendo em vista assegurar a promoção da literacia em TIC. (O'Connor et al., 2002, p.12)

As TIC convidam à emergência de um novo modelo de aprendizagem, orientado pela promoção da descoberta e da colaboração, que pressupõe uma nova atitude por parte dos educadores, capazes de ajudar os alunos a definir o seu percurso de uma forma autónoma e num ritmo que se adequa às suas competências. De facto, os computadores e os sistemas multimédia, quando devidamente integrados em processos de aprendizagem pela descoberta e incentivo ao desenvolvimento da autonomia, tornam-se ferramentas que permitem traçar percursos individualizados, onde os alunos são estimulados a progredir de acordo com os seus ritmos de trabalho e níveis de desenvolvimento cognitivo. Assim, de acordo com Delors et al. (1996, p.190),

o recurso às novas tecnologias constitui um meio de lutar contra o insucesso escolar. Muitas vezes, os alunos com dificuldades no sistema tradicional ficam mais motivados quando têm oportunidade de utilizar essas tecnologias e podem, deste modo, revelar melhor os seus talentos.

Nos dias de hoje, ao mencionar as TIC, inevitavelmente, coloca-se no centro da reflexão as potencialidades (e riscos) da utilização da Internet pelas sociedades modernas, bem como o particular interesse que este meio de acesso à informação, à escala global, pode e deve ter para a transformação dos contextos escolares, não só no sentido de adaptar-se ao público a quem presta os seus serviços, como, sobretudo, tomar para si um papel fundamental de liderança na condução dos processos de utilização das ferramentas disponíveis nos *media* e na Internet.

Segundo Tapscott (2009, pp.121-22), um dos principais problemas que a educação enfrenta nos dias de hoje relaciona-se com o facto de que, pela primeira vez, as crianças que estão no sistema educativo cresceram na era digital, e as que estão a ingressar nele nasceram já no século XXI. Contudo, estamos ainda, em muitos locais do mundo, perante sistemas educativos com um atraso de 100 anos, pois praticamente mantêm as mesmas características que os fizeram expandir-se, e tornar-se escolas de massas, com a era da industrialização. O modelo educativo que estas escolas

seguem

é baseado num professor que ensina de uma forma unidireccional e que se adapta a todos. Espera-se que o aluno capte o conteúdo transmitido pelo professor. Isso pode ter sido bom para a economia de produção em massa, mas não está à altura dos desafios que envolve a economia digital, ou a forma de pensar e agir da geração Internet. (p.122)

Tapscott identifica oito características próprias da “Net geração” – liberdade, personalização, escrutínio, integridade, colaboração, entretenimento, velocidade, inovação – com as quais esta se diferencia da forma de ser dos seus pais, como uma alteração não só geracional, mas do tipo civilizacional. Cada característica ou norma é um conjunto de atitudes e comportamentos que definem esta geração. As normas são centrais para compreender a forma como esta geração está a mudar o trabalho, os mercados, a aprendizagem, a família e a sociedade (Tapscott, 2009, pp.34-36). O autor sintetiza assim essas oito normas.

Oito características ou normas descrevem o típico ‘Net geração’ e distinguem-na do espírito dos seus pais ‘boomers’¹⁰³. Prezam a liberdade e a liberdade de escolha. Desejam personalizar as coisas, fazê-las por si próprios. São colaboradores naturais que desfrutam de um diálogo, mas não de um sermão. Fazem o escrutínio da pessoa e da sua organização. Fazem questão de manter a integridade. Querem divertir-se, tanto na escola como no trabalho. A velocidade da mudança para eles é normal. A inovação faz parte da vida. (p.6)

Perante o cenário traçado, o mesmo autor refere-se a um conjunto de mudanças significativas que se prevêem como tendo tanto de inevitável como de absolutamente necessário para enquadrar esta geração em processos educativos que os vinculem com a escola e a aprendizagem. Neste sentido, procuramos agora sintetizar algumas das mudanças que Tapscott identifica (2009, pp.129-142):

– Numa primeira reflexão, alude-se à passagem do processo educativo centrado no professor, “dono” do conhecimento, para uma *abordagem com o enfoque nas crianças*, onde esse conhecimento é construído e partilhado a partir das interações que se estabelecem na sala de aula, fortemente influenciado pelas várias fontes de informação a que temos acesso. As novas ferramentas de acesso à informação ao dispor dos alunos, que o professor deve mediar no sentido da sua utilização pertinente, possibilitam a transferência do processo educativo para a criança como indivíduo construtor do conhecimento, deixando de fazer sentido o papel do professor transmissor. Este assume, assim, funções de mediação e criação de nexos significativos entre a informação recolhida e a sua estruturação em conhecimento significativo em torno de situações às quais o aluno atribui ou

¹⁰³ “Boomers” ou “baby boomers” são expressões relacionadas com o fenómeno de uma explosão populacional súbita, com o nascimento de crianças a ser associado a algum acontecimento ou facto histórico. Esta expressão refere-se, com frequência, às crianças da geração que cresceu durante os anos sessenta e setenta do século passado, apelidadas como os “filhos da Segunda Guerra Mundial”. No caso, podemos interpretar, pelo que nos é dado a perceber, como sendo já os filhos dos filhos (netos) da Segunda Guerra Mundial, ou seja, as gerações que cresceram ainda sob os auspícios do mundo analógico ou no limiar da sua transformação digital. Pode ainda ser interpretado, e parece-nos uma explicação plausível, como referindo-se aos pais de uma nova geração – ‘Net geração’ “boomer” – relacionada com a total imergência no mundo digital como se outro nunca tivesse existido.

reconhece utilidade e valor intrínseco, ainda que não seja no imediato. Assim, um dos argumentos fortes para a alteração de paradigma educativo e utilização destas ferramentas relaciona-se com a promoção da motivação para a aprendizagem e a possibilidade de a personalizar aos ritmos e necessidades de cada aluno. De uma actividade grupal passa-se para a esfera interpessoal, de reconhecimento do indivíduo, num espaço diversificado de interacção social, onde o professor assume uma responsabilidade acrescida de gestão e mediação da construção do conhecimento por parte dos alunos, organizados em pequenas sociedades flexíveis de partilha de interesses, de entreajuda.

– Uma segunda leitura refere-se à mudança do estilo de aprendizagem que os novos meios proporcionam, colocando em causa a forma tradicional de “ensinar” e “aprender”. O autor alude à passagem de uma *transmissão radial para a aprendizagem interactiva*, sugerindo a existência, no primeiro caso, de um locutor, de um meio de transmissão e de um receptor passivo, sem intervenção no conteúdo da mensagem sequencial, unívoca e rígida. Assim, estamos perante o abandono de abordagens tradicionais que se apresentam como lineares, para passarmos a um acesso à informação de uma forma interactiva, onde o aluno assume um papel activo, resultando em processos de aprendizagem complexos e não sequenciais, mas, por isso, significativos, relacionais (de significados e de interacções humanas) e também atractivos. Não nos referimos ao puro degredo no prazer sem uma função específica. Falamos, antes, do abandono de uma aprendizagem que não tem de ser uma “tortura”, para passar a poder ser também um “divertimento”. Este sempre foi uma parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem. Com os novos meios de interacção comunicacional, os professores podem promover a motivação e proporcionar o divertimento aos seus alunos, integrando na aprendizagem factores realistas e próximos do seu quotidiano. Repare-se na pertinência da seguinte citação para a necessidade de a escola se preocupar com a interacção e a atractividade dos processos educativos:

As crianças que cresceram na era digital estão a abandonar a televisão unidireccional em troca de maior estímulo que envolve a comunicação interactiva que encontram na Internet. Sentar-se calados em frente ao televisor, ou ao professor, não atrai mais esta geração. Contudo, ao contrário do mundo do entretenimento, as instituições educativas não oferecem alternativas suficientes para a transmissão unidireccional. (Tapscott, 2009, p.131)

Constata-se a concepção da aprendizagem como um processo a realizar em permanência, inacabado, ao longo da vida. Para a “Net geração”, aprender manifesta-se quando e onde o contexto proporciona os elementos que despertam o interesse, a curiosidade, a necessidade; isso não é compatível com a limitação do espaço da sala de aula e com os tempos rígidos da escolarização. Esta geração tem à sua disposição um espectro variado de instrumentos e fontes de informação, que lhe

permite construir sistemas de conhecimentos complexos à medida dos seus interesses e potencialidades. Com a Internet, de forma precoce, as crianças são instigadas a verificar, analisar e sintetizar factos, conceitos, procedimentos, atitudes, que absorvem e integram num mesmo processo evolutivo. Deste modo, transita-se de uma geração que absorve a informação que lhe é apresentada e, na melhor das hipóteses, analisa os dados que possui, para uma outra geração que “navega” na procura de traçar o caminho que a leva a recolher a informação e a sintetiza na exacta medida dos desafios propostos, interagindo com outros fenómenos, relacionando-se com outras pessoas, o que lhe permite alavancar o conhecimento desejado e entreabrir portas para outras “aventuras”.

– Um terceiro aspecto em consideração remete-nos para a transformação da aprendizagem como um fenómeno individual para um outro nível de aprendizagem pautado pela colaboração, a qual pode apelidar-se de *aprendizagem colaborativa*. Está em causa o abandono de um processo de instrução, para grandes grupos, mas tendo como resultado uma aprendizagem em absoluto isolamento. Em seu lugar, surge um processo de mediação educativa, onde se assiste à redução drástica do número de alunos envolvidos, para grupos personalizados de trabalho, mas que pressupõe a aprendizagem pela construção e descoberta, que ganha significado e mais-valia com a partilha e comunicação da mesma. Assiste-se, assim, ao natural entusiasmo das crianças quando fazem descobertas por si próprias, de forma autónoma e partilhada no seio de pequenos grupos de trabalho, entusiasmo que raramente se verifica quando esses conhecimentos lhes são apresentados como factos consumados e indiscutíveis, porque simplesmente foi dito ou escrito no quadro pela “autoridade” do professor.

O modelo de aprendizagem individual é um território estranho para a maioria dos alunos da ‘Net geração’, que cresceram juntos em ambientes colaborativos, participativos e criativos ‘em linha’. Os educadores progressistas reconhecem esta realidade. Os alunos começam a interiorizar o que aprenderam nas aulas somente quando começam a falar sobre isso com os seus pares. (p.137)

– Numa quarta questão, o autor reflecte sobre a difícil equação das sociedades modernas resultantes da industrialização, que criaram um ensino uniforme de massas, para a necessidade de uma *aprendizagem personalizada*, em face dos crescentes e variados estímulos a que as crianças estão sujeitas nos dias de hoje, e de como isso, cada vez mais, faz a evidência de formas individuais de aprender a assimilar a informação.

A educação em massa foi o produto da economia industrial. Veio junto com a produção industrial, o marketing de massas e os meios de comunicação. A escola, disse Howard Gardner, é uma ideia da produção em massa. “Ensina-se o mesmo aos alunos da mesma forma e avalia-se todos de igual modo”. (p.139)

Já Formosinho (1987c), no célebre texto “O Currículo Uniforme, Pronto-a-Vestir de Tamanho

Único”, chamava a nossa atenção para este dilema de difícil resolução, para o qual os meios tecnológicos hoje existentes e a diversidade de ofertas formativas desafiam a escola a fazer uma mudança nos seus paradigmas do tempo da economia industrial para os tempos da “era digital” (Tapscott, 2009), com ferramentas que possibilitam aos alunos uma aprendizagem personalizada, fundamentada nas suas características, potencialidades, necessidades e interesses, ainda que de acordo com uma matriz comum no que à educação básica se refere. O que diverge são os tempos e as formas de todos e de cada um terem o direito de lá chegarem. O certo é que o tempo de “livro único” que nos estabelecia um único caminho não serve os interesses desta “Net geração”, para a qual a escola urge preparar-se.

E como tomar esta nova dimensão do processo educativo como um desafio para as escolas de ontem com alunos de hoje? A resposta pode ser um *slogan*: “A escola Web 2.0”, mas representa a mesma passagem do registo manuscrito para a imprensa de Gutenberg; da máquina de escrever para o computador, ... A intenção mantém-se – conhecer e fazer uso dos códigos –, a forma de o concretizar evoluiu, e de que maneira, com ganhos substantivos nos processos e nos resultados. Se a escola não sabe ou não quer fazer isso, não sabemos o que poderá acontecer, até porque tem resistido muito para além do que se imaginou razoável. Contudo, tem vindo a ser tolerado, mesmo depois de todas as crises anunciadas, de todas as acusações de que tem sido alvo (muitas, injustamente feitas, porque à escola tudo se exige quase sempre, com o passar dos anos, com os mesmos recursos).

O que é a “escola Web 2.0”? Reinventar a escola, com ou sem as TIC, de acordo com os princípios enunciados; e aí, sim, os recursos, certamente, são uma ajuda preciosa. Deste modo, damos conta de sete estratégias para ajudar os professores que queiram trabalhar numa “escola Web 2.0” e a converter-se em melhores profissionais na nova era digital (Tapscott, 2009, p.148):

- Não atire a tecnologia para a sala de aula e espere por bons resultados. Concentre-se na mudança pedagógica, não na tecnológica. A “aprendizagem 2.0” fundamenta-se em mudar radicalmente a relação entre professor e alunos no processo de aprendizagem. Tome esse direito e use a tecnologia para criar um ambiente de aprendizagem colaborativa e personalizada.
- Reduza as suas “lições”. Como professor, não tem todas as respostas. Além disso, a aprendizagem de transmissão radial não funciona com esta nova geração. Comece por fazer perguntas aos alunos e escute as suas respostas. Ouça as perguntas que os alunos fazem. Deixe-os descobrir a resposta. Permita-lhes partilhar a experiência de aprendizagem consigo.
- Estimule os alunos a colaborar. Incentive o trabalho em equipa e demonstre como aceder ao mundo dos peritos especializados em temas disponíveis na Internet.
- Centre-se na aprendizagem do dia-a-dia, não ensine para o exame. Não é o que os alunos sabem que é

valorizado quando terminam a sua formação; o que importa é a sua capacidade e o amor que demonstram pela aprendizagem ao longo da vida. Não se preocupe se as crianças esquecem as datas das grandes batalhas da história. Elas podem pesquisá-las. Concentre-se em ensiná-las a aprender, e não em o que saber.

- Use a tecnologia para conhecer cada aluno e construir programas de aprendizagem individualizada e personalizada para os mesmos.
- Elabore projectos educativos de acordo com as oito normas. Deve existir possibilidade de escolha, personalização, transparência, integridade, colaboração, diversão, velocidade e inovação nas suas experiências de aprendizagem. Aproveite os pontos fortes da cultura da “Net geração” na aprendizagem baseada em projectos.
- Reinvente-se como professor ou educador. Também pode dizer: “Não posso esperar até amanhã para começar a trabalhar”.

A propósito da reflexão proporcionada por Tapscott (2009) sobre a *aprendizagem personalizada*, acabámos por encontrar uma referência¹⁰⁴ particularmente feliz, onde a mesma é considerada, de acordo com Sir Ken Robinson¹⁰⁵, como o processo de

adaptação das aprendizagens às pessoas com as quais estamos a trabalhar, reconhecendo que todos temos diferentes potencialidades e fraquezas, diferentes interesses [e] formas de aprender. [...] Isso não significa que todos devemos aprender coisas diferentes, embora os nossos interesses possam levar-nos para direcções distintas. [...] Porém, em relação aos assuntos que queremos que todas as pessoas aprendam... aprendizagem personalizada refere-se à forma de encontrar os melhores itinerários para envolver as pessoas com diferentes interesses, paixões e maneiras de pensar.

Instigado no sentido de referir três pistas para os professores se empenharem no trabalho da aprendizagem personalizada, Sir Ken Robinson destacou o seguinte:

- Primeiro, os professores precisam de se aperceber que têm mais liberdade na sala aula do que aquela que pensam ter, pois o currículo estabelece um quadro geral, mas a forma como ensinam é da sua exclusiva responsabilidade.
- Em segundo lugar, os professores devem estar convictos de que estão a fazer um trabalho de que gostam e devem tratar o seu ofício de uma forma digna. “Dispense algum tempo para estudar técnicas de ensino, observar outros professores, preparar-se para ter pessoas na sala de aula a observá-lo, e fazer o que as outras pessoas fazem noutras áreas: estar receptivo à crítica e aberto para aprender e crescer”.
- Por fim, refere que o professor deve estar preparado para aprender com os alunos. “As crianças estão

¹⁰⁴ Devemos isso ao facto de fazermos parte de uma comunidade online denominada “INTERACTIC 2.0 – Escola com TIC Social” ([«http://interactic.ning.com/»](http://interactic.ning.com/)). Numa mensagem do blogue da referida comunidade, “A mudança Passa pela Aprendizagem Personalizada”, de 25 de Agosto de 2011 (da autoria de José Paulo Santos, um dos administradores), para além da alusão ao livro “Grown up Digital” (Tapscott, 2009), o autor da mensagem faz ainda duas referências que utilizamos a seguir no texto.

¹⁰⁵ Citação retirada de “Sir Ken Robinson urges schools to adopt personalized learning” (Jornal Vancouver Sun, 23/08/2011 – [«http://www.vancouversun.com/mobile/iphone/story.html?id=5298060»](http://www.vancouversun.com/mobile/iphone/story.html?id=5298060)). Sobre Sir Ken Robinson, consultar o sítio da Internet ([«http://sirkenrobinson.com/»](http://sirkenrobinson.com/)).

frequentemente cheias de ideias que estão dispostas a oferecer, se for capaz de criar uma cultura adequada, na sala de aula ou na escola, para que os alunos assim procedam. A história da educação está salpicada de maravilhosos e inspiradores professores inovadores, que sempre fizeram desta forma. Se outros assim o fazem, também cada um de nós o pode fazer”.

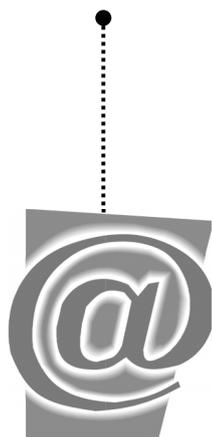


Figura 3.03 – Aprendizagem personalizada e as alterações no sistema educativo¹⁰⁶.

A segunda referência da mensagem “A mudança Passa pela Aprendizagem Personalizada”, precisamente quanto a este tipo de aprendizagem, indica-nos que, por cada aluno, requer-se um esforço concertado de adequação de todos os aspectos do sistema educativo (Figura 3.03). Partindo de uma perspectiva focalizada junto da criança, na preparação de intervenções adequadas aos seus interesses e necessidades, tanto mais eficazes quanto maior for o empenho dos professores no trabalho de uma aprendizagem personalizada, tendo por referência padrões comuns de desenvolvimento; até ao envolvimento de toda a comunidade educativa, no sentido de desenvolver valores partilhados através de compromissos assumidos pela mesma comunidade, torna-se, assim, possível compreender as implicações na organização do sistema educativo, para que este seja capaz de assumir as responsabilidades e responder pelos resultados alcançados.

¹⁰⁶ Ver endereço no sítio da Internet «<http://knowledgeloorm.org/redehs/personalizedlearning.html>» (consultado em Agosto de 2011).

CAPÍTULO IV



Formação, Desenvolvimento e Identidade Profissional dos Professores



Índice

CAPÍTULO IV – Formação, Desenvolvimento e Identidade Profissional dos Professores	209
Índice	210
Apresentação	211
1. Professor: Conceitos e Identidades em (Tempos de) Crise	212
1.1 Ser Professor: o que é?	214
1.1.1. Profissionalidade e Desenvolvimento Profissional	218
1.1.2. Identidade Profissional (entre Crise e Mal-Estar)	226
1.1.3. Socialização, Fases e Ciclos de Vida Profissional	238
1.1.4. Características da Profissão Docente	246
– Autonomia Profissional, Burocratização e Desqualificação	246
– Intensificação, Indefinição e Proletarização	247
– Isolamento e Individualismo Profissional	248
– Feminização	249
– Carreira Plana e com Riscos Psicológicos	250
1.2. Professores Hoje: Para Quê?	251
2. Formação: Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo	256
2.1. Princípios da Formação	259
2.2. Orientações Conceptuais da Formação e do Professor	261
2.3. Formação Inicial: o Passo para o Desenvolvimento Profissional	270
2.4. Indução Profissional: Enclave entre Formação Inicial e Contínua	275
2.5. Formação Contínua: um Processo ao Longo da Vida	283



Apresentação

Queremos, neste Capítulo, contribuir para o esclarecimento do que implica ser professor. Nesse sentido, decidimos traçar para esta tarefa dois momentos de reflexão:

- Um, relacionado com os processos estabelecidos para trabalhar a condição profissional de professor, percebendo o itinerário formativo que leva o estudante candidato a professor a assumir as competências profissionais que o identifiquem com uma função e um saber próprios desta actividade, ao qual também apelidamos de “tornar-se professor”, que dá nome ao título da tese, no sentido de enfatizar o processo para além dos resultados.
- O outro, mais centrado nas implicações desse itinerário e nas interacções dos professores, tanto ao nível dos traços da construção de uma classe profissional, como das relações que estabelecem nos contextos de trabalho, que configuram a profissionalidade docente e a identidade profissional, elementos fundamentais desse edifício chamado professor.

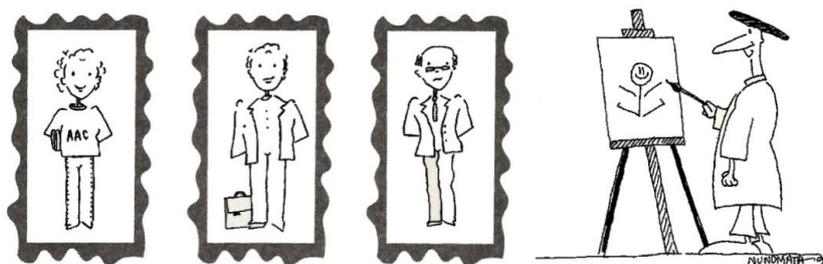


Figura 4.01— Afinal, o que é hoje ser professor!? Um *caminho* a percorrer ou um “dom”? (Damião, 1997, pp.28, 76)

Trata-se de uma abordagem teórica que procura enquadrar a vontade de (re)fazer o percurso da evolução da profissão professor em Portugal, assunto do próximo Capítulo, consubstanciado num conjunto de movimentos e reformas, numa dialéctica de construção e definição da actividade docente. É para fundamentar e compreender esse movimento de reformas e alterações na formação de professores em Portugal, que procedemos a este enquadramento teórico sobre a formação de professores, realçando conceitos como a profissionalidade e o desenvolvimento profissional, a identidade profissional analisada pelo estigma da crise e do mal-estar docente, a socialização e os ciclos de vida profissional, as características da profissão docente; discutimos o que é ser professor hoje (Figura 4.01) na lógica do questionamento da existência da sua utilidade e da resposta que problematiza a acrescida pertinência das suas funções nas sociedades modernas, perante a quantidade exponencial de informação disponível; abordamos o “itinerário formativo” através dos princípios e orientações conceptuais da formação de professores, para além de nos referirmos às etapas desse percurso – a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua. É esta a

lógica adoptada no texto, invertendo a sequência apresentada no início do mesmo: quem são, como se caracterizam e para que servem, discutindo depois os caminhos que levam a esse ‘estado de alma’, ou seja, conhecer os processos e as etapas que impregnam pessoas com ‘qualidades’ de professor.

1. Professor: Conceitos e Identidades em (Tempos de) Crise

Para contextualizar as alterações na forma de encarar a formação de professores em Portugal, reportando-nos ao período que queremos estudar, consignadas sobretudo na LBSE e no ordenamento jurídico da formação de professores, mas também noutros documentos conexos, a tratar no Capítulo seguinte, interessa-nos fazer um enquadramento sobre conceitos centrais relacionados com este estudo e profusamente explorados na literatura¹ (Nóvoa, 1992a, 1995a, 1995b; Zeichner, 1992a,b, 1993; Ribeiro, 1993; Imbernón, 1994a, 1994b; Pacheco, 1995a; Estrela, 1997; Marcelo, 1999, 2009a,b; Pacheco & Flores, 1999; Montero, 2001, 2002, 2006; Alonso & Roldão, 2005; Lopes et al., 2006a,b, 2007; Lopes, 2007a; Cunha, 2008; Formosinho, 2009; Roldão, 2009b; entre outros). Referimo-nos à qualificação ou ao atributo de “ser professor”, através de processos de desenvolvimento e de construção da identidade profissional, e de como isso se relaciona com um percurso, convencionado em determinadas etapas de “formação”, que começa de forma precoce com os exemplos assimilados ainda quando aluno, num processo de aculturação e modelação, passa por uma etapa de iniciação institucional (aprender a ensinar) e continua ao longo do percurso profissional, numa perspectiva de formação permanente ao longo da vida.

Entre o trajecto inicial de “aprender a ensinar” e a plena assunção de uma identidade profissional, pela adopção de convicções e práticas associadas a um “projecto profissional e pessoal”, existe também uma dita ‘travessia do deserto’, um ‘salto no escuro’, algo como não assumido, mas tido como inevitável, à semelhança de um ritual de iniciação ou acesso a uma cultura social e profissional, numa acção de ‘legitimação’ que só pode ser feita num acto de isolamento e clausura, como uma espécie de ritualização para a aceitação entre os pares, que a referida bibliografia trata e detalha por “indução profissional”, onde o “professor, depois de concluir o curso numa instituição de formação, passa por uma intensa fase de aprender a ensinar em que redefine e consolida a sua actuação na procura de um equilíbrio pessoal e profissional” (Pacheco & Flores, 1999, p.110).

Todo este percurso resulta na emergência de uma “profissionalidade docente” e na construção de uma “identidade profissional”, muito por assimilação de um determinado “estatuto” que conflitua

¹ A este propósito, salienta-se a edição do n.º 8 da “Revista Sísifo” (Jan-Abr de 2009), consagrada à temática da formação de professores, disponível *on-line* no sítio da Internet «<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>».

entre o formal e o socialmente atribuído, alimentando um mal-estar docente como um referencial de uma certa crise de identidade, atribuída às “transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade educativa, [que] fazem [com] que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio das instituições escolares cada vez mais heterogêneas e multiculturais” (Cunha, 2008, p.17).

Em síntese, subscrevemos as palavras de Montero (2001, p.126), que constituem uma orientação para a pesquisa e reflexão que fazemos neste trabalho.

Manifestamente não pode falar-se do papel do professor como se fosse algo perfeitamente definido, inamovível, atribuível a todos os professores seja qual for o contexto em que desempenham a sua função. Porém, também parece plausível afirmar que existe uma certa sintonia em torno das expectativas sociais quanto à natureza desse papel. A análise do papel do professor apresenta sempre esta situação paradoxal: misturam-se uma forte indeterminação com uma forte coincidência a respeito do que se espera dele, fruto dos dois elementos que integram a sua função; o atribuído socialmente e o interpretado pessoalmente; daí os conflitos.

Servimo-nos, desde já, do “modelo de integração do desenvolvimento psicológico, ciclos vitais e desenvolvimento da competência profissional” de Leithwood, que faz uma súmula integrada de algumas das temáticas que aqui queremos apresentar e reflectir. Marcelo (1999) analisa-o como um modelo de síntese de uma aturada revisão bibliográfica sobre a “estrutura conceptual da formação de professores”. Pois bem, pelo seu interesse, queremos fazer dele um “organizador avançado” das inferências que este campo de investigação pode despoletar, ainda que possamos vir a fazer uma exploração assimétrica dos vectores representados, de prestar atenção a outros aspectos de leitura menos imediata e deixar outros, como é o caso da construção do conhecimento profissional, para o seguimento da terceira parte deste trabalho (Figura 4.02). Ainda assim, resultam da leitura do modelo algumas ideias que nos interessam reter, desde já:

- Há nos estudos sobre a conceptualização da formação dos professores duas tradições diferenciadas relacionadas com teorias e modelos, tanto sobre o desenvolvimento das pessoas adultas, e em particular os professores, como sobre o ciclo vital docente ou ciclos de vida profissional;
- Apesar de serem duas vias de estudo devidamente identificadas, é evidente que uma se relaciona com a outra, pois “os ciclos cronológicos estão indubitavelmente relacionados com os ciclos de maturação a nível pessoal, cognitivo e moral” (Marcelo, 1999, p.67);
- O modelo relaciona três componentes para compreender o desenvolvimento profissional dos professores como processo de formação ao longo da vida: “desenvolvimento da competência profissional”, “desenvolvimento do ciclo de vida/da carreira” e “desenvolvimento psicológico”;
- O desenvolvimento da competência profissional é um processo em que ocorre uma evolução, tal como nas diferentes fases do desenvolvimento pessoal, havendo uma correlação positiva, que se traduz na

- identificação de uma determinada fase da carreira docente;
- Até um determinado patamar, os professores estão basicamente “preocupados” com o desenvolvimento e consolidação da competência profissional de ensino (quarta etapa do modelo de Leithwood); nas etapas seguintes, a componente didáctica dá lugar à de assessoria – uma, de contribuição para o desenvolvimento pedagógico-didáctico dos colegas², outra, de nível superior, que implica a participação em decisões ao nível mais alargado da escola e sistema educativo.

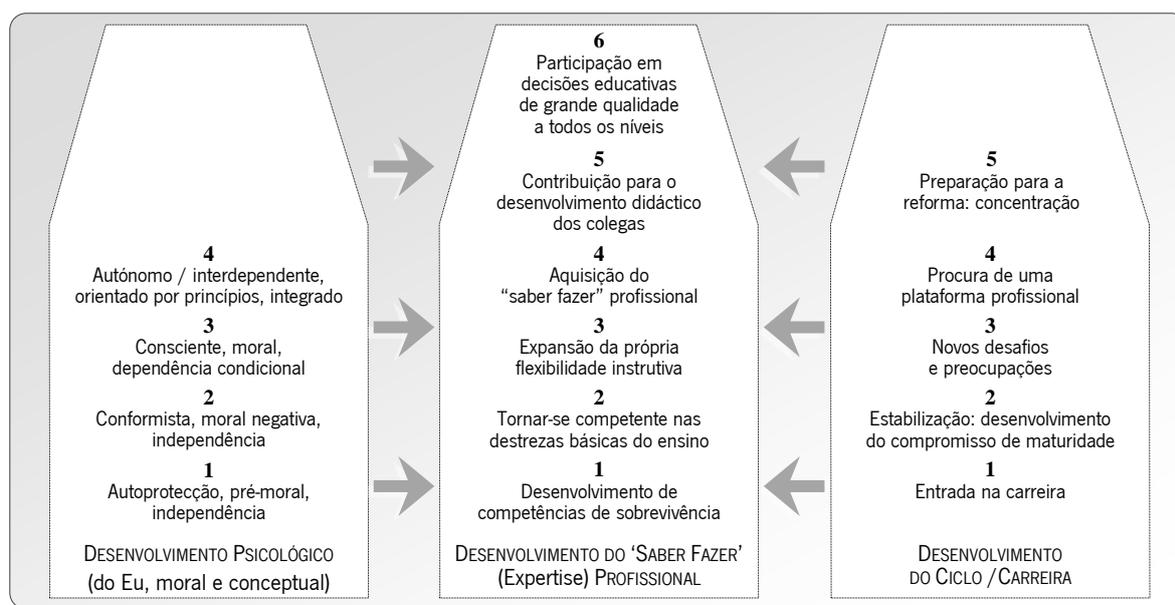


Figura 4.02 – Dimensões inter-relacionadas do desenvolvimento do professor (Leithwood, 1990, cit. por Day, 2001, p.113; Leithwood, 1992, cit. por Marcelo, 1999, p.67)

Para concluir, Marcelo (1999, p.68) refere-se a este modelo dizendo que

[p]arece que Leithwood (1992) peca por optimismo ao esperar que apenas os professores que chegam a este nível de desenvolvimento profissional sejam os que participam nas decisões políticas. Não é assim no nosso país [Espanha] – e receio que em muitos outros países. Contudo, merece a pena destacar as características que estes professores possuem: existe neles uma preocupação pela melhoria da escola, aceitando as responsabilidades necessárias para conseguir esse objectivo. São professores com capacidade para exercer a liderança tanto formal como informal, tanto dentro como fora da escola, com um amplo quadro conceptual para compreender as relações entre decisões a diferentes níveis no sistema educativo, e estão bem informados sobre política a diferentes níveis.

1.1 Ser Professor: o que é?

De facto, as mudanças sociais acentuadas, a um ritmo cada vez mais rápido, fazem com que os professores, enquanto grupo profissional, enfrentem, na actualidade, uma conjuntura de mudanças

² O professor pode desempenhar actividades de assessoria, tutoria, supervisão de colegas que se encontram em fases anteriores do desenvolvimento profissional e da carreira docente. Esta poderia ser uma fase devidamente aproveitada para o desempenho da função de “mentores” do “período de indução profissional”, como veremos adiante. Marcelo (1999) refere que a proposta de Leithwood, quanto ao desenvolvimento profissional, apresenta semelhanças com as “etapas de preocupações” referidas no âmbito do modelo CBAM (“Concern Based Adoption Model”), caracterizado por “enfatizar, acima de tudo, a necessidade de compreender as atitudes e competências dos professores, de tal forma que as actividades de apoio [...] podem relacionar-se directamente com aquilo que os professores percebem que necessitam” (p.61), sendo o seu contributo na visão integrada de elementos que constituem a teoria da formação de professores.

profundas com fortes implicações na condição e nas funções acometidas aos mesmos, tanto ao nível social como na própria organização educativa. O carácter heterogéneo e multicultural plasmado nas populações das instituições escolares, associado às grandes transformações sociais, culturais e científicas da sociedade contemporânea, coloca à escola e aos professores, em particular, novas exigências desconhecidas até à emergência da escola de massas. Estas traduzem-se num conjunto cada vez mais alargado, diversificado e complexo de funções e papéis atribuídos aos professores (Gimeno, 1995; Alarcão et al., 1997; Esteve, 2003; Seiça, 2003; Cunha, 2008).

Na verdade, *Ser Professor* na actualidade implica lidar com problemas desconhecidos antes da emergência da escola de massas. Trata-se de problemas sociais que nela se manifestam e exigem respostas em contexto escolar: a inclusão, a educação sexual, a prevenção da toxicod dependência, a formação cívica, a língua portuguesa como segunda língua, a educação intercultural, a educação ambiental. (Formosinho, 2009, pp.7-8)

Estamos muito além do “sentido com que se lê a função que se reconhece mesmo no plano do senso comum, como socialmente definidora do ser professor – *ensinar*” (Roldão, 2005a, p.13). Actualmente, atribui-se aos professores responsabilidades que não se confinam a uma visão restrita do ensinar, numa espécie de “professar” um conhecimento que é dominado e transmitido de forma unilateral. Torna-se necessária outra forma de pensar o ensinar para promover um conjunto abrangente e contemporâneo de conhecimentos democratizados pelo acesso à informação, mas que necessitam da mediação do saber profissional do professor. Trata-se, refere Roldão (2005a, p.14), de diferenciar duas representações sociais da função ensinar que coexistem e até conflituam:

ensinar como professar um saber (o professor como *aquele que professa um saber*, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o “professar”), e *ensinar* como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o *professor como aquele que faz aprender*, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os, ago).

A este ensinar restrito, com sentido tradicional de transmissão de conhecimentos, associam-se outras funções de animador cultural, assistente social, responsável administrativo e político (Teodoro, 1990, 1991; Formosinho, 1997), onde recrudescer a responsabilidade pela promoção de temáticas socialmente relevantes, como a ecologia, as novas tecnologias, a saúde, a comunicação social ou o consumismo; pelo desenvolvimento da educação sexual, intercultural, da educação para a tolerância e para os valores, da defesa do património natural, cultural e construído, entre outras formas (MEC, 1993; Lucini, 1994; Busquets et al., 1994; Álvarez, 2000; Esteve, 2003) que, na sua globalidade, interagem para o novo devir de uma cidadania activa, crítica e colaborativa (Varela de Freitas & Amaral, 2003; EURYDICE, 2005; Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005), na lógica da construção da educação

humanitária e do desenvolvimento da “família humana” à escala global (Ribeiro Dias, 2009).

Há, assim, a lógica de um discurso normativo, fruto da escola de massas, que apela a um “super-professor”, transformando de forma linear funções acometidas à escola em funções ou ‘obrigações’ atribuídas ao professor, fazendo crer que a escola se resume à entidade professor. Se já se questionam determinadas funções atribuídas à escola, como entidade colectiva, pela emergência da complexidade dos problemas civilizacionais, como fazer crer que o professor pode dar respostas satisfatórias a esta multiplicidade de solicitações a não ser pela especialização de tarefas, através da consagração organizativa da função docente? (Formosinho, 1992a).

De uma escola de massas, como escola para todos, passamos a exigir “uma escola para cada um, isto é, uma escola inclusiva” (Formosinho, 2008, p.8), onde, uma vez mais, as funções do professor se diversificam e intensificam, agora vocacionadas “para o apoio pessoal aos alunos para suporte de integração na vida escolar (apoio pedagógico, apoio psicológico); novas funções de colaboração com a família, colaboração necessária para a resolução eficaz dos problemas inerentes ao sucesso educativo dos alunos na escola básica”, a que acrescem exigências de uma formação permanente no sentido de melhor corresponder à ampliação e diversificação da função docente.

Contudo, em sentido contrário ao da importância atribuída à escola e aos professores, pela complexidade e multiplicidade de funções assacadas, assiste-se ao desinvestimento do estatuto social da profissão, com um crescente “mal-estar docente” indiciador de uma “crise de identidade” (Flinders, 1988; Dubar, 2000; Montero, 2001; Cunha, 2008), também pela crescente “ambiguidade” e “complexidade” do seu papel (L. Lima, 1996), que resulta na desvalorização dos saberes específicos e no grau de exigência do desempenho profissional, o que tem sido identificado como um paradoxo específico da profissão (Hargreaves, 2002; Seiça, 2003) que em nada ajuda a promover a valorização do estatuto profissional e o reforço da sua identidade profissional, condições fundamentais para uma educação de qualidade.

Para Torres (2006, p.31), a essência do mal-estar e “a desmotivação dos professores” advêm sobretudo de uma acção deliberada e concertada com “intenções de destruição da educação pública”, através da manipulação de dados de estudos, como é o exemplo do PISA, através dos meios de comunicação social, “controlados por grupos conservadores e neoliberais”, incidindo o discurso na “ineficácia tanto dos governos progressistas como das instituições escolares públicas” que, segundo o autor, operam numa linha de acção “sobre a desvirtuação das finalidades dos sistemas educativos”.

A instituição escolar neoliberal invade os espaços públicos e submete-se em exclusivo à doutrina da oferta e da procura. Interessa aos Governos, comungados com esta ideologia, fazer crer às famílias

que têm o poder de escolher as escolas, sem lhes proporcionar a informação completa sobre as consequências da decisão, nem sequer de alternativas educativas ao sistema existente na comunidade.

Graças à enorme pressão dos meios de comunicação que controlam grandes grupos empresariais, a educação adopta matizes exclusivamente utilitárias. O que se diz que importa, e, portanto, o tipo de educação que as famílias e estudantes vão exigir, são os saberes que vão servir para adaptar-se à mobilidade no mercado de trabalho, ou seja, para garantir o sucesso económico e social. Os conteúdos oferecidos são, em consequência, analisados e seleccionados desde perspectivas pragmatistas e mercantilistas. São a ferramenta para alcançar o prestígio social e o poder económico. Daqui o forte ressurgir dos conceitos mercantilistas e conservadores como "capital humano" que desenvolveu Gary Becker em 1964, para referir-se às dimensões utilitaristas do conhecimento e da educação. Os saberes e os conteúdos dos programas escolares são vistos como ferramentas imprescindíveis para participar na guerra da competitividade económica. (Torres, 2006, p.26)

Torres, na obra citada, discorre e aprofunda as “razões da desmotivação dos professores” (pp.32 e segs.), referindo que, especialmente na rede pública, palavras como “desmotivação”, “desmoralização”, “desilusão” são sinónimos de um sentimento generalizado de desconforto, que se explicam como resultado de vários factores enumerados: incompreensão das finalidades dos sistemas educativos; formação inicial muito deficitária; pobreza das políticas de actualização dos professores; concepção tecnocrática do trabalho docente; um currículo obrigatório carregado de conteúdos; uma administração do sistema educativo burocratizante; falta de serviços de apoio e de uma inspecção escolar; ausência de uma cultura democrática nos centros escolares; problemas de comunicação com os alunos; dificuldades no relacionamento com as famílias; os professores como únicos responsáveis da qualidade da educação; ambiente social de cepticismo e banalização; políticas de mercantilização e privatização; falta de incentivos aos professores mais inovadores; uma contínua ampliação das funções encomendadas à educação; maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores.

O reforço e a valorização do estatuto profissional e da definição da identidade profissional (Adão & Martins, 2004; Flores & Viana, 2007), entre outros aspectos, faz-se, numa perspectiva ampla, como refere Torres (2006, p.119), “rompendo com os muros”, dando respostas concretas aos problemas dos professores e das escolas que se relacionam com a “necessidade de estruturas mais flexíveis” e de uma “maior vertebralidade entre as actividades escolares e extra-escolares”.

Em geral, podemos dizer que, para as gerações adultas da actualidade, o mundo dos livros, e incluso da cultura, é algo que imediatamente se associa com as instituições educativas. Contudo, as novas gerações, desde a mais tenra idade, aprendem a viver num mundo em que o acesso à informação e à cultura tem lugar em espaços muito diferentes. Os museus científicos, os canais temáticos da televisão, Internet, os CD-ROM, videos, revistas científicas, livros de divulgação científica, centros polidesportivos, parques temáticos, associações e centros culturais, jornais e emissoras de rádio competem constantemente com as instituições escolares na sua função informativa. E é preciso reconhecer que, em muitos desses meios, a informação é de melhor qualidade, é mais actualizada, relevante e atractiva e está melhor explicada que a que circula nos centros escolares. (p.119)

Faz-se também, no nosso entender, por aquilo que Roldão (2005a, pp.15-16) considera ser um saber específico dos professores e que outros actores, mesmo possuindo um “saber conteudinal” idêntico, não conseguem ou não sabem fazer com que o aluno traduza o seu esforço numa efectiva apreensão do saber que pretende ver-se adquirido.

[C]onsidera-se que o professor ensina porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que é mediador – o “saber” e o “aprendente” [...]. A leitura da função configura uma dupla transitividade – o professor é aquele que ensina não só *alguma coisa*, mas *alguma coisa a alguém*. Define-se, nesta perspectiva, como um profissional do ensino: alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um *saber* ao *aluno*. (Roldão, 2005a, p.15)

1.1.1. *Profissionalidade e Desenvolvimento Profissional*

Aquilo de que falámos até agora remete-nos para conceitos de estatuto, desenvolvimento e identidade profissional (que consubstanciam a formalização da ideia de “ser professor”, profusamente tratada na literatura), interpretados de uma forma integrada, pois é assim que as perspectivas modernas concebem a realidade que os conceitos reflectem, ainda que, na sua teorização, possam fazer-se discursos mais atomistas. Pelo que fomos adiantando, passam-se tempos de crise e complexidade, que, ao invés de serem um estado situacional, a prazo, tendem a perpetuar-se e a tornar-se atributos criteriais da profissão, não sendo menos do que é o panorama global das sociedades modernas e, por conseguinte, de outras ocupações profissionais, embora se reivindique um estatuto especial para os professores, pela “centralidade civilizacional”³ da sua actividade e das consequências das mesmas.

Como se constata, refere Gimeno (1995, p.64), “[o] debate em torno dos professores é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objecto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos da reforma dos sistemas educativos”. De facto, corrobora Morgado (2005, p.25), “grande parte dos problemas e dos temas educativos acaba, inevitavelmente, por convergir na figura do professor. Não só pelo lugar central que ocupa no processo de desenvolvimento curricular, mas também pela responsabilidade que lhe é consignada em termos de mudança”.

Ainda segundo Gimeno (1995, p.65), entende-se “por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Já Morgado (2005, p.26) diz que “o maior ou menor sucesso educativo dos estudantes é frequentemente relacionado com a qualidade

³ Diz Gimeno (1995, p.64) que, de forma incontornável, as questões educativas conduzem a uma implicação dos professores “exigindo-lhes determinadas actuações, desenhando ou projectando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação”.

da profissionalidade docente”, implicando-a com as finalidades e as práticas do sistema escolar, “focalizando-se particularmente no desempenho curricular que os professores devem assumir”.

Verifica-se que, sendo o acto de educar uma tarefa incumbida aos professores, a definição das suas finalidades e orientações globais dizem respeito à própria sociedade e aos órgãos do poder instituídos dessa função. Se tal não sucedesse, Morgado (2005, p.8) fala no “delito de omissão” por parte do Estado, na prossecução de uma escola democrática, de igualdade de acesso e sucesso para todos os cidadãos. Contudo, por contraposição com a designação desse delito, o autor estabelece o “delito de intromissão”, para referir-se ao facto de o Estado, através das políticas educativas, procurar estabelecer, integralmente, como se deve alcançar tais objectivos educativos, impondo um determinado percurso na tarefa de ensinar. O “delito de intromissão” refere-se às responsabilidades do professor que, ao contrário da legislação que tende a identificar áreas de descentralização e de autonomia de decisão na organização administrativa e no desenvolvimento curricular da escola, estão cada vez mais formatadas e delimitadas no seu campo de acção. Assim, refere ainda o autor, bastava ao Estado português cumprir a legislação produzida pelo próprio para esse “ilícito” se diluir, dando espaço e autonomia para que a profissionalidade docente se pudesse efectivamente desenvolver.

Marcelo (1999, p.137; 2009a, p.9) dá justamente ênfase ao conceito de desenvolvimento para caracterizar a profissionalidade docente – daí a utilização da expressão “desenvolvimento profissional dos professores” –, para manifestar a conotação de “evolução e continuidade” que, na opinião do autor, “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”, normalmente associado a uma percepção de reciclagem (Landsheere, 1978, 1987) ou mesmo no sentido de superação de lacunas, actualização de conhecimentos obsoletos, preparação para o desempenho de novas tarefas. Desenvolvimento profissional de professores é algo mais complexo e pressupõe (Marcelo, 1999, p.137) “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Em síntese, Marcelo (2009a, p.10), considera o desenvolvimento profissional docente “como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”. Dito de outra forma (Heideman, 1990, p.4), este processo

está para além de uma etapa tão-somente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino e de aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas.

De facto, historicamente, a formação e o desenvolvimento profissional têm sido considerados de

forma isolada (Imbernón, 1994b, p.12), situação relacionada com uma concepção tecnicista da formação de professores e, por inerência, do próprio ensino.

Formação e desenvolvimento profissional foram considerados de forma isolada, não como conceitos antinómicos, mas como duas caras da mesma moeda: uma compreendia a cultura que se devia desenvolver e outra a técnica ou competência que se devia aplicar. Esta consideração era coerente com o conceito técnico e estanque de “profissionalização” que predominou nos processos formativos; mas na actualidade encontra-se obsoleto, já que se analisa a formação numa síntese que engloba diversas componentes (cultura, contexto, conhecimento disciplinar, ética, competência metodológica e didáctica) e como um elemento imprescindível para a socialização profissional numa determinada praxis contextualizada. Formação e desenvolvimento profissional formam, pois, um tandem necessário para o desempenho da profissão educativa.

Voltamos a Morgado (2005, p.26) para dizer que essa profissionalidade docente relaciona-se com uma reivindicação de estatuto que conflitua, tanto com as imposições do Estado, como da própria interpretação que a sociedade faz das suas funções, situação que não é

alheia a constante reivindicação docente no sentido de conseguir um estatuto profissional, numa reacção a um certo “descrédito” a que a profissão tem sido ultimamente votada, quer pela acção de um Estado que [...] vem incorrendo num “delito de intromissão”, acrescentando-lhe responsabilidades e diminuindo-a em competências, quer pela (in)acção de muitas famílias que se limitam a entregar-lhe os seus filhos, não colaborando tanto quanto seria desejável na sua formação e confrontando-a com exigências desajustadas, dado que perspectivam a escola mais em função dos seus interesses particulares e pessoais do que dos desígnios nacionais e colectivos de cidadania.

De modo semelhante, para Fernández Enguita (2001, p.44), o desconforto dos professores “gravita em torno do descrédito da profissão, da falta de respeito por parte do público, das invasões dos pais e de outros grupos”; deve-se “à sobrecarga de competências atribuídas nas escolas, às inúmeras desconsiderações em relação a outros grupos profissionais ou corpos da administração, etc.”. Segundo o autor, a profissionalidade docente esbarra na contradição entre a forte reivindicação desse estatuto – pressupondo que a uma elevada qualificação e competência deve corresponder uma “exigência da dignidade profissional e reconhecimento do trabalho” –, e a enorme confusão

sobre o que se quer designar com conceitos como uma profissão, profissional, profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e outras possíveis derivações da mesma raiz. Profissão pode significar, indistintamente, para uns ou outros, formação superior, dedicação, autonomia, nível de competência, conhecimento exclusivo, deferência para com o público, fiabilidade, jurisdição própria, autoridade, etc. Às vezes, tudo parece compatível. Por vezes, algumas exigências opõem-se a outras como alternativas concorrentes; no entanto, quase sempre convergem numa retórica que o termo e as suas derivações acabam por carecer de significado, excepto como expressão profusa, difusa e confusa do descontentamento com a situação. (Fernández Enguita, 2001, p.44).

A conquista da profissionalidade docente tem sido historicamente difícil, em grande medida pela singularidade da profissão, mas também pelos modelos profissionais de análise comparativa utilizados: normalmente, *o modelo liberal* e *o modelo burocrático* (Fernández Enguita, 2001, 2007). Este autor

afirma serem infrutíferas as tentativas de comparar ou inserir a profissão docente quer num ou noutro modelo. As especificidades da profissão fazem com que, em qualquer das circunstâncias, a profissão docente tenha riscos, dificuldades e impossibilidades, por comparação com esses modelos, que a debilitam e tornam alvo de uma visibilidade pública depreciativa, que em nada contribui para a conquista do sentido profissional da mesma⁴. Assim, refere o autor (2001, p.54)

temos um grupo, o corpo docente, com a origem e as características formais de uma profissão burocrática, mas com o ideal colectivo e a prática informal de uma profissão liberal. O discurso de cada um destes modelos é legitimado pelas insuficiências evidentes na realidade do outro, mas nenhum deles está à altura do serviço público que a educação deve ser.

Para ultrapassar o impasse, Fernández Enguita (2001, pp.54-55) refere-se a uma terceira via, que designa de “modelo profissional democrático”. Aponta para um modelo que contrapõe ao carácter “burocrático” e “liberal” o carácter “democrático” da profissão, sem que isso seja uma mera consideração interessada e oportunista: “democrático versus burocrático” porque possibilita acomodar a participação, a escolha e a opção da “clientela” para tornar público um serviço que, em princípio, correria o risco de se limitar a uma mera imposição do Estado; “democrático *versus* liberal” porque mantém o propósito de um serviço público igualitário, em vez de o sujeitar exclusivamente a uma distribuição individual dos recursos. Conclui Fernández Enguita (2001, p.55),

as características de profissionalidade (independentemente do nível e extensão das competências necessárias) não seriam já a autonomia, a definição de uma *jurisdição* como âmbito exclusivo de competências, como no modelo liberal; nem a *disciplina*, a disponibilidade para os fins da organização e a integração na corporação, como no modelo burocrático. Seria o *compromisso* com os fins da educação, com a *educação como serviço público. para o público* (igualitário, ao invés de discriminatório) e *com o público* (participativo, ao invés de imposto). As outras fórmulas já as conhecemos: *tudo para o público, mas sem o público* é a do estado autoritário, ainda que seja um despotismo esclarecido (ou a ilustração despótica, ou seja, a educação imposta), e a profissionalidade burocrática; *o público que decida*, mas somente se puder pagar, é a do liberalismo anti-igualdade e do individualismo, assim como o da profissionalidade liberal.

Morgado (2005, p.28) refere-se à proposta de Fernández Enguita como “um arquétipo que, no fundo, a maior parte dos discursos contemporâneos tem procurado legitimar”. Por um lado, o Estado deve assegurar a educação como serviço público, garantir a igualdade de oportunidades do acesso e do sucesso educativo; por outro, deve viabilizar a construção de uma escola autónoma, com competências para decidir em função das especificidades, problemas e potencialidades dos contextos,

⁴ Muito podia ser dito sobre esta tipologia de profissões e características dos seus profissionais, mas, para o caso, ficamos pelos seguintes aspectos: “exercício autónomo da actividade no mercado”; “importante grau de cooptação no pressuposto de plena dedicação e disponibilidade em tempo integral para servir o público”; posse de “mandato ou definição de certos deveres em relação com o cliente, ao qual se associa um código de ética, a ideia de não venalidade, o controle de seu próprio grupo profissional”, que acompanham o profissional onde quer que vá. Estas condições identificam-se com as “profissões liberais” e que fazem o contraponto, diz Fernández Enguita, com as “profissões burocráticas (sem sentido pejorativo com o adjectivo) ou organizacionais, que jamais se baseiam no exercício autónomo e no mercado” (2001, pp.47-48).

discursos que se enquadram no sentido de se instituírem modelos educativos democráticos.

Também Roldão (2005b, pp.108 e segs.) tende a definir descritores para caracterizar a profissionalidade de uma profissão, para, a partir dos mesmos, averiguar o grau de profissionalidade da actividade docente. A autora refere-se ao termo “profissionalidade como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. Assim, os descritores (ou “caracterizadores”) desta área de estudo, identificados e seleccionados por Roldão (2005b, p.109) para caracterizar uma profissão, são os seguintes⁵: a) reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação); b) saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; c) poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito de outro modo, o controlo sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; d) pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, o exercício da função e o acesso a ela, a definição do saber necessário, bem como o seu poder sobre a mesma, que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Roldão faz uma caracterização da actividade docente face ao conceito de profissionalidade apresentado, sublinhando as limitações do poder dos professores sobre a sua acção e os escassos mecanismos de regulação sobre ela.

Tais limitações relacionam-se directamente com o individualismo sacralizado do exercício, que tem conduzido, sem que os próprios se apercebam da subtilidade deste dispositivo social, ao esvaziamento de um corpo colectivo, enquanto comunidade de pares, que assegure quer o saber do grupo, quer o controlo sobre a acção no interior do próprio corpo de professores, quer as condições de acesso ao exercício, quer a deontologia profissional, quer a qualidade que, a serem profissionais plenos, só pode ser construída e regulada pelos próprios, mas será também necessariamente escrutinada pela sociedade perante a qual publicamente se exerce a função. (2005b, p.113).

Quanto ao saber associado ao professor e julgado como necessário para exercer a profissão, no contexto descrito, Roldão (2005b, p.114) considera ser o “elo mais fraco” da sua profissionalidade. Assim, para que haja um real acréscimo de qualidade do sistema de ensino, torna-se necessária “uma clarificação fundamentada acerca do que é a função de professor, em todos os níveis, e de qual é o saber que a sustenta e lhe garante essa ambicionada qualidade”. Assim, faz-nos pensar que a efectiva profissionalidade docente passa, sobretudo, pela aposta nos processos de desenvolvimento profissional docente e que este, no sentido global, refere-se ao desenvolvimento da pessoa na sua função

⁵ Roldão (2005b, p.109) invoca o médico como um exemplo de profissão: a) identifica-se claramente a natureza específica da sua actividade e a respectiva utilidade social; b) para o exercício da mesma, reconhece-se o domínio de um saber próprio que os outros não incorporam; c) por isso, tem o poder de decidir sobre a acção médica, propriamente dita, e responde por ela perante os utilizadores dos seus serviços; d) e, para assegurar tudo isto, o colectivo dos praticantes desta actividade reconhece-se como uma comunidade de pertença, na qual se revê, defende o prestígio e a exclusividade do seu saber, desenvolvido e produzido pelos próprios, que lhes garante a credibilidade da sua acção e define quem pode ou não aceder ao exercício da actividade.

profissional; “é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência acumulada e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003, p.10).

Nesta cruzada pela afirmação da profissionalidade docente, já de si exigente, compreende-se que se torne uma tarefa complexa “em tempos de mudança”. Nesse sentido, Morgado (2005, pp.33 e segs.) faz um esforço de síntese de diferentes “modelos de profissionalidade docente”, resultantes

de distintas concepções sobre as exigências da prática docente, que se baseiam em diferentes modelos de compreensão do processo educativo e do papel desempenhado pelos professores. São modelos teóricos que procuram justificar-se a partir de uma fundamentação de base epistemológica e pedagógica e que tentam estruturar conceptualmente a realidade educativa. (p.34)

Este autor refere-se a quatro perspectivas teóricas⁶, a que correspondem outras tantas concepções distintas de professor: a) *profissional técnico* – perfil do profissional como técnico que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico para uma resolução instrumental dos problemas; b) *profissional reflexivo* – de racionalidade prática ou humanista, preconiza o resgate da reflexão como base da actuação profissional, contribuindo para a resolução de situações imprevisíveis, incertas e de conflitos de valores que não se enquadram na lógica da racionalidade técnica; c) *intelectual crítico* – o professor define claramente os referentes políticos e morais da sua acção educativa e interliga o ensino com a própria realidade social, convertendo-o num projecto de vida “pelo qual vale a pena lutar”⁷; d) *professor da contemporaneidade* – visão da profissionalidade que resulta da reflexão de Morgado sobre os modelos anteriores, a qual remete para a transcendência da acção educativa dos professores, para o domínio da possível e desejável concretização da tarefa que o modelo *intelectual crítico* propõe, ou seja, “ultrapassar a fase das dimensões discursiva e reflexiva para a consecução da sua consequente equivalente prática: a acção interventiva” (p.55)⁸.

Uma outra aproximação ao processo de desenvolvimento profissional com o qual concordamos, pela perspectiva holística e interdependente apresentada, refere-se às considerações de Marcelo (1999, pp.139 e segs.), quando considera esse processo como a confluência “da relação epistemológica de quatro áreas da teoria e investigação didáctica: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores”. Faz, assim, sobressair a ideia de que “a formação de professores, ou mais concretamente, o desenvolvimento profissional de professores apresenta-se-nos como o único elemento

⁶ Contreras (1997) faz uma análise da profissionalidade docente relativa às três primeiras perspectivas referidas por Morgado.

⁷ Por analogia com a obra de Fullan e Hargreaves (2001), “Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola”.

⁸ Daí que o professor da contemporaneidade é aquele que deve deixar de “ser visto como detentor e difusor de conhecimentos especializados que lhe basta apenas transmitir aos alunos, para passar a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber colectivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção” (Morgado, 2005, p.69). Como diz Torres (2000, p.4), “[é] imprescindível que os professores aprendam a ver-se como parte de um projecto colectivo de formação; que para ensinar a conhecer a história e o presente da sociedade cada um sabe algo que precisa da colaboração dos saberes dos restantes professores para ser entendido de forma mais completa”.

capaz de integrar na prática esses campos do conhecimento e que há muito tempo vêm-se ignorando mutuamente”. Recentra-se a formação de professores na importância da elaboração de um projecto integrado, refutando a justaposição de saberes mais ou menos especializados, que no âmbito não contribuem para a acção fundamental do professor⁹: a mobilização desses conhecimentos para os processos de ensino e de aprendizagem. Estamos, claramente, na linha de pensamento de Roldão (2001), quando fala da necessidade de abandonar as concepções do currículo de formação tipo “plano-mosaico” para um “currículo como um projecto de formação”.

Deste modo, o desenvolvimento profissional faz-se por integração na formação, nas práticas educativas, pedagógicas, escolares, do conhecimento sobre: o desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento e inovação curricular, o ensino, a profissionalidade dos professores, como síntese para uma “teoria de formação de professores” (Figura 4.03).

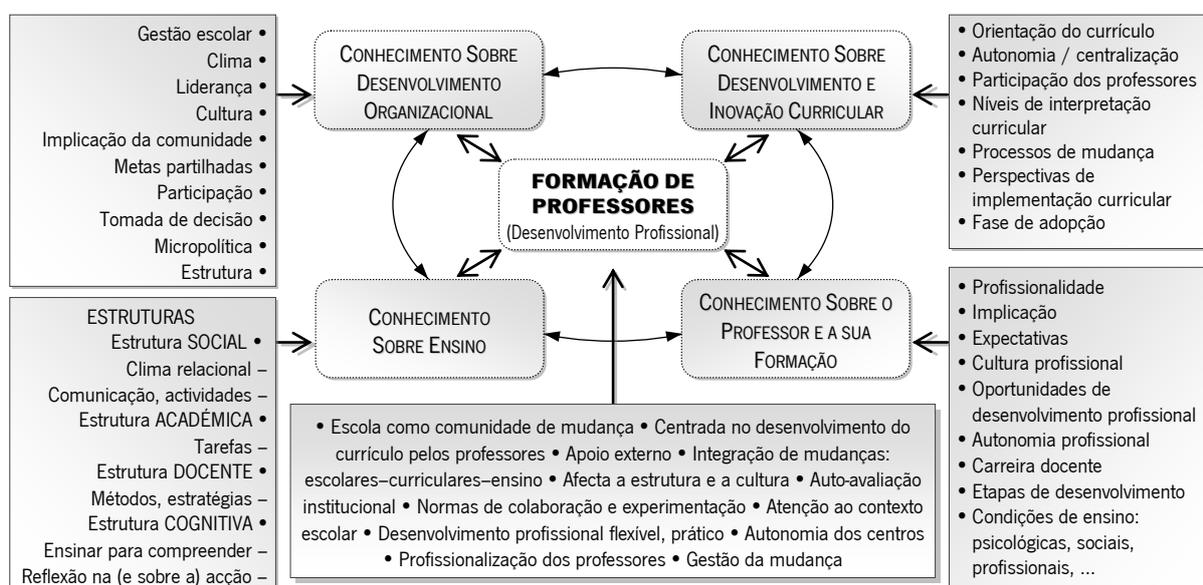


Figura 4.03 – Modelo de síntese: fundamentos para uma Teoria da Formação de Professores (Marcelo, 1999, p.140)

Como temos vindo a verificar, são várias as formas de os autores se referirem ao desenvolvimento profissional dos professores, evidenciando todas, de alguma forma, a aquisição de destrezas/competências de ensino e de conhecimentos relacionados com as matérias/conteúdos a ensinar. Assim, queríamos deixar ilustrada, em jeito de síntese, a perspectiva de Day (2001, pp.20-21), com a qual nos identificamos particularmente. Refere o autor que a sua visão de desenvolvimento profissional também contempla os aspectos referidos, mas ultrapassa esses objectivos enunciados.

⁹ Não estamos com isto a desvalorizar a plena necessidade de termos professores, do ponto de vista científico, devidamente capazes, pois só assim poderão cumprir com a função invocada. Como afirma Roldão (2005a, p.17), “defendo [...], em absoluto, a exigência da formação científica acrescida de *todos os professores*, diferindo entre os ciclos e níveis apenas a ênfase ou o grau e campo de especialização – e nunca o nível científico”.

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as competências e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Por fim, Montero (2001, p.127), questionando-se sobre que profissionalidade pode ou deve esperar-se dos professores, refere que a questão passa pela definição da *função docente*, e como a mesma está envolvida numa excessiva evocação que a faz apropriar-se de significados diferenciados, sendo isso um obstáculo à afirmação da profissionalidade docente. Por referência aos trabalhos de Biddle (1985, 1997), distingue três acepções da *função docente* presentes na investigação disponível:

- a) *Como actuação*. Costuma restringir-se ao desempenho dos professores na sala de aula e na escola. Contudo, pode estender-se às intervenções dos professores em outros contextos.
- b) *Como posição social*. Pode definir-se como o conjunto de pessoas que se dedicam ao ensino. Esta segunda acepção centra-se nas características dos professores — constituem um grupo social diferenciado —, na composição da população, no estatuto da profissão do ensino e nas condições de ingresso e abandono da mesma.
- c) *Como expectativa*. Significa o conjunto de expectativas procedentes dos próprios professores, dos pais, dos administradores, dos alunos, dos políticos, da sociedade, dos investigadores, ... Expectativas que podem expressar-se de forma normativa ou representar crenças ou preferências. As contradições entre expectativas geradas pelos diferentes grupos podem provocar conflitos de funções.

Pressupõe-se que “a função docente é, na actualidade, extremamente ampla e complexa”, sendo “o reconhecimento desta complexidade que reforça o papel da formação como um suporte contínuo e diferenciado para o desenvolvimento profissional dos professores” (Montero, 2001, p.128), como o caminho para “fazer dos professores profissionais competentes” (p.130). A meta da formação,

continuamente redefinida e confirmada, é contribuir para a continua profissionalização dos professores e professoras, entendendo-a como o favorecer do desenvolvimento das suas capacidades para enfrentar as situações incertas, complexas, singulares, e conflituosas que caracterizam a sua prática profissional e ajudá-los a enfrentar as pressões e desafios provenientes da mesma. A profissionalização aparece pois, de forma invariável, como um referente indiscutível nos discursos sobre a formação dos professores – inicial e contínua. O facto de isto ser assim não supõe reduzir a mesma ao âmbito estrito de um período formativo determinado; ao entendê-la desta maneira estamos a sublinhar o sentido da profissionalização como um processo permanente – ao longo da vida – de desenvolvimento profissional. (Montero, 2001, p.130)

Contudo, na tarefa de “apagar fronteiras e redefinir territórios”, de “integração de perspectivas”, Montero (2001, pp.131-32) salienta “que a formação de professores não pode responder a todas as

exigências impostas pela sua profissionalização. A profissionalização não depende em exclusivo da formação de professores, ainda que esta seja, sim, uma condição necessária”. Perante um processo histórico de (re)profissionalização, como o que se está actualmente a viver, para além da malha complexa de interesses a diversos níveis – patenteados no cruzamento dos discursos e práticas da administração, universidade, instituições de formação, formadores, professores –, é imprescindível considerar as questões da formação, entre as quais, sublinha Montero, “a necessária atenção aos condicionamentos pessoais e sociais existentes nos contextos em que os professores desempenham a sua actividade profissional, como condição *sine qua non* para melhorar a educação”.

1.1.2. *Identidade Profissional (entre Crise e Mal-Estar)*

As referências sobre a condição de professor, como se define a sua profissionalidade docente e se processa o seu desenvolvimento profissional, pensado num constante devir para a melhoria da sua função e conseqüente condição, num processo em continuidade e em permanente transformação, reflectem-se naquilo que a literatura designa pela construção da identidade profissional (Lopes, 2001a,b, 2007b,c; Adão & Martins, 2004; Lasky, 2005; Lopes et al., 2006a,b, 2007; Flores & Viana, 2007; Leite & Lopes, 2007; Marcelo, 2009a,b; entre outros). Neste caso, falamos da identidade docente e como esta se relaciona, de forma intrínseca, com as demandas da sociedade. Estamos até, diríamos, perante uma identidade demasiado maniatada pelas excessivas exigências da sociedade, que a tudo de problemático no seu seio convoca a escola e os seus profissionais, pela dificuldade de afirmação da profissionalidade docente e conseqüente mal-estar docente e crise de identidade profissional.

Existe, de facto, uma estreita ligação entre o estado da escola e o estado da sociedade. A escola ensina aquilo que uma geração deseja legar à geração seguinte. Em sociedades “constipadas”, em busca de novas referências nos domínios económicos, ecológicos, culturais, a escola “tosse”. Estes sobressaltos manifestam-se através de novos comportamentos de alunos que oscilam entre o aborrecimento e a violência. Traduzem-se por comportamentos parentais consumistas, à procura da melhor escola. Aparentem-se por meio de uma reformulação dos currículos em torno da noção de competência. Mas nesta atmosfera de mudanças, fala-se pouco dos professores, ou melhor, os professores falam pouco de si mesmos, a não ser para evocarem o seu mal-estar e a nova identidade à qual têm de aderir. (Develay, 2004, p.55)

A identidade profissional emerge como uma área de investigação que assume “particular relevância num tempo marcado pela complexidade e pela mudança e que coloca importantes desafios às escolas, aos professores e aos formadores de professores” (Flores, 2007a, p.5). A razão de um efectivo desfasamento entre identidades profissionais em mudança exigidas exteriormente, por profundas alterações nos sistemas educativos, e aquelas que os professores assumem nas escolas,

por sua vez em mudança, como um acto de oposição à usurpação da sua liberdade e autonomia, instituindo um conflito explícito e levando ao mal-estar docente, tem, para Varela de Freitas (2007, p.66), raízes perfeitamente explicáveis, o que não quer dizer que não seriam perfeitamente evitáveis.

Segundo Varela de Freitas, o largo consenso para a necessidade de reformas educativas, às quais os responsáveis políticos deram crédito, “fazendo delas bandeiras políticas”, tornando-as, em certos casos, “uma obsessão”, encontra razão de ser na forte pressão social, que evidencia uma “grande insatisfação com o modo como a escola funciona, com e como os alunos aprendem e o que aprendem, questionando-se a ‘adequação’ do que aprendem à vida profissional a que podem aspirar”. Para tamanho problema e forte contestação, grandes soluções: reformas educativas de grande escala, numa expectativa benévola, mas pouco credível, de alterações significativas imediatas no funcionamento das escolas, na adesão dos professores, em suma, na melhoria dos resultados escolares. Nada mais falacioso, pois essas reformas, afirma Varela de Freitas, foram pensadas

apenas teoricamente e, sobretudo, não dando os responsáveis ouvidos a quem chamava a atenção para uma realidade [que os investigadores]¹⁰ há muito tinham definido: é que a mudança – no fundo, a que se pretende com as reformas – só se produzirá se os professores a ela aderirem. Nunca as políticas “top-down” tiveram grande sucesso. (2007, p.66)

A. Hargreaves (2004, pp.22-23), num texto intitulado “Ser Professor na Era da Insegurança”¹¹, retrata esta acefalia de reproduzir reformas uniformes sem ter em atenção os contextos, os professores e os próprios alunos. Para tudo se estipula um padrão “sem alma”: para as escolas com melhores resultados os padrões são irrelevantes, porque sentem que já os alcançaram e não os desafiam para novos patamares de exigência; no caso de escolas com elevado número de alunos no ensino especial ou vocacional, ou mesmo que estão a fazer a escolaridade na segunda língua, os padrões estipulados são dramaticamente inatingíveis, com consequências desastrosas – as crianças não concluem os estudos “a troco de degradação e os professores são empurrados para espectáculos de falhanço e vergonha”. Sobre os professores, refere o autor,

são tratados e funcionam não como trabalhadores de conhecimento com elevada competência e capacidade, mas como produtores de desempenhos estandardizados, obedientes e estreitamente vigiados. [...] Os professores cujas vidas profissionais estão sujeitas a um exame excessivo queixam-se de erosão da autonomia, de criatividade perdida, flexibilidade restrita e reduzida capacidade de exercerem o seu julgamento profissional. Baixam as cabeças, avançam sozinhos e afastam-se do trabalho com os colegas. A Reforma imposta origina picos de trabalho em equipa sob pressão, mas o

¹⁰ Varela de Freitas (2007) refere-se a autores (Fullan, 1991, 1997, 2003; Hargreaves, 1998a, 2003, 2004; Fullan & Hargreaves, 2001; Day, 2001, 2005, 2006) que se destacaram na investigação relacionada com as mudanças curriculares e educativas, as lideranças da escola, bem como o desenvolvimento profissional dos professores que a elas se pode associar, quando devidamente acauteladas as condições necessárias para essas mudanças, nomeadamente as condições profissionais dos professores, mas também organizacionais, de assessoria e acompanhamento, de informação e formação, de recursos materiais e humanos.

¹¹ Referências exploradas e aprofundadas no livro “Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity”, publicado em língua portuguesa (Hargreaves, 1998a).

mero peso das exigências significa que isto em breve se dissipa, mal a tensão diminua. A comunidade profissional soçobra, o tempo para reflexão esvai-se e o amor de aprender desaparece. (2004, p.23).

Pelo mesmo padrão regem-se as conclusões de um estudo efectuado com professores de Portugal e Inglaterra (Flores, Day & Viana, 2007, p.8), sobre a forma como os professores “têm reagido às recentes mudanças na política curricular, bem como as suas implicações no seu profissionalismo e identidade(s), aspectos-chave na motivação, na sua auto-eficácia e na sua satisfação profissional”. Referem os investigadores que, “[e]m geral, tanto os professores portugueses como os ingleses criticaram a forma como as recentes políticas têm sido implementadas na escola”, pois afirmam que “não obtiveram a informação, a formação e os recursos adequados para que pudessem cumprir as funções e as tarefas que se esperava que se cumprissem” (p.34).

Apesar de alguns aspectos positivos, salientados sobretudo pelos professores portugueses, de onde se destacam a aprendizagem contínua e as culturas colaborativas; uma abordagem ecológica do ensino e da aprendizagem; uma compreensão mais ampla do papel das escolas e dos professores, são sobretudo os constrangimentos que tomam destaque:

A falta de uma visão clara das directrizes políticas, a falta de informação, de formação e recursos para as escolas e para os professores, uma cultura profissional marcada pelo isolamento; a burocracia, a mobilidade dos professores, o cansaço, e a falta de motivação; a falta de compreensão e de apropriação do processo de mudança e dos seus conceitos-chave (levando à coexistência de diferentes perspectivas e visões). (Flores, Day & Viana, 2007, p.34).

O referido estudo conclui, em resultado dos desafios colocados aos professores na azáfama das reformas, pela emergência de um “novo” profissionalismo que se situa num campo de indefinição, a necessitar de ser compreendido à luz dos contextos de trabalho e das próprias visões dos professores acerca do que é ser um profissional. Contudo, em geral, “parece estar marcado pela ambivalência e pelo conflito associado à falta de direcção (evidente) e a uma sensação de desafio às identidades existentes”. Aqui os professores dividem-se: se, para os professores portugueses, resta saber se estamos perante “uma fase transitória que resultará num renovado sentido e autonomia”, para os professores ingleses, a preocupação passa por saber se as novas identidades, entretanto surgidas como resultado de muitos anos de reforma, vão “garantir o empenho na função de educar as crianças e jovens social, pessoal e academicamente” ou se vão ser substituídas “por um sentido de identidade mais redutor e mais técnico que assegurará um enfoque mais restrito num leque limitado de indicadores de resultados dos alunos”.

Fizemos este enquadramento centrado em algumas das causas da emergência do mal-estar docente que se repercute numa crise de identidade profissional, para agora aflorar a essência do

próprio conceito. Não mais “dar aulas” é condição suficiente da definição da identidade profissional; os professores, se não foram “criados” para tal, estão agora a ser solicitados “para todo o serviço”, que complica a definição das fronteiras da sua identidade – factor de crise da identidade profissional – e provoca um mal-estar generalizado em face da ambiguidade da sua função (Nóvoa, 1991a,b; Montero, 1999). A convocação para funções incertas para as quais os professores não sabem se estão preparados, abrindo brechas na construção da identidade e na motivação, remete-nos para as diversas perspectivas psicológicas com as quais se abordam as situações que podem estar em causa nos estudos do mal-estar docente (Lopes, 2004)¹².

Conforme afirma Marcelo (2009a, p.11), tendo presente o entendimento do “desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”, é fundamental aprofundar “o papel que a identidade profissional joga no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente”. O autor considera ser uma reflexão necessária, “uma vez que é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. Assim, a identidade profissional

é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Esta definição de identidade profissional, apresentada por Marcelo, apoiada no quadro conceptual de Lasky (2005, pp.901-02) configura-se como um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”. A autora, numa investigação desenvolvida para compreender a identidade profissional, através de uma abordagem sociocultural, relaciona dois sistemas de mediação que actuam sobre o “compromisso do professor” e a sua “vulnerabilidade profissional” (pp.912 e segs.): a) a influência precoce sobre a identidade dos professores (indução profissional), e b) o contexto de reformas em curso. De forma sintética, os resultados da investigação revelam que o início da formação profissional dos professores, juntamente com o contexto político e social mais amplo, faz uma mediação directa e intensa do desenvolvimento da identidade profissional. As noções sobre a identidade apresentam-se inextricavelmente entrelaçadas com as crenças dos professores acerca da forma correcta de ser professor, assim como dos propósitos da educação. Os resultados indicam também haver uma disjunção entre a identidade profissional e as expectativas das representações das

¹² As causas do mal-estar docente são diversas. Lopes (2004, pp.96 e segs.) sistematiza-as em três ordens de fontes: vinculadas ao contexto socioeducativo (relações da escola com a sociedade); ligadas às motivações pessoais e à formação inicial (a pessoa que escolhe ser professor e o que a formação lhe faz, tendo por cenário as mudanças socioeducativas); vinculadas ao contexto escolar (mal-estar como rotina na acção docente e formação contínua de professores).

novas reformas. O compromisso dos professores fica claramente limitado no contexto das reformas. Enquanto tentam lidar com a indefinição da sua identidade profissional, em simultâneo, os professores lutam contra a permanente vulnerabilidade em face dos alunos; lutam para criar ambientes de aprendizagem confiáveis, acabando por expor as suas fragilidades com repercussões no seu desempenho e, conseqüentemente, na sua identidade, num ciclo de acontecimentos difícil de inverter.

Nas palavras de Beijaard, Meijer e Verloop (2004, p.107), a identidade profissional dos professores emergiu como uma área autónoma de investigação.

Para explicar o que este conceito significa, vários autores debruçaram-se sobre a definição de identidade utilizada nas ciências sociais e na filosofia. De particular interesse nesta matéria é o trabalho do interaccionista simbólico Mead (1934) e do psicólogo Erikson (1968). Trata-se da abordagem mais recente na formação da identidade em contextos sociais e nas etapas de desenvolvimento das pessoas: devido à maturação biológica e psicológica, cada etapa tem as suas próprias características de acordo com as interacções das pessoas com o contexto.

Os mesmos autores (pp.107-08) referem que Erikson definiu a identidade como um conceito caracterizado pela cronologia e a mudança. “A identidade não é algo que se tem, mas algo que se desenvolve durante toda a vida”. Já Mead relacionou o conceito de identidade com conceito de *eu* (“self”), desenvolvido a partir das interacções intersubjectivas com o contexto de pertença. Neste pressuposto, Mead refere que o *eu* surge apenas num cenário social onde exista comunicação; “pela comunicação aprendemos a assumir as funções de outros e a orientar as nossas acções de forma adequada”. Na óptica dos autores supracitados

o conceito de *eu* pode ser definido como uma representação organizada das nossas teorias, atitudes e crenças sobre nós mesmos. O mundo do *eu* pode parecer para o exterior como subjectivo e hipotético, mas para a vivência individual, assume o sentimento de realidade absoluta. Em geral, o conceito de identidade assume diferentes significados na literatura. O que esses significados têm em comum é a ideia de que a identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como uma determinada pessoa e ser reconhecida como tal, enquadrada num contexto específico. Neste contexto, portanto, a identidade também pode ser entendida como uma resposta à pergunta recorrente: “Quem sou eu, neste momento?” (Beijaard, Meijer e Verloop, 2004, p.108)

A partir de um primeiro artigo sobre as perspectivas dos professores (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), mas sobretudo a partir de um segundo, atrás referido, sobre uma revisão de investigações recentes (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, pp.122-33), identificam-se quatro grandes grupos de características da identidade profissional dos professores¹³:

¹³ No primeiro estudo (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000, p.751) refere-se que “os professores fazem derivar a sua identidade profissional a partir das [principalmente, combinações das] formas como se vêem a si próprios enquanto especialistas de uma área de conhecimento, da sua didáctica específica e de pedagogia. Nos estudos europeus e nas práticas de ensino, estes são conceitos comuns para indicar o que um professor deve conhecer e ser capaz de fazer”. O estudo assume que um número significativo de investigações na educação centra-se nos contextos de ensino dos professores, nas suas experiências e nas suas histórias biográficas. Supõe-se que, geralmente, estes elementos, em

- É um processo evolutivo de (re)interpretação de experiências, no qual o desenvolvimento profissional dos professores constitui-se como um processo de aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, a construção da identidade profissional não passa só pela resposta à pergunta “Quem sou eu, neste momento?”, mas também pela resposta à pergunta “Quem é que eu quero ser?”. Entender a identidade profissional como um processo evolutivo implica caracterizá-lo como dinâmico, não estável ou fixo.
- Implica tanto a pessoa como o contexto. A identidade profissional não é única; espera-se que os professores pensem e se comportem de forma profissional, mas não porque simplesmente adoptam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Diferem entre si na forma como lidam com essas características, dependendo do valor que, pessoalmente, atribuem às mesmas.
- Consiste em sub-identidades mais ou menos inter-relacionadas. A noção de sub-identidades corresponde aos diferentes contextos em que os professores se relacionam. Algumas podem ser amplamente correlacionadas e entendidas como o núcleo central da identidade profissional dos professores, enquanto outras podem ser mais periféricas. Parece ser essencial para o professor que as sub-identidades não entrem em conflito, ou seja, que haja equilíbrio entre elas. O conflito pode surgir em várias situações, como, por exemplo, na formação inicial os formandos experimentam conflitos de interesse, nas mudanças educativas estruturais, nas alterações das condições de trabalho. Quanto mais importância assume uma sub-identidade, mais difícil se torna perdê-la ou tentar modificá-la.
- O compromisso (“agency”)¹⁴ é um elemento crucial para a formação da identidade profissional, corroborando a ideia de que os professores devem ser proactivos no processo de desenvolvimento profissional. Este elemento está em sintonia com a visão construtivista da aprendizagem, onde a mesma – tanto individual como em colaboração – ocorre através da actividade do aluno. Argumenta-se que a identidade profissional não é inerente aos professores por si só, mas algo do qual podem fazer uso para dar sentido a si próprios como professores. A forma como explicam e justificam as coisas em relação a outras pessoas e contextos manifesta, por assim dizer, a sua identidade profissional.

Assim, a investigação sobre a identidade profissional tem vindo a demonstrar que o conhecimento do *eu* (“self”) reflecte-se na forma como os professores interpretam e constroem a

interacção uns com os outros, influenciam o pensamento e a acção dos professores. Assim, os aspectos referidos foram considerados como categorias que podem influenciar as percepções dos professores sobre as suas identidades profissionais (p.752).

¹⁴ “Agency” ou “to exerce agency”, parece-nos, no contexto da frase, significar claramente ter espaço e poder de intervenção pública. São várias as hipóteses de tradução: “poder accional”, “agenciamento”, “dedicação”, “empenho”, “autonomia”, “poder”, “auto-determinação”, entre outras. Todas parecem-nos redutoras do significado original. Optamos pelo termo “compromisso”, próximo do conceito utilizado por Day, Elliot e Kington (2005, p.573): “practice of commitment”, definido como conjunto claro e sustentado de valores e ideologias, identificação clara de padrões de qualidade do ensino, vontade constante para reflectir sobre a experiência e o contexto, demonstrar envolvimento intelectual e emocional com a profissão.

Também podemos aqui invocar Ferreira (2007) para dar conta do conceito de “agência” utilizado num estudo sobre a “compreensão da génese e da construção da autonomia”. A autora refere que “[s]e atendermos a Giddens (2000, p.15), «o conceito de agência, envolve a ‘intervenção’ num mundo-objecto potencialmente maleável e relaciona-se directamente com uma noção mais generalizada de praxis». Por sua vez, se atentarmos em Freire (1999, p.77), a praxis compreende um ciclo de acção-reflexão-acção, que é radical e central no diálogo (na palavra) e «essencial na educação como prática de liberdade». Conclui, citando de novo “Giddens (2000, p.14), *acção e agência* «não se referem a uma série de actos discretos combinados entre si, mas a um *fluxo contínuo da conduta*»” (pp.230-31).

natureza do seu trabalho e do seu desenvolvimento profissional, para além de que os acontecimentos e experiências do foro pessoal estão intimamente correlacionados com o desempenho das suas funções profissionais (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Acker, 1999; Day, 2002, 2006; Day, Elliot & Kington, 2005). Como afirma Day (2002, p.682),

muitos estudos de investigação demonstram que os acontecimentos e as experiências pessoais nas vidas dos professores estão intimamente relacionados com o desempenho das suas funções profissionais (Ball & Goodson, 1985; Hargreaves & Goodson, 1996). Acker (1999), na investigação sobre “As Realidades do Trabalho dos Professores”, descreve as fortes pressões exercidas sobre os professores, não apenas decorrentes do seu trabalho, mas também provenientes das suas vidas pessoais. As complicações nas vidas pessoais podem estar vinculadas aos problemas no trabalho. Woods, Jeffrey, Troman, e Boyle (1997, p.152) argumentam que o *ensino é uma questão de valores. As pessoas ensinam porque acreditam em algo. Constroem uma imagem de uma “sociedade sã”*.

Neste sentido, Kelchtermans (1993, pp.449-50) refere que o *eu* profissional dos professores (como o próprio *eu* pessoal) evolui ao longo do tempo, sendo composto por cinco momentos inter-relacionados: a) *auto-imagem* (“self-image”) – como se descrevem através das suas histórias de carreira; b) *auto-estima* (“self-esteem”) – a evolução do *eu* como professor, como se definem a si próprios ou são definidos pelos outros; c) *motivação pela profissão* (“job-motivation”) – o que faz os professores escolherem a profissão, continuarem comprometidos com a mesma ou pensarem em abandoná-la; d) *percepção do trabalho* (“task-perception”) – como definem o seu trabalho; e) *perspectiva futura* (“future perspective”) – relaciona-se com as expectativas dos professores quanto ao desenvolvimento futuro do seu trabalho. Podemos concluir, em face desta evolução do *eu* profissional, que as identidades dos professores estão intimamente vinculadas com os valores e aspirações profissionais e pessoais. Compreende-se, desta forma, o quanto se torna difícil para os professores aceitarem valores contrários aos seus, consagrados em reformas que lhes são impostas; o quanto se torna difícil adaptarem-se a novas funções e padrões de comportamento solicitadas por factores extrínsecos que contrariam o seu *eu* profissional.

Uma investigação conduzida por Day (Day, Elliot & Kington, 2005, p.564), sobre o “compromisso dos professores” (“teacher commitment”), tem como pano de fundo a ideia, fundamentada em relatórios de organismos internacionais e em várias investigações, de que as reformas dos sistemas educativos em muitos países, nos últimos anos, levaram à deterioração das condições de trabalho dos professores, provocando a desmoralização, o abandono da profissão, o absentismo, e um impacto negativo sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos. Os estudos evidenciam um aumento preocupante dos níveis de stress, fadiga, desinvestimento e saturação como resultado das mudanças que afectaram a vida profissional dos professores (Figura 4.04).

Na investigação citada, para os professores com mais de 45 anos, considerou-se amplamente aceite que torna-se problemático manter o compromisso de continuarem empenhados com o ensino, em parte por razões de tempo, energia e saúde, e porque vão ficando emocionalmente esgotados ou “desencantados”¹⁵. Apesar de a investigação apontar, de facto, nos últimos 10-15 anos da carreira de alguns professores, para uma certa estagnação do desenvolvimento profissional, uma crescente frustração devido à falta de promoção, perda de auto-confiança e desencanto, fruto de um ambiente cada vez mais alienante, também aponta para professores que, por exemplo, regularmente trocam de funções, trabalham numa cultura de apoio e são reflexivos, são capazes de participar na tomada de decisões importantes para a escola, acabam por manter a motivação e satisfação em torno daquilo que é central no seu trabalho, o ensino na sala de aula. Referem os autores da investigação que,

à luz da complexidade dos factores pessoais e ambientais, estávamos conscientes que em qualquer estudo sobre o “compromisso dos professores” era importante não apenas identificar uma “voz” – associada à desmoralização e à fadiga que resulta de múltiplas pressões internas e externas à carreira docente. Em vez disso, quisemos ver se havia também vozes de professores experientes que mantiveram neles a esperança e o entusiasmo pela profissão; saber quem são esses professores e o que estavam a fazer. (Day, Elliot & Kington, 2005, p.567)

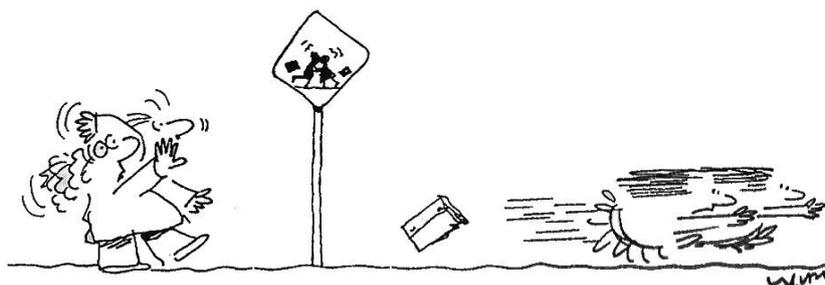


Figura 4.04 – Não querer ser professor e/ou fugir logo que seja possível (Harper et al., 1980, cit. por Damião, 1997, p.18)

Além da discussão de outros resultados, centrados na caracterização do compromisso, nas mudanças ao longo do tempo e nos factores que sustentam ou fazem diminuir o compromisso, os autores, como síntese principal da investigação (pp.573 e segs.), referem-se à complexidade da vida e do trabalho dos professores e à centralidade do “compromisso” com a profissão para manter a qualidade do desempenho profissional. Tanto os valores pessoais e profissionais, como as crenças de praticamente todos os professores envolvidos na investigação, parecem estar na base da construção do compromisso com a profissão. Ficou ainda evidente que a “prática” do compromisso é composta por uma combinação de factores, dos quais salientamos: a) conjunto claro e sustentado de valores e ideologias que informam a prática, independentemente do contexto social; b) identificação clara de padrões de qualidade do ensino, através da rejeição activa de uma abordagem minimalista do ensino,

¹⁵ Também os “ciclos de vida” e os factores de carreira são conhecidos por desempenharem um papel cada vez mais importante na vida dos professores a partir destas idades, como teremos oportunidade de verificar adiante.

entendida como apenas fazer o trabalho, “cumprir calendário”; c) vontade constante para reflectir sobre a experiência e o contexto da prática, para tomar atitudes de flexibilidade e adaptação perante os resultados obtidos; d) envolvimento intelectual e emocional com a profissão, que passa pela capacidade de relacionar os seus valores com as intenções estratégicas da escola, tornando-os mais implicados nos resultados das mesmas, aproximando os seus compromissos com os da escola.

Em suma, para definir o compromisso dos professores como peça fundamental da sua identidade profissional, utilizamos as palavras de um professor entrevistado na investigação referenciada (Day, Elliot & Kington, 2005, p.574): “My practice comes out of my commitment, not the other way around. Because I’m committed, I take my role very seriously...”.

Em Portugal, destacam-se os estudos de Amélia Lopes e colaboradores (Lopes, 2001a,b, 2002, 2004, 2005, 2007b,c; Lopes et al., 2006a,b, 2007), sobretudo centrados na identidade e mal-estar dos professores do 1CEB. Refere a autora (2007c, p.84) que a relevância dos estudos sobre a identidade profissional nas duas últimas décadas, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e da Educação, “reside na visibilidade que passam a ter dimensões e processos das actividades humanas, antes não consideradas, tais como os sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais”, ficando, assim, claro que “qualquer produção humana, reprodutora ou transformadora, por mais técnica que seja, é envolvida por uma «espessura humana» que, em última análise, a determina”.

A mesma autora (2004, p.93) sustenta que podem identificar-se duas razões para justificar o apelo e interesse na identidade profissional como objecto de investigação, pelas quais se verifica tratar-se de um debate onde muito está por desvelar: “por um lado, a necessidade de compreender a nova forma do exercício da docência, por outro, a necessidade de tomar decisões operacionais que efectivamente transformem esse exercício”. Se no primeiro caso nos situamos no domínio das ideias, da interpretação do que é ser professor hoje, no segundo referimo-nos ao entendimento sobre os modelos de formação capazes de operar a mudança desse exercício (Figura 4.05).

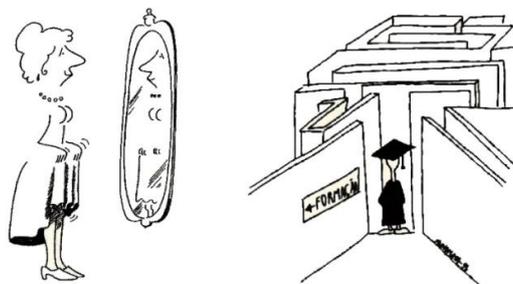


Figura 4.05 – Afinal, quem sou eu e o que pode ser feito para não me sentir “perdido/a”? (Damião, 1997, p.128)

Tanto num caso como no outro, adverte Lopes (2004, p.94), trata-se da (re)construção da

identidade, processo de enorme exigência, “pois se a identidade é o que dá existência a uma entidade, mudá-la faz correr «perigo de morte»”. Neste pressuposto, reconstruir a identidade

é sempre mais difícil que construí-la de raiz: o núcleo estruturante da identidade terá que se manter na reconstrução, que implica a manutenção do sentimento de continuidade.

São muitas vezes as tentativas de mudança insuficientemente conseguidas a este nível que estão na origem de um ainda maior desgaste e fragilidade dos sistemas pessoais dos professores, mas também da depreciação social do seu trabalho. Com efeito, é na transição (tendo-se abandonado uma margem, nem sempre se conhece a outra margem e o modo de lá chegar) que o problema se instala verdadeiramente. (Lopes, 2004, p.94)

Para Lopes, dos estudos sobre identidade profissional, podem identificar-se alguns consensos:

a crise é estrutural; a crise é a crise das identidades colectivas tradicionais, apesar de se ter tornado visível primeiro nas identidades individuais; as identidades colectivas novas serão construídas por identidades individuais novas em cooperação; o que se constrói de novo são concepções de conhecimento – de si, dos outros e do mundo –, científico ou do senso comum, escolar ou não escolar. (2007c, p.84)

Há um forte sentimento da irreversibilidade da mudança de identidade, imposta pelas mudanças na educação. O mal-estar docente surge envolto em sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou mesmo de desencanto, em face dessa urgência na (re)construção de identidade imposta por factores externos. Retomando, assim, a ideia sobre as perspectivas psicológicas com as quais o mal-estar docente é estudado, verificamos que decorre, em face da diversidade de perspectivas, uma igual diversidade de situações que traduzem mal-estar (Lopes, 2004, p.95):

mal-estar enquanto adoecimento psicológico decorrente da situação de trabalho (perspectiva psicopatológica, no âmbito da qual se utiliza o termo “angústia”); mal-estar enquanto gestão mal sucedida da discrepância entre os problemas que o professor detecta na situação e os recursos que possui (ou considera possuir) para lhes fazer frente (perspectiva comportamental e cognitiva, no âmbito da qual se utiliza o termo “stress”); mal-estar como discrepância entre o que se gostaria de ser e o que realmente se é como profissional (perspectiva humanista, no âmbito da qual se utilizam os termos “self profissional” e “auto-estima”).

Um aspecto fundamental dos estudos de Amélia Lopes e colaboradores (Lopes et al., 2006a,b; Lopes, 2007a,b,c) sobre identidade profissional refere-se à constatação da construção precoce de uma identidade ao nível cognitivo e organizacional, traduzida numa representação nuclear da sua actividade com tendência a manter-se ou a retornar facilmente à sua forma, ainda que sujeita a experiências diferentes de formação contínua “e da intensidade dos apelos dos discursos educativos do momento a novas formas de organização quer do trabalho pedagógico, quer do trabalho escolar e da escola com a comunidade” (Lopes et al., 2006b, p.5). De facto, apesar de se ter assistido, em Portugal, a várias investigações sobre o papel da formação contínua na construção da identidade docente (Ribeiro et al., 1997; Lopes, 2001a, 2002; Ferreira, 2005a), com incidência nos professores do 1CEB,

verificou-se que, embora as mudanças identitárias provocadas por processos de formação contínua fossem visíveis e de qualidade, os esforços despendidos para o efeito eram muitas vezes excessivos por relação com os resultados, os quais entretanto se demonstravam mais prováveis aos níveis afectivos e relacionais que aos níveis cognitivos e organizacionais. (Lopes, 2006b, p.5)

Deste modo, torna-se essencial estudar o papel da formação inicial na construção das identidades profissionais, partindo do pressuposto de que a “primeira identidade” interfere de forma particular no sentido e no estilo identitário nuclear dos docentes (Lopes et al., 2006b, 2007). Num estudo comparativo da formação inicial dos professores do 1CEB nas três últimas décadas do século XX, pretendeu-se caracterizar e relacionar os currículos de formação e as identidades profissionais de base (Lopes 2006a,b, 2007)¹⁶. O Quadro 4.01 apresenta a síntese dos resultados através da identificação das identidades profissionais de base dos professores formados nos períodos estudados.

Quadro 4.01 – Identidades profissionais de base de acordo com os períodos de formação estudados (Lopes et al., 2006b, p.27; 2007, p.67)

	BASE	DIMENSÃO PEDAGÓGICA	DIMENSÃO SOCIAL
1.º Período	• centrada no ensino	• de tipo austero	• e conformista
2.º Período	• centrada no profissional	• de tipo afectivo	• e transformador
3.º Período	• centrada no ensino	• de tipo técnico-afectivo	• e inovante
4.º Período	• centrada na aprendizagem	• de tipo cognitivo	• e cívico

Uma primeira referência importante à formação da primeira identidade está relacionada com o início do percurso profissional (indução profissional) e à forma como os contextos determinam as identidades (Lopes et al., 2007, pp.75 e segs.). Como referem os autores

A construção da identidade no percurso profissional, a partir da identidade profissional de base, faz-se por um processo de (re)composição, que em alguns entrevistados toma a forma de «luta», [...], sendo o sentimento de responsabilidade que faz com que persistam na tentativa de reconciliação do eu ideal com o eu real. [...] [A] pesar dessa persistência, ao fim de alguns anos de «frustração aprendida», as diferentes identidades profissionais de base dão origem a uma identidade muito homogénea, resultante do processo de recomposição [...]. Esta identidade, moldada pela realidade do exercício profissional, é verdadeiramente pobre, porque profundamente estereotipada e defensiva. (p.79)

Em resumo, numa reflexão entre passado e presente, sobre a formação inicial de professores do 1CEB¹⁷, Lopes et al. (2006b, p.28) concluem que

¹⁶ Foram estratificados quatro períodos dos últimos trinta anos do século XX (Lopes et al., 2006b, pp.5-6): o período (1.º) imediatamente anterior ao 25 de Abril de 1974; o período (2.º) imediatamente posterior ao 25 de Abril de 1974 – paradigmático de transformações profundas na sociedade portuguesa e nos modelos de formação inicial; a década de oitenta (3.º período), durante a qual foram extintas as Escolas do Magistério Primário e instaladas as ESE; e a década de noventa (4.º período), que corresponde à passagem dos cursos de formação de bacharelato a licenciatura.

¹⁷ Salienta-se, a propósito, o estudo sobre “a formação inicial de professores do 1CEB nas últimas três décadas do séc. XX” (Pereira, Carolino & Lopes, 2007), onde, a partir dos períodos de tempo já identificados, se faz uma resenha histórica ao nível das “transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente”. Este trabalho insere-se nos processos de pesquisa desenvolvidos no âmbito de um projecto de investigação que aborda a problemática da formação inicial e da identidade profissional dos professores do 1CEB, sendo o texto referido focalizado na formação inicial de professores. Segundo as autoras, pode considerar-se que o currículo de formação inicial “sofreu transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a 'cultura e sociedade', a 'política educativa', a 'formação-profissionalização' [...] e sobre o 'perfil do professor a formar', [...] [que] revelam o carácter dialógico das propostas curriculares [...] com as mudanças na natureza do Estado e nas configurações sociais e económicas que têm ocorrido na sociedade portuguesa” (p.191), com inegáveis repercussões ao nível da formação das identidades profissionais.

a formação da identidade profissional de base parece ser tanto um resultado do que, efectivamente, se vive na escola de formação, como da época em que se faz a formação; e isto quer porque a formação é marcada por esse contexto, quer porque os indivíduos também o são. Mas as identidades profissionais de base parecem resultar também de tecnologias de formação específicas e de aspectos relativos à ecologia institucional concreta da formação.

Acrescem às conclusões do estudo citado os seguintes aspectos (Lopes et al., 2007, pp.83-84):

- a) o currículo formal possui um papel importante na coerência da oferta curricular, enquanto expressão manifesta de um projecto de formação; b) o currículo do segundo período em estudo é o mais profissionalizante e o que mais associa aprendizagem e convivialidade; c) o currículo do 4.º período é o mais académico e o que mais dissocia aprendizagem e convivialidade; d) a formação tem sofrido uma evolução positiva (embora ainda insuficiente), no que concerne às motivações para a profissão e ao carácter teórico/prático da formação, e uma evolução negativa, marcada pela academização, no que concerne ao clima de formação; e) a recomposição identitária subsequente é um processo informal, solitário e intuitivo (neste processo, as identidades mais exigentes são as que mais sofrem)¹⁸; f) nenhuma das identidades profissionais de base identificadas é do tipo organizacional¹⁹.

Para concluir a reflexão sobre o conceito de identidade profissional, ainda recente na investigação educacional, e por isso sujeito a (re)interpretações diversas²⁰, recorremos a Bolívar (2006, p.13) para dizer que “as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema educativo”. As referidas transformações não estão só relacionadas com a profissão docente; trata-se de um panorama “mais geral de transformações sociais, que tem esbatido os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral” (p.25). Refere Marcelo (2009a, p.12),

[t]ransformações essas em que o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão a assumir um papel destabilizador, quando comparamos com as certezas que as nossas sociedades tinham noutras épocas. As mudanças e as novas realidades, referidas por Bolívar, requerem que se

¹⁸ Aparentemente, o desfazer de ilusões ao longo do percurso profissional, ao contrário do que seria expectável, não parece constituir um problema muito sério para um número alargado de profissionais, esbatendo os efeitos do “choque da realidade” e da “realidade chocante” (Lopes, 2005). Para um número reduzido de profissionais que “elevaram a educação a um patamar de identificação com a transformação das pessoas, das organizações e até da sociedade [...], o choque poderá ser (ou é) insuportável” (Lopes et al., 2007, pp.80-81).

¹⁹ As identidades de base identificadas, embora diferentes, “mantêm todas elas, as profissionalidades circunscritas à relação directa e estrita do professor com as crianças. Estamos perante identidades pedagógicas e mais ou menos sociais ou profissionais e nunca perante identidades organizacionais”. Esta conclusão contraria o forte apelo, centrado na década de noventa, “da transformação das práticas educativas nas escolas”, da “construção de uma cultura de colaboração” através do desenvolvimento do projectivo educativo de escola e da investigação sobre a organização escolar, como caminhos para elevar a qualidade da oferta educativa (Lopes, 2006b, p.29).

²⁰ Os discursos sobre profissionalidade e identidade são muitos e variados, havendo sempre uma forte correlação entre os mesmos. Daí que, como alude Cunha (2008, p.27), “a identidade e o processo de construção de identidade do professor seja uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida, em espaços diversificados, onde estão presentes conflitos mais ou menos intensos, que têm subjacentes normas, funções, valores, e códigos de comportamento, associados ao grupo profissional dos professores. Estamos em última análise no campo da profissionalidade”. O autor refere-se a várias e novas formas emergentes sobre a identidade e a profissionalidade que, a título exemplificativo, pela sua pertinência, reproduzimos aqui: “identidades completas e fragmentadas” (Lopes, 2001b, 2002, 2004); “discursos sobre identidades” (Lopes, 2001a; Lopes et al., 2007); “currículo, ideologia, identidade e cultura” (Gimeno, 1988, 1995; Apple, 1986, 1997; Pacheco, 1996, 2002; Moreira, 2002; Moreira & Macedo, 2002; Paraskeva, 2007); “identidades e diferença” (Hall, 2000, 2003; Silva, 2000; Woodward, 2000); “identidade, ética e emoção” (Hargreaves, 1998b, 2000; Sutton & Wheatley, 2003; Zembylas, 2003).

observem as repercussões que estão a ter nos professores.

1.1.3. *Socialização, Fases e Ciclos de Vida Profissional*

A forma como o professor encara o desenvolvimento profissional, bem como caracteriza a sua identidade – situações que estabelecem os padrões de relacionamento com os alunos, para além de traduzirem o reconhecimento ou a identificação de si mesmo aos pares e à própria sociedade –, não têm as mesmas matizes ao longo a carreira docente. Trata-se de uma diferenciação de comportamento do professor nos modos de analisar e assumir a profissão, associado aos diferentes momentos ou estádios em que se encontra na carreira, medidos em termos de anos de permanência na mesma, que faz pressupor, de acordo com investigações realizadas, um determinado nível ou pautas de desenvolvimento da sua vida profissional. Esta via de investigação do desenvolvimento profissional do professor, tal como o discutimos anteriormente, que resulta da socialização nos contextos de trabalho e dos modos de relacionamento com os diferentes actores, é tratada na literatura como fases/etapas e “ciclos de vida” (Huberman, 1989a,b, 1993, 1995), sendo esta a expressão mais citada e, talvez, a mais marcante da linha de investigação em causa. Segundo Gonçalves (2009, pp.24-25),

[a] maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percepciona as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral.

Para enfrentar o processo de uma carreira profissional, “a formação ao longo da vida é um aspecto fundamental perante as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e, conseqüentemente, educacionais” (Cunha, 2008, p.114). Deste ponto de vista, interessa verificar como os professores encaram o seu processo de socialização profissional perante a profissão. Referenciadas por Cunha (2008), Zeichner e Gore (1989, 1990) apresentam três tradições principais da pesquisa sobre a socialização do professor (funcionalista, interpretativa e crítica), que passamos a descrever:

a) *Abordagem funcionalista.* A socialização é um processo passivo, onde as aprendizagens surgem decorrentes das funções expectáveis. O professor subordina-se a práticas e crenças prevalecentes, não desenvolvendo uma perspectiva autónoma do processo de ensino e aprendizagem, o que se insere numa “tradição positivista da sociologia”. Concebe a profissão como fazendo parte da hierarquia institucionalizada, que traduz o modelo cultural dominante, sendo o professor o elemento de garantia da normalização hierárquica. O funcionalismo é uma “perspectiva caracterizada pela preocupação de providenciar explicações do *status quo*, da ordem social, dos consensos, da integração social, da solidariedade, da satisfação das necessidades, da realidade” (Zeichner & Gore, 1989, p.7). A

sua abordagem tende a ser realista, positivista, determinista, nomotética.

b) *Abordagem interpretativa*. A socialização é um processo activo, onde as interacções surgem das dinâmicas dos contextos, basicamente influenciadas pela acção proactiva dos professores. Estes assumem o papel de agentes activos, configurando comportamentos e funções consideradas adequadas em função dos contextos. O paradigma interpretativo inclui várias formas de pensar a socialização, como a hermenêutica, a fenomenologia e a etnografia. Contudo, há uma preocupação comum de entender a natureza fundamental do mundo social ao nível da experiência subjectiva (p.8).

(c) *Abordagem crítica*. A socialização é um processo histórico e socialmente construído. O professor surge como agente de mudança, no sentido de construir uma realidade para combater as desigualdades e injustiças do mundo da “(re)produção” (com origem na revolução industrial), tendo em vista a criação de uma nova ordem social onde prevaleça a solidariedade, a igualdade e a justiça. São tributárias desta abordagem escolas de pensamento derivadas do Marxismo e da Escola de Frankfurt e têm como denominador comum a ideia de mudança. Contudo, podem ser identificadas duas principais correntes da abordagem crítica: uma que enfatiza a questão da reprodução (Althusser, Bernstein, Bordieu, ...), outra que salienta a produção (Giroux, Willis, Apple, ...) (p.10).

Segundo Day (2006, p.175), há uma profusão de estudos sobre a identificação de várias fases-chave da carreira dos professores, sobretudo em países de tradição anglo-saxónica e francófona. O autor dá-nos alguns dos exemplos mais significativos dessas investigações: em Inglaterra (Sikes, Measor & Woods, 1985; Ball & Goodson, 1989; Nias, 1989); nos Estados Unidos da América (EUA) (Lightfoot, 1983), no Canadá (Butt, 1984) e na Suíça (Huberman, 1989a,b,c, 1993).

Do mesmo modo, também Cunha (2008, p.127) se refere a etapas/fases da carreira docente e a ciclos de vida, sustentado em estudos de Fuller e Bown (1975), Tabachnick e Zeichner (1984, 1985a,b), Zeichner e Tabachnick (1985) e Huberman (1989b), no sentido em que

[p]rojectar a formação de professores (socialização) será entender também algumas etapas/fases da carreira destes, que são tanto influenciadas pelas lógicas da socialização, como também pelas dinâmicas educativas, políticas, sociais, formação contínua especializada (profissionais), com as quais os docentes se deparam durante a sua vida profissional. Algumas destas dinâmicas influenciam os mecanismos de inovação e de mudança, conduzindo os professores a atitudes de resistência (motivação, fragilidade, diferença entre teoria e prática) e de desconforto perante a profissão.

Outra abordagem pertinente sobre o desenvolvimento profissional, na linha da sua socialização, da manifestação das preocupações e interesses exteriorizados ao longo da carreira, é feita por Flores (2000a, pp.25 e segs.). Segundo a autora, são vários os investigadores que “têm identificado diversas perspectivas ou marcos teóricos no estudo do desenvolvimento profissional influenciados por factores

individuais e/ou institucionais”. Basicamente, apresenta-nos quatro vias para compreender o processo global e contínuo conducente ao desenvolvimento profissional dos professores²¹:

- a) Numa primeira linha, encontra-se o “*modelo evolutivo das preocupações dos professores*”, com origem em trabalhos do fim dos anos sessenta e princípio dos anos setenta (Fuller, 1969; Fuller & Case, 1969; Fuller et al., 1974; Parsons & Fuller, 1974; Fuller & Bown, 1975), o qual “radica na aceitação de que existem diversas fases no processo de desenvolvimento profissional do professor manifestadas por diferentes tipos de preocupações resultantes da experiência de ensino”.
- b) A segunda via assenta nos pressupostos e características da psicologia desenvolvimentalista²², que levaram “à conceptualização de um outro modelo de desenvolvimento profissional do professor – o modelo *cognitivo-desenvolvimentista*”, sendo Sprinthall e Thies-Sprinthall (1980, 1983) os autores mais identificados com a mesma. Como sabemos, refere Flores (2000a, p.26), esta perspectiva

baseia-se nas teorias de desenvolvimento que explicam a evolução humana enquanto resultado de mudanças verificadas na sua estrutura cognitiva, isto é, mudanças na organização do pensamento da pessoa de que resultam novas formas de perceber o mundo, remetendo para um conjunto de estruturas cognitivas ou etapas, organizadas de acordo com uma sequência invariante e hierárquica.

Os professores com níveis conceptuais elevados – em estádios de desenvolvimento profissional superiores (identificáveis através de instrumentos avaliativos testados em investigações) – evidenciam comportamentos e desempenhos profissionais mais ambicionados, com os quais nos identificamos, tais como a capacidade de abertura e flexibilidade, democráticos e empáticos, conhecedores de múltiplas perspectivas educacionais e capazes de utilizar uma grande variedade de estratégias de ensino, por comparação com professores de níveis mais baixos de desenvolvimento cognitivo.

- c) Um terceiro modelo refere-se à *aquisição de destrezas* específicas para o ensino. Esta é vista como uma actividade cognitiva complexa e exigente, reconhecendo que “a proficiência no ensino melhora com a prática o que levou a numerosos estudos comparativos com base nos comportamentos e processos mentais dos professores principiantes e experientes, no sentido de identificar diferenças e termos de destrezas cognitivas”. Para Flores, as conclusões destes estudos

revelam que os professores experientes demonstram um conhecimento mais rico e complexo do ambiente da sala de aula que lhes permite compreender e interpretar melhor e mais eficazmente os acontecimentos que aí ocorrem. Por outro lado, estes professores manifestam um conhecimento pedagógico de conteúdo mais elevado, uma maior preocupação com a integração dos conhecimentos e a utilização de uma maior variedade de modelos de ensino. (p.27)²³

²¹ Entre esses investigadores salientam-se Vonk e Schras (1987), Vonk (1989, 1995), Burden (1990), Kagan (1992), Grossman (1992), Moreira (1996), Arends (1995) e Marcelo (1999).

²² Nomeadamente com os trabalhos de Piaget (1961, 1964, 1971, 1976, 1983, entre outros) a nível do desenvolvimento cognitivo; de Kohlberg (1981, 1984) no âmbito do desenvolvimento moral; e de Loevinger (Loevinger 1982, 1987; Loevinger & Wessler, 1983; Loevinger, Wessler & Redmore, 1983) quanto ao desenvolvimento do *self*.

²³ Autores que mais se destacaram nesta perspectiva foram, entre outros, Berliner (1987, 1990), Carter et al. (1988), Livingston e Borko (1989) e Westerman (1988).

- d) A última perspectiva refere-se aos *ciclos de vida do professor* que “se distancia das anteriores na medida em que radica na consideração da carreira de ensino como um todo, envolvendo conceitos psicológicos e sociológicos” (Flores, 2000a, p.27). Destacam-se, nesta linha, os estudos de Huberman e Shapira (1986) e Huberman (1989a,b,c, 1991, 1993, 1995), que dão destaque a uma correlação entre as idades, os ciclos vitais da actividade profissional e as características profissionais e pessoais dos professores.

[Enquanto que] os modelos anteriores apresentavam uma evolução no sentido positivo, nesta perspectiva, tal como acontece no decurso da vida, existem mudanças que podem não ser percebidas como positivas. Acresce ainda o facto de, nos modelos de ciclos de vida, os períodos apresentados serem mais extensos em comparação com os referidos nos modelos anteriores que não excedem alguns anos. (Flores, 2000a, p.27)

A partir das referências identificadas (Flores, 2000a; Day, 2006; Cunha, 2008)²⁴, detalhamos alguns dos estudos considerados mais significativos nesta linha de investigação sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional em particular, designada genericamente de “ciclos de vida profissional”. Assim, de acordo com Fuller e Bown (1975), existem três estádios distintos de preocupações dos professores que caracterizam a evolução dos docentes ao longo da carreira:

- a) *Estádio da sobrevivência* (“survival”) – geralmente coincidente com o início da carreira, caracteriza-se pela gradual afirmação no envolvimento escolar, na progressiva conquista do papel de professor, através do controlo da turma e da aceitação por parte dos alunos. Verificam-se preocupações de carácter pessoal direccionadas para a sobrevivência profissional, que se revelam egocêntricas e relacionadas com a sua identidade e idoneidade no desempenho da profissão.
- b) *Estádio de mestria ou proficiência* (“mastery”) – surgem preocupações relativas ao ensino; há um desejo de ser “bom” professor, procurando respostas adequadas para a acção, mobilizando materiais e métodos de ensino, procurando o domínio de destrezas didácticas.
- c) *Estádio de estabilidade ou impacto* (“impact”) – fase de preocupações centradas nos alunos e na sua aprendizagem escolar, mas também com o seu enquadramento familiar e social, procurando individualizar o ensino e encontrar as melhores respostas para as suas necessidades e interesses.

Quanto a Tabachnick e Zeichner²⁵, embora façam um estudo centrado nas perspectivas de ensino dos professores ainda estudantes e no período de indução, os autores referem que as conclusões a que chegaram podem também reflectir determinadas posturas de socialização dos professores em qualquer fase da carreira, para fazer face às exigências da intervenção educativa, de acordo com os contextos, as interacções aí solicitadas e a idiosincrasia das pessoas: a) *ajuste interiorizado* – o professor respeita as condições do contexto e age em conformidade, pois acredita ser

²⁴ Para uma sistematização detalhada dos referidos estudos ver o Capítulo III, “Formação ao Longo da Vida e Desenvolvimento Profissional”, da tese de doutoramento de Alonso (1998a, pp.159-257).

²⁵ Relativamente aos textos já referenciados (Tabachnick & Zeichner, 1984, 1985a,b; Zeichner & Tabachnick, 1985).

essa a melhor atitude a tomar; b) *observância estratégica* – o professor respeita as condições do contexto, embora mantenha reservas privadas quanto a atitude tomada; c) *redefinição estratégica* – o professor desencadeia acções para tentar alterar as condições do contexto, embora não esteja instaurado com o poder formal para fazê-lo.

Os estudos mais conhecidos e divulgados quanto à identificação de diferentes etapas na vida profissional e pessoal dos professores foram conduzidos por Huberman e seus colaboradores (Huberman & Shapira, 1986; Huberman, 1989a,b,c, 1991, 1993, 1995). Nestes estudos foram identificados sete ciclos de vida, tendo em consideração que a atenção foi focalizada na docência, na carreira pedagógica, com incidência no ensino secundário (Huberman, 1995, p.38) (Figura 4.06):



Figura 4.06 – Fases e anos da carreira docente: “ciclos de vida” (Huberman, 1989a,b, 1993, 1995, p.47)

- Entrada na carreira.* Estádio de “sobrevivência” e de “descoberta”. A “sobrevivência” traduz o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional; o tactear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e a realidade, a fragmentação do trabalho, dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a “transmissão” de conhecimentos, dificuldades com alunos problema, etc. A “descoberta” traduz entusiasmo inicial, experimentação, exaltação por assumir responsabilidades. São aspectos vividos em paralelo, sendo que a “descoberta” pode ajudar a ultrapassar a “sobrevivência”. É uma fase de exploração e de opções provisórias.
- Fase de estabilização.* Estádio de “comprometimento definitivo” ou de “estabilização” e de tomada de “responsabilidades”. Fase de escolhas, mas também de eliminação de outras possibilidades; “libertação” e “emancipação” pela pertença a um corpo profissional e a independência; “estabilização” pelo sentimento de “competência” pedagógica e pela relativização do insucesso.
- Fase da diversificação.* Os percursos individuais tendem a divergir mais a partir da fase da estabilização. Predomina a “experimentação” e a “diversificação”; há abertura para experiências pessoais, diversificação do material didáctico, modos de avaliação, formas de agrupamento, sequências dos programas, etc., como respostas às disfunções do sistema ou à possibilidade de tornar conseqüentes

reformas educativas. São, geralmente, professores motivados e dinâmicos, prontos a assumir a ambição pessoal de maior protagonismo com acesso a postos administrativos.

- d) *“Pôr-se em questão” ou contestação.* O questionamento, de definição nem sempre precisa, pode resultar de sentimentos de rotina ou até de uma “crise” existencial efectiva; sentimentos de monotonia ou desencanto com experiências fracassadas; “ressaca” de participações enérgicas em reformas estruturais de resultados parcos. Momento do “meio da carreira” que impele para balanços da vida profissional; encarar a hipótese de “mudar de vida” enquanto isso ainda é possível.
- e) *Serenidade e distanciamento afectivo.* Mais um “estado de alma” do que propriamente uma fase distintiva da carreira; começa por lamentar-se a fase de activismo e chega-se, depois do questionamento (quando é ultrapassado), a uma fase de “grande serenidade” e confiança em situação de sala de aula; são professores menos “sensíveis” ou menos “vulneráveis” à avaliação dos outros. O nível e ambição de investimento descem, enquanto a sensação de serenidade e confiança aumentam; há uma “reconciliação” entre o *eu* ideal e o *eu* real, há um distanciamento afectivo face aos alunos.
- f) *Conservadorismo e lamentações.* Perto do fim da carreira, o discurso torna-se no elencar de lamentações: evolução e atitude dos alunos desfavoráveis, política educativa confusa e com tendência para piorar, colegas mais jovens menos empenhados. Há uma passagem difusa da serenidade para o conservadorismo, dependendo dos contextos e da história de vida.
- g) *Desinvestimento.* Assiste-se a um fenómeno de recuo e de interiorização, associado ao desinvestimento progressivo no trabalho, em fim de carreira, de libertação sem lamentos; consagração do tempo a si próprio, a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.

Segundo Day (2006, p.175), os estudos realizados apontam sobretudo para a identificação de cinco fases principais: 1) *início da carreira* – comprometimento inicial, inícios fáceis ou difíceis; 2) *estabilização* – comprometimento, consolidação, emancipação, integração no grupo de pares; 3) *novos desafios* – novas preocupações, experimentação, responsabilidade, consternação; 4) *atingir uma plataforma profissional* – sentido de mortalidade, deixa de se esforçar para ser promovido, desfruta ou estagna; 5) *fase final* – maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e maior procura de interesses fora da escola, desencanto, diminuição da actividade profissional e do interesse.

Gonçalves (1990, 1995) realizou uma investigação baseada nos “ciclos de vida” de Huberman com professoras do ICEB. Pretendia o autor (2009, p.25) “identificar os aspectos temáticos e/ou «traços» caracterizadores da carreira, genericamente entendida”, bem com “encontrar as «regularidades» dos respectivos vividos profissionais que pudessem facultar o estabelecimento de um «modelo» de desenvolvimento dessa mesma carreira, bem como os «traços» que permitissem caracterizar cada um dos respectivos «momentos», «fases» ou «etapas»”. Entre outros aspectos, o

autor foi capaz também de estabelecer um “itinerário-tipo” de carreira docente dessas professoras.

Entretanto, numa investigação posterior (Gonçalves, 2000), no pressuposto que, ao longo do percurso profissional, o professor acumula e reinterpreta a experiência adquirida, “processo que o leva, em função dos contextos envolventes, a (re)definir e a modificar as suas atitudes e valores acerca do ensino, dos alunos e da educação em geral, reelaborando e redimensionando as suas perspectivas profissionais” (2009, p.25), foi possível ao autor (re)delinear, no plano diacrónico, as respectivas trajectórias profissionais identificadas no “itinerário-tipo” da primeira investigação (Figura 4.07)²⁶.

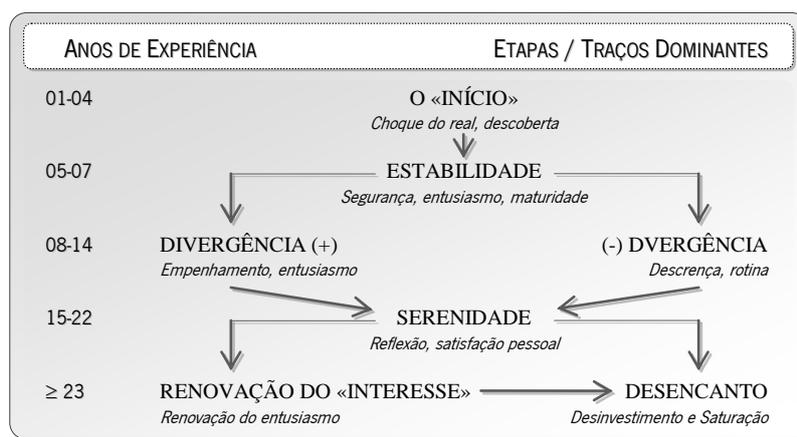


Figura 4.07 – Etapas da carreira das professoras do ICEB (Gonçalves, 2009, p.25; (re)delineadas a partir de Gonçalves, 1995, p.163)

Segundo o autor (1995, p.167), a carreira não é construída de forma linear para cada uma e todas as professoras, verificando-se que “os sentidos do percurso alteram-se e cruzam-se do início ao fim da carreira, havendo ainda, indícios a explorar [...] sobre casos duma possível dicotomização da primeira à última fase”. O mesmo autor (2009, p.23) refere que “a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação”.

Por fim, segundo Day (2001, p.106, 2006, p.66), Fessler e Christensen (1992) e Fessler (1995)

²⁶ Tratou-se de um trabalho realizado numa perspectiva de investigação longitudinal, onde se considerou o conceito de carreira como uma sucessão de ciclos de vida profissional, no quadro teórico-metodológico da abordagem biográfica (Gonçalves, 1995, 2009). Pela sua analogia com os referenciais de Huberman e tendo em conta a especificidade do público-alvo, apresentamos aqui uma breve descrição das cinco etapas propostas: 1) *o início* – prolonga-se até cerca dos quatro anos de serviço, oscila entre uma luta pela *sobrevivência*, determinada pelo *choque da realidade*, e o entusiasmo da *descoberta* de um mundo profissional ainda algo idealizado; 2) *estabilidade* – oscila entre os cinco e os sete anos do percurso profissional (em alguns casos, até cerca dos dez anos), assume-se a confiança em muito correlacionada com a consciência da capacidade de gerir o processo de ensino e de aprendizagem, para além da satisfação pelo trabalho produzido e um gosto pelo ensino até aí, por vezes, não pressentido; 3) *divergência* – sensivelmente, entre os oito e os 14 anos, o desequilíbrio torna-se numa nota dominante, por referência à fase anterior, divergindo no sentir profissional das professoras, tanto pela positiva (investir, de forma empenhada e entusiástica), como pela negativa (alhear-se, por cansaço e saturação, enveredando pela rotina); 4) *serenidade* – entre os 15 e os 22 anos de carreira, é uma etapa de acalmia distendida, não tanto devido a uma quebra no entusiasmo anterior, mas, sobretudo, por um “distanciamento afectivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas por processos de “reorientação” e pela experiência; 5) *renovação do “interesse” e desencanto* – o aproximar de fim de carreira (entre os 23 e os 31 anos de serviço) pode provocar nova etapa de divergência, onde umas professoras, em menor número, pareciam ter “reinvestido” na profissão, demonstrando interesse renovado pela escola e pelos alunos, e um entusiasmo em continuar a aprender, enquanto as restantes, em larga maioria, demonstram cansaço, saturação, impaciência na espera pela aposentação.

conceberam um modelo descritivo multidimensional do desenvolvimento profissional dos professores ao longo das suas vidas profissionais, onde se considera a interacção recíproca entre factores organizacionais, pessoais (de vida) e de carreira (profissionais), ultrapassando a visão unívoca centrada na sequencialidade das idades dos professores²⁷. Em termos de “ambiente organizacional”, há uma influência na carreira profissional através das regulações da profissão, da administração pública e dos estilos de gestão; das expectativas sociais e das organizacionais e sindicais. Quanto ao “contexto pessoal”, existem diversos factores que influenciam os professores: etapas da vida e família; incidentes críticos positivos e disposições individuais; crises pessoais e ocupações secundárias (Figura 4.08).



Figura 4.08 – Dinâmicas do ciclo da carreira do professor (Burke, 1987, cit. por Marcelo, 1999, p.66; Fessler & Christensen, 1992; Fessler, 1995, cits. por Day, 2001, p.106, 2006, p.179)

Relativamente às componentes do “ciclo da carreira” temos a considerar (Day, 2006, pp.178-80): *pré-serviço* – o período da formação inicial; *indução* – os primeiros anos de trabalho (ou o primeiro período num novo trabalho), quando os professores se esforçam por obter respeito e serem aceites; *construção da competência* – as destrezas e as competências são melhoradas (ou frustradas através de uma falta de capacidades e apoio ou por causa da indisciplina dos alunos); *entusiasmo e desenvolvimento* – período em que a competência é reconhecida e o professor é aceite pela comunidade escolar, acompanhado com um elevado grau de satisfação no trabalho, a nível pessoal e organizacional; *frustração na carreira* – normalmente associada aos primeiros anos e ao meio da carreira, por falta de apoio, desilusões oriundas de dificuldades surgidas na sala de aula, desafios mal resolvidos, falta de reconhecimento ou circunstâncias pessoais adversas, tudo pode ser o sopro que retire prazer do trabalho e faça a “paixão morrer”; *estabilidade e estagnação* – os professores cumprem os requisitos do seu trabalho, mas já não estão comprometidos com o crescimento contínuo, podendo ocorrer um período de estagnação; *relaxamento na carreira* – pode ser um período positivo e

²⁷ Também Marcelo (1999, p.66) se refere a este modelo nos estudos de Burke (1987).

agradável com comprometimento duradouro, mas pode ser um final amargo e não recompensador em relação ao comprometimento com o ensino.

Em síntese, refere Gonçalves (2009, p.25),

cada docente torna-se no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem factores de natureza pessoal e sócio-profissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão (Glickman, 1985), os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho, bem como as respectivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Day, 1999; Hargreaves, 1998).

1.1.4. *Características da Profissão Docente*

Em consequência de alguns dos aspectos referenciados até aqui, a profissão docente assume um conjunto de características pelas quais é usualmente conhecida e descrita na literatura da especialidade, sem deixar de “reconhecer que os professores, como membros da profissão docente compartilhem – ainda que não o façam da mesma forma – um conjunto de características profissionais específicas, reconhecidas hoje como próprias da actividade docente”, nem tão-pouco sequer atribuir um carácter dicotómico e definitivo às mesmas; pelo contrário, fazer ênfase do “carácter dinâmico de um processo histórico de profissionalização que exige fugir à tentação de *foto fixa* e utilizar essas distintas características antes como recursos heurísticos” (Montero, 2001, p.103).

Assim, segundo a mesma autora, trata-se de aludir àquelas características “que parecem existir num grau de maior coincidência” entre os vários autores que se dedicam a detalhar este cenário, das quais se destacam: autonomia profissional, burocratização e desqualificação; intensificação, indefinição e proletarização; isolamento profissional; feminização; carreira docente plana; profissão com riscos psicológicos. Vamos seguir, de forma sintética, estas características, precisamente a partir da sistematização elaborada por Montero (2001, pp.103 e segs.), complementando a reflexão com contributos de outros autores.

– Autonomia Profissional, Burocratização e Desqualificação

Montero (2001, p.104) entende por autonomia “tanto a capacidade de controlo das próprias decisões profissionais, a nível individual, como o auto-governo da profissão”, o que leva a ser autónomo quem determina em que consiste o seu trabalho. Contudo, conceitos profusamente referenciados de “isolamento”, “individualismo”, “cultura espartilhada” como atributos históricos da profissão docente, estão longe de representar a autonomia descrita; configuram uma perda de identidade e de afirmação da profissionalidade docente (Contreras, 1997). Estas características também não ajudam à afirmação

colectiva da profissão, sem poder de influência nas decisões de política educativa, dependente de uma administração central, tornando-a numa profissão fortemente hierarquizada e remetida para competências técnicas, próprias da burocratização, da desqualificação profissional e desconsideração pela função, levando mesmo ao “perigo da desprofissionalização docente” (Imbernón, 1994b)²⁸. Assim, a autonomia profissional, a burocratização e a desqualificação, sendo características de ordem diferente, acabam por estar interdependentes.

– Intensificação, Indefinição e Proletarização

O advento da escola de massas e as rápidas mudanças sociais e culturais, assim como o acelerado desenvolvimento tecnológico, levaram a sociedade a exigir da escola e dos professores novos papéis, criando a ideia que só um “super-professor” seria capaz de dar respostas a tão diferenciadas tarefas (Formosinho & Machado, 2009, p.144), num “Admirável Mundo Novo”²⁹. Contudo, a intensificação de tarefas nem sempre é acompanhada com condições laborais, formação e recursos adequados, levando a uma inexorável suspeição sobre as competências e a profissionalidade dos professores, à qual se acrescenta esta condição paradoxal: “Se se desconfia dos professores como se explica o aumento de expectativas sobre as suas responsabilidades?” (Montero, 2001, pp.108-09).



Figura 4.09 – Intensificação das funções docentes (Damião, 1997, p.87)

A intensificação de tarefas (Figura 4.09), que acarreta um estado de indefinição das verdadeiras funções dos professores, encontra nestes formas diferenciadas de reagir (inibição, dependência, resistência clara ou dissimulada, ou mesmo adesão, com riscos elevados de cansaço), que têm sido classificadas, genericamente, como um fenómeno de proletarização. Afirma Contreras (1997, p.19),

se bem que não se pode falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização dos professores, a tese básica desta posição é a consideração que os docentes, como colectivo, sofreram ou estão a sofrer uma transformação tanto nas características das suas condições

²⁸ “A acção burocrática caracteriza-se principalmente pela impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez” (Formosinho & Machado, 2010a, p.54). Como refere Weber (1993, p.730), “a razão decisiva que explica o progresso da organização burocrática tem sido sempre a sua superioridade técnica sobre qualquer outra organização”.

Um claro indício de desprofissionalização docente relaciona-se com o controlo profissional por entidades externas (controlo burocrático), ao contrário de um controlo interno, feito pelos pares (controlo profissional), tal como acontece com actividades liberais clássicas, através das suas associações profissionais (Darling-Hammond, 1990, p.35).

²⁹ “Brave New World” é um romance publicado em 1932 por Aldous Huxley, onde este antecipa desenvolvimentos de uma tecnologia reprodutiva e a aprendizagem induzida pelo sono (“sleep-learning”) que se combinariam para transformar a sociedade num lugar aprazível e em harmonia, personificando os ideais que formam a base do “futurismo” (movimento artístico e literário, que surgiu em 1909 com a publicação do “Manifesto Futurista”, pelo poeta italiano Filippo Marinetti).

de trabalho, como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e dos interesses da classe trabalhadora.

– Isolamento e Individualismo Profissional

Numa situação de fragmentação organizacional e de compartimentação institucional (sobretudo do ICEB), não são criadas condições que promovam e facilitem o trabalho de equipa. Em vez de uma socialização pedagógica e profissional, assiste-se a uma socialização burocrática, que promove o isolamento, o individualismo e o secretismo no exercício da docência (Hargreaves, 1998a, 2004; Fullan & Hargreaves, 2001; Fullan, 2003; Adão & Martins, 2004).

Além da falta de condições de trabalho de equipa, o individualismo docente encontra razões nas condições de exercício da profissão docente, que chegam a colocar a hipótese de a cultura docente ser, por inerência, uma cultura individualista, pois esse exercício docente faz-se numa sala de aula com os alunos em interacção directa com o professor, em contexto a que não têm acesso outros elementos da comunidade educativa, promovendo uma pedagogia em absoluta privacidade. Mesmo nas escolas urbanas, onde a dimensão do corpo docente poderia pressupor um movimento de cooperação e de exercício colegial da docência, acabamos por ser confrontados com professores que criaram, ao longo dos anos, hábitos de trabalho e de exercício docente caracterizado pelo isolamento, que configura uma cultura profissional individualista, contra a qual é extremamente difícil propor outras formas de relacionamento (Sarmento, 1994; Hargreaves, 1998a).

Montero (2001, pp.110-11), alude ao isolamento profissional como uma das características da profissão docente, estando relacionada com o individualismo e a solidão, que os espaços escolares ajudam a promover. De acordo com a autora, “parece existir entre os professores a tendência de equiparar a autonomia com o individualismo, como forma de defender a sua privacidade na aula”. Acrescenta que “o isolamento na aula permite a muitos professores preservar a sua intimidade de interferências exteriores”, algo que é valorizado pelos próprios. Contudo, isso é uma fonte de desvalorização profissional, pois, recolhidos nas salas, os professores “têm escassas oportunidades de receber informação sobre o seu próprio valor e competência”. Corrobora Sarmento (1994, p.78), afirmando que “tal isolamento dificulta a criação de uma cultura ocupacional sustentada na partilha de pontos de vista, na elaboração de reflexões colectivas e na conjugação de esforços”. Assinala Montero que, de acordo com Hargreaves,

a literatura disponível sobre o individualismo docente considera com frequência como determinantes do fenómeno dois tipos de explicações. Na primeira interpretação, mais tradicional, o individualismo é caracterizado como um “deficit psicológico”, associado com a falta de confiança em si mesmo, comportamentos de defesa e ansiedade. Para a segunda, o individualismo deriva da própria estrutura

do lugar de trabalho. Considera-se assim mais como uma forma de economizar esforços e ordenar prioridades do que com um problema pessoal. (2001, pp.110-11)

Contudo, actualmente, não damos como adquiridas estas características da actividade docente. Assiste-se, de uma forma concertada, a discursos e práticas que têm levado progressivamente os professores a lidarem com uma “cultura de projecto” (Alonso, Peralta & Alaiz, 2006), numa lógica de valorização do papel fundamental da educação básica (Gimeno, 2000; CNE, 2009) na construção de uma sociedade moderna e solidária, incompatível com práticas de isolamento profissional. Para isso têm contribuído também as tentativas de mudanças ao nível das lideranças das instituições escolares, que se querem de sucesso, duráveis e sustentáveis, em benefício do desenvolvimento da profissionalidade docente e das aprendizagens dos alunos (Hargreaves & Fink, 2007). Falta saber se caminhamos no sentido de envolver os professores em redes de colaboração e partilha, de devolver-lhes a centralidade das decisões curriculares e pedagógicas, num clima de liderança colegial, contribuindo de vez para soltá-los do estigma secular do individualismo, ou se, pelo contrário, essas novas lideranças tendem a reforçar formas híbridas de o perpetuar.

– Feminização

Sobre a feminização da profissão docente muito se tem dito, a começar pela constatação da sua especial predominância nos níveis mais elementares da escolaridade básica. No entanto, Torres (1995, pp.181 e segs.) assinala que, do ponto de vista histórico, a profissão docente está ligada aos homens, em função do prestígio que então colhia. A sua progressiva feminização está associada a uma gradual desvalorização social da profissão. Esta situação acaba também por gerar um outro fenómeno relacionado com a valorização social e emancipação da mulher. Apesar disso, Hargreaves (1992, p.234), salienta que o terreno da educação, especialmente nos níveis iniciais, não deixa de ser um mundo de mulheres administrado e supervisionado por homens.

Montero (2001, p.113) parte de uma “aspiração impossível de revelar algumas das razões [...] para compreender os aspectos ocultos por detrás da ideia, tantas vezes repetida, de que *uma profissão feminizada é uma profissão degradada*”. Continua a autora,

[a] explicação parece simples: historicamente, por diversas razões, as mulheres colocaram a actividade profissional num lugar secundário em relação a outras tarefas e economicamente subsidiária. Esta perspectiva clássica – masculina – de contemplação da profissionalidade das mulheres está a necessitar de uma profunda reconsideração em função das mudanças que têm tido lugar no conjunto de profissões onde a presença das mulheres é cada vez maior (por exemplo, a profissão de juiz é também actualmente uma profissão feminizada. Está desvalorizada?).

Globalmente, vários autores (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Torres, 1995; Alonso, 1998a;

Montero, 2001; entre outros) evidenciam as referências da literatura à profissão docente como “ideal para mulheres”, tanto pela via da compatibilidade com as suas “obrigações” da vida familiar, como através dos atributos do “lado feminino” na relação pedagógica, onde o cuidar dos outros, a afectividade, a sensibilidade, a paciência, a receptividade ou mesmo a passividade, são tipificados como comportamentos femininos e referidos como adequados ao processo de ensino.

A questão aqui é de que “ensino” se está a falar. Para Montero (2001, p.114), alguns estudos sobre a profissão docente dão como assumida essa imagem tradicional, “aceitando que o ensino, tal como outras profissões femininas, apela mais às emoções que ao intelecto; as professoras sustentam a sua prática mais na intuição do que na razão”. Trata-se, sobretudo, de uma representação histórica do papel da mulher e da própria educação, essencialmente nos níveis elementares, onde supostamente estaria em causa a formação dos “costumes e das boas maneiras”, mais do que actividades de indagação, de cálculo, de pesquisa ou exploração. Feiman-Nemser e Floden (1986, p.519) afirmam isso mesmo, ao assinalar “o ênfase histórico do ensino elementar no carácter mais do que no desenvolvimento intelectual, tem contribuído para perpetuar esta imagem idealizada”.

– Carreira Plana e com Riscos Psicológicos

Para Montero (2001, p.117), a ideia de uma carreira docente plana radica sobretudo em duas das suas características básicas: a) a evidência sobre o que denomina como “assumir de uma só vez” (“de golpe”) todas as responsabilidades profissionais, ou seja, os professores em início de carreira assumem as mesmas responsabilidades que os ditos professores experientes³⁰; b) a constatação de que, para a maioria dos professores, a carreira docente faz-se mudando de escola em escola, por força de diversas contingências, até encontrar um lugar adequado, tanto da sua conveniência, como de acordo com as regras da administração. Nestes pressupostos, parece não haver incentivos para uma efectiva melhoria do desempenho docente, pois não são explicitados verdadeiros factores de diferenciação, tanto de funções, como de estatuto³¹.

Agregamos aqui a questão dos “riscos psicológicos”, por uma questão de economia, porque nos parece que já fomos detalhando este aspecto de forma suficientemente explícita, através da discussão do “mal-estar” docente e da “crise de identidade”. Assim, resta-nos fazer uso das palavras de Montero

³⁰ Como sabemos, trata-se da questão referida na literatura por “indução profissional”, da qual nos ocuparemos adiante.

³¹ Em Portugal, a primeira iniciativa de “verticalização da carreira docente”, foi feita com a criação do 8.º escalão em 1989, onde a estruturação da carreira docente (Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro) fez depender a progressão não só do tempo do serviço docente, mas também da avaliação da experiência educativa adquirida e da frequência com aproveitamento de módulos de formação. No entanto, segundo Formosinho e Machado (2010b, p.89), “esta diferenciação apareceu esvaziada de qualquer conteúdo funcional específico”. Sabemos que nos últimos anos, sobretudo com o Decreto-Lei n.º 15/2007, que procedeu à alteração do ECD, a situação inverteu-se, não sem polémica, criando categorias com conteúdos funcionais. Voltaremos a esta questão quando tratarmos o desenvolvimento do ECD em Portugal, desde a LBSE.

(2001, p.118), que retratam bem o sentido dos “riscos psicológicos” da carreira docente e as razões dos mesmos, que, precisamente, se reportam a algumas das características enunciadas até agora.

[A] confluência dos factores assinalados – autonomia limitada, desqualificação, indefinição, intensificação, burocratização, isolamento, sensação de ser observado persistentemente por outros, carreira docente plana, e, em consequência, a consciência de que o único progresso possível passa por acumular triénios, mudar-se de nível educativo ou abandonar o ensino... – conduzem inevitavelmente a criar situações definidas como mal-estar, ‘estar queimados’ [“burnout”], stress, esgotamento, ansiedade,... Todas elas expressões utilizadas abundantemente para denominar as reacções psicológicas que parecem condenar o desempenho do ensino. Uma profissão em que, como sabemos, os aspectos pessoais e profissionais se correlacionam estreitamente.

1.2. Professores Hoje: Para Quê?

Começamos, precisamente, pela questão – Professores, para quê? – invocada por Hameline (1987, pp.24-25), no prefácio ao livro de António Nóvoa, “Le Temps des Professeurs” (1987).

“Professores, para quê?”, intitulava, em 1963, Georges Gusdorf, um ensaio humanista e caloroso, “arrefecido” no ano seguinte pela célebre análise de Bourdieu e Passeron em “Os Herdeiros”. Professores, para quê? Para assegurar às gerações vindouras o “encontro afortunado” de cada um com o seu futuro singular, tendo como pano de fundo a condição humana da partilha comum e da “objecção de consciência à ordem estabelecida”. Esta é a resposta de Gusdorf. Não lhe falta nem elevação, nem generosidade. Mas ostenta um ideal e este será possível sem o risco da mistificação? Professores, para quê? Para assegurar a sua própria reprodução e da sociedade, na sua ideologia dominante, de que eles são os conservadores sob as aparências da contestação. Reconhece-se aqui a famosa resposta denunciadora, ainda que revestindo a forma de constatação, de Bourdieu e Passeron.

Actualmente, não estamos perante uma dicotomia tão simplista ou uma lógica maniqueísta, mas as duas descrições da mesma realidade servem-nos para perceber que o assunto continua pertinente e não tem resposta única. Acima de tudo, o professor é uma pessoa inserida num determinado contexto, o qual, por sua vez, se encontra em constante mudança. Os processos de ensino e de aprendizagem são constituídos por variáveis cada vez mais amplas e complexas, exigindo dos professores, para além de um conjunto consolidado de conhecimentos e técnicas, capacidades de adaptação, flexibilidade e criatividade. É também consensual que o professor não é um mero burocrata executor de tarefas previamente estabelecidas ou um transmissor de conhecimentos científicos e académicos. Assim, mais do que o ‘gosto’, a ‘vocação’ pelo ensino, exige-se do professor uma atitude de permanente aprendizagem, interesse e implicação contínua pelo seu desenvolvimento profissional, que Day sintetiza numa frase simbólica, “a paixão pelo ensino”³², a qual adaptamos, na lógica da aprendizagem

³² António Guterres, Primeiro-Ministro dos XIII e XIV Governos Constitucionais (1995 a 2001) de Portugal, haveria de começar por marcar a sua governação essencialmente por dois lemas: o “diálogo” entre as várias forças políticas e o interesse por determinadas áreas da vida social, a que lhe associou o termo “paixão”, com especial destaque para a “paixão pela educação”. Estes vocábulos nem sempre foram interpretados e utilizados na disputa política e sindical no seu sentido genuíno, mas volvidos 15 anos, faz-nos pensar, atendendo às políticas de educação para o EB que tivemos oportunidade de abordar, como estaríamos agora se essa paixão tivesse convergido para uma união de interesses partilhados e consumados na sociedade portuguesa.

permanente ao longo da vida, para “a paixão pelo aprender” (Day, 2001, 2006).

As relações interpessoais (professor/aluno, professor/turma) adquirem importância fundamental na motivação dos alunos, na sua implicação nos processos de aprendizagem, na criação de um ambiente saudável na sala de aula, em suma, no sucesso do processo educativo (Zabala, 1999, 2003). No entanto, sendo o “confronto” entre indivíduos o centro da dinâmica pedagógica, fáceis são de perceber as suas implicações; as reacções das pessoas não são previsíveis como algoritmos matemáticos. Podemos, de facto, preparar profissionais competentes, actualizadíssimos, dotados de sólidos conhecimentos científicos, hábeis com as novas tecnologias, preparados com as melhores técnicas pedagógicas, mas haverá sempre uma componente subjectiva inerente à própria pessoa do professor, à qual é extremamente difícil, para não dizer impossível, chegar.

Ao entrar na sala de aula, o professor não deixa do lado de lá da porta a sua bagagem humana: características, medos, experiências, modelos, desejos. Tudo isto vive com ele e está presente no exercício da profissão. Conforme diz Ribeiro, “as suas [do professor] características humanas, o seu nível de desenvolvimento pessoal, o seu estilo próprio, a sua maneira de estar no mundo têm grande influência na maneira como desempenha o seu papel” (1993, p.81).

A função do professor não se limita apenas ao acto de ensinar, explicar, transmitir conhecimento, indo ainda mais além no seu papel de educador, de pessoa que exerce influência sobre outras, que as “modifica” ainda que não queira. É indispensável que o professor se adapte às situações que encontra pela frente, que procure soluções para os problemas que lhe surgem, que (re)invente, se preciso for, procedimentos, técnicas e metodologias que melhor se adequam às necessidades dos seus alunos. “A ser assim, a missão profissional do professor pode ser interpretada como a criação de uma maneira de pensar, de analisar e de lidar com o processo de ensino-aprendizagem de um modo flexível e diferenciado” (Ribeiro, 1993, p.83). Encontra-se aqui o lado criador/criativo de ser professor; por mais que se tente, não existem fórmulas, métodos ou teorias milagrosas que possam ser aplicadas a todos os professores, abranjam a diversidade dos alunos, contemplem todas as situações possíveis.

A profissão docente, para além desta dimensão pessoal e profissional, reveste-se de um carácter institucional, uma vez que se encontra ligada a uma instituição social de ensino, seja ele público ou privado. Mais ainda, como a escola se insere numa determinada comunidade, o professor acaba por estar relacionado com essa mesma comunidade e com a sociedade em geral através da instituição de ensino onde trabalha (Ribeiro, 1993, p.83).

Muito para lá da fragmentação da “galáxia de Gutenberg”, vivendo o “impacto sensorial” do

mundo que nos rodeia, em que o “meio corporiza a mensagem”, em tempos de “aldeia global” – metáforas de Marshall McLuhan que se tornaram parte das vivências da sociedade contemporânea –, levando mesmo o ser humano a ‘iludir-se’ com uma “Second Life”³³, mais que nunca surge a pergunta: para quê professores? Vários autores, inclusive dos mais influentes teóricos da pós-modernidade, refere Montero (2001, p.30), questionaram já a sua necessidade. Afinal, se tudo o que é preciso saber se encontra num qualquer endereço electrónico, para quê professores? Para quê a escola? A Internet e os motores de busca revolucionaram profundamente o acesso à informação, ao colocar à distância de um clique o que quer que procuremos, criando a ilusão de que tudo o que existe, se existe, está na Internet, ou seja, é virtual. Já não se fala de meios de comunicação de massas, mas sim de um mundo inteiro em permanente vigília, vivendo online, em constante actualização, ao ponto de afirmar-se que, se não se vê no monitor do computador, não acontece, portanto, não existe sequer.

Ao desenhar este panorama extremo, quiçá exagerado, evidenciamos as “ameaças” que muitos autores crêem existir à necessidade dos professores. A questão a colocar é: a realidade da Internet e dos meios de comunicação de massas é incompatível com os professores? Por outras palavras, a força esmagadora dos *media* e da Internet anula os professores, tornando-os dispensáveis?³⁴ Arriscamos dizer que hoje, mais do que nunca, os professores têm um papel fundamental e insubstituível numa sociedade de paradoxos e em constante mutação (Giddens, 1995, 2000). Não é de hoje nem de ontem que filósofos e pedagogos sublinham a importância da educação e dos professores como pedras basilares na sociedade (Figura 4.10). De acordo com o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI” (Delors et al., 1996, p.18),

nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada pode substituir a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno. Todos os grandes pensadores clássicos que se debruçaram sobre os problemas da educação o disseram e repetiram. Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade aprendeu já acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial.

³³ Ver o sítio da Internet «<http://secondlife.com/>». O próprio site “Second Life”, num vídeo de apresentação, transporta-nos para o seu mundo. “What is ‘Second Life’? A place to connect, to shop, to work, to love, to explore; a place to be different, be yourself, free yourself, free and change your mind, change and love your look; love your life”. Um mundo virtual pleno de promessas, de atractividade, onde podemos assumir e ser os nossos desejos mais ‘criativos’. O ‘Second Life’ (abreviado para ‘SL’) é um ambiente virtual e tridimensional que simula em alguns aspectos a vida real e social do ser humano. Foi criado em 1999 e posteriormente desenvolvido em 2003. É mantido pela empresa ‘Linden Lab’ e atingiu o seu auge de notoriedade em 2007. Hoje em dia enfrenta concorrências fortes e aguerridas, como o “Facebook” ou o “Twitter”, dois dos exemplos mais conhecidos de redes sociais que, actualmente, pululam pela Internet. Dependendo do tipo de uso, pode ser encarado como um jogo, um mero simulador, um comércio virtual ou uma rede social. O nome “Second Life” significa em inglês “segunda vida”, que pode ser interpretado como uma “vida paralela”, uma segunda vida além da vida “principal”, “real”. Dentro do próprio jogo, a gíria utilizada para se referir à “primeira vida” é “RL” ou “Real Life”, que se traduz literalmente por “vida real” (ver o sítio «http://pt.wikipedia.org/wiki/Second_Life»).

³⁴ Não é exactamente o mesmo (*dispensar* os professores), mas já Ivan Illich com o livro “Deschooling Society” (1974, original de 1971) propunha uma “educação sem escolas”, o que podia não pressupor o fim do professor, mas, a existir, não seria certamente aquele que hoje julgamos conhecer. Podendo não ser uma resposta directa, o livro “Tools for Conviviality” (1976, original de 1973), dá-nos pistas para um relacionamento de proximidade, de igualdade – entre pares ou comunitária, como forma de fazer-se sentir presente –, de abandono da uma visão utilitarista do outro, para uma lógica de partilha e desenvolvimento do potencial humano. Uma perspectiva, eventualmente, próxima da maiêutica de Sócrates, que não ‘dá lições’ mas exorta a indagação, a pesquisa, o questionamento, a procura de um conhecimento do mundo a partir da descoberta de si mesmo, do particular para o geral. A partir da desmultiplicação do questionamento e por indução dos casos particulares e concretos para os conceitos gerais do objecto em estudo (ver “Diálogos” de Platão, 1969; 428?-347 a.C.).

É exactamente pelo valor de que se revestem os meios de comunicação, pela celeridade com que se dão as transformações sociais, pela quantidade de informação que é diariamente “despejada” na sociedade (Pinto et al., 1993; Pereira, 2004, 2007), que os professores assumem uma importância crescente, uma vez que, depois dos pais, são eles (quando não é o contrário!) a ponte entre a criança/aluno e o mundo exterior. Há um universo inteiro de conhecimento para a criança explorar, descobrir. Trata-se, porém, de uma amálgama de informação tão vasta e amorfa, que se traduzirá apenas em ruído e confusão, se não for previamente seleccionada e estruturada. Esta é uma das múltiplas tarefas que o professor tem a seu cargo. Cada vez mais, o ensino torna-se numa profissão que exige um constante estado de alerta e actualização.



Figura 4.10 – A educação como um bem inquestionável (Quino, 1993, p.419, cit. por Damião, 1997, p.11)

Ora, os primeiros anos de aprendizagem escolarizada – em Portugal correspondem ao 1CEB – são cruciais para sistematizar bases de diálogo com o mundo, bem como para despertar mecanismos cognitivos que, uma vez estimulados, serão capazes, graças à sua plasticidade, de se desenvolver e adaptar a novas linguagens. Todas as capacidades mentais (entre elas, a memória, a atenção, a imaginação, o raciocínio...) têm de ser activadas e desenvolvidas num determinado momento, sob pena de ficarem atrofiadas. A escola exerce esse papel, e não só o exerce a nível cognitivo, como também a nível emocional, de relação e confronto consigo mesmo e com o outro.

A isto, acrescenta-se ainda que “a condição social pós-moderna, com a complexidade e contradição que a caracteriza, implica determinadas pautas de relações sociais, económicas, políticas e culturais que afectam profundamente a escolarização e o trabalho dos professores” (Montero, 2001, p.23). As tensões que se vivem a vários níveis nas sociedades actuais não são típicas do século XXI, antes se arrastam no tempo, fruto de alterações económico-sociais. De um modo resumido, apresentam-se a seguir os pontos nevrálgicos identificados no relatório “Educação: um Tesouro a Descobrir” (Delors et al., 1996, pp.14-15), que coloca a questão em termos de “tensões a ultrapassar”: mundial *versus* local; universal *versus* singular; tradição *versus* modernidade; curto prazo *versus* longo prazo; competição *versus* igualdade de oportunidades; extraordinário desenvolvimento do conhecimento *versus* capacidade de assimilação por parte do homem; espiritual *versus* material.

É neste contexto que o professor vive e são estas algumas das dicotomias que tem de gerir e equilibrar. Por isso, dizíamos que hoje, mais do que nunca, o professor é indispensável. De facto, para além de “ensinar alguma coisa a alguém” (Roldão, 2005a, p.15), no sentido em que lida com conteúdos segundo a tipologia de “conceptuais, procedimentais e atitudinais” (Coll et al., 1992; Zabala, 2003), de cuidar da sua adequação significativa aos alunos, de trabalhar metodologias de motivação e gestão de conflitos, novos desafios colocam-se ao docente, resumidos por Montero (2001, p.25) nos seguintes aspectos: o desenvolvimento de atitudes de pluralismo; a compreensão e tolerância face a diferenças étnicas e culturais; a capacidade de manter a individualidade e as raízes históricas e culturais de cada pessoa num mundo plural e globalizante; o aparecimento na escola de problemas sociais que antes se mantinham afastados dela, tais como violência, droga, marginalidade.

De facto, dada a quantidade de tempo despendida com os alunos e o tipo de relação estabelecida com eles, os professores são um testemunho muito visível de valores morais e éticos, comportamentos e atitudes que influenciam inevitavelmente as crianças e adolescentes. A par desta circunstância, a sociedade espera que os professores “enfrentem estes problemas [influência das novas tecnologias, mudança de valores, selecção de conteúdos relevantes, etc.], ajudem os alunos a desenvolver a sua capacidade de os enfrentar e não fracassem onde outras instituições sociais fracassaram” (Montero, 2001, p.25). Portanto, as expectativas aumentam, as responsabilidades também. A tarefa é árdua, exigindo uma dedicação e profissionalismo a toda a prova em diversas vertentes. Parece-nos, pois, evidente concluir que a formação contínua dos professores é imperativa, face ao desenvolvimento alucinante da informação; é uma necessidade de investir não só no conhecimento técnico e intelectual, mas também nas qualidades éticas e afectivas de cada professor.

Embora tudo isto seja verdade, é de extrema importância levar ainda em linha de conta um pormenor que, tantas vezes, cai no esquecimento. Afirma Montero (2001, p.30) que, como todos os outros profissionais, o professor não é ilimitado na sua capacidade de trabalho, nem infinito no seu conhecimento, nem perfeito na sua personalidade. Ser professor não o torna um ser humano diferente dos outros. Tem, igualmente, direito a uma vida pessoal, familiar e social. Contudo, peca-se amiúde por uma perspectiva algo redutora daquilo que é e que implica ser professor, imputando, frequentemente, à classe dos professores, como já referimos, a responsabilidade por quase todos os males de que a sociedade padece.

Actualmente, face aos recentes acontecimentos no sector da educação e ao mal-estar instalado, sentido entre os professores e a tutela, atribui-se uma importância crescente à formação dos professores, como se residisse aqui a solução para todos os problemas. É sobretudo nos tempos de

reformas educativas que se reforça a crença no poder da formação, porque se sublinha mais a importância dos professores e do seu processo formativo (Montero, 2001, p.19). Contudo, isto não é a solução final para os problemas do sistema educativo, visto abarcarem um leque de temáticas muito mais vasto, tais como questões curriculares, apoios políticos, económicos, administrativos, pessoais, entre outros. Por outro lado, seguindo o ponto de vista de Montero,

a formação de professores é uma “criatura” do ensino, das suas oportunidades de carreira, da sua estrutura de recompensas, das suas tradições de recrutamento, das suas condições de trabalho, das relações de autoridade nas escolas; sem mudanças substanciais na profissão de ensino – adverte Sedlak (1987) – inevitavelmente as propostas de melhoria na selecção e formação de professores vão murchar e evaporar-se. (2001, p.20)

2. Formação: Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo

A formação, como conceito relacionado com a teoria de formação de professores, surge como um processo complexo, dinâmico e evolutivo, normalmente associado à ideia de “aprender a ensinar”. Como referem Pacheco e Flores (1999, p.45)

[t]ornar-se professor constitui um processo complexo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Assim, conforme desenvolvemos anteriormente, o conceito de formação de professores actual aproxima-se mais do desenvolvimento permanente do professor, reforçando a necessidade da sua constante actualização. O processo de construção do conhecimento por parte do professor nunca está concluído (Ribeiro, 1993, p.7). Para Marcelo (1999, p.19), o conceito de formação é entendido

como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida *como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, experiências dos sujeitos.

Ainda de acordo com Marcelo (1999, p.19), também “é possível falar-se da *formação como instituição*, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação”. Já Montero (2002, p.71) entende a formação de professores

como uma prática social num contexto sociocultural específico, dependendo dos trilhos da escolarização, da política e da economia de um país, imersa, simultaneamente, num contexto mais amplo de condições, o que nos permite entendê-la como um fenómeno transcultural; uma prática desempenhada por uma variedade de instituições e pessoas, orientada por plataformas conceptuais com frequência mais implícitas do que explícitas, que afecta um grande número de professores que, desejavelmente, vão encontrar nela a oportunidade de crescer profissionalmente.

Nesta digressão pelo conceito de formação, detemo-nos agora nas palavras de Nóvoa (1992b, p.25), para afirmar que a formação dos professores

deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos próprios professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Segundo Ribeiro (1993), distinguem-se essencialmente duas fases neste percurso em contínuo desenvolvimento: a formação inicial, prévia ao exercício de funções, e a formação em serviço ou contínua, que se refere à fase de desenvolvimento profissional do professor, na sequência da habilitação profissional para a docência, adquirida durante o período de formação inicial³⁵. A formação inicial e a formação em serviço (ou contínua) não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais. Neste desenvolvimento contínuo do professor, torna-se necessário referenciar etapas significativas. É assim que Ribeiro identifica “a de formando-candidato a professor, a de estagiário, a de professor no(s) primeiro(s) ano(s) de exercício (o período de «indução profissional») e por fim a do professor em exercício com experiência” (1993, p.7).

Os momentos referenciados não devem, todavia, ser encarados como compartimentos estanques, em que a formação inicial confere os conhecimentos teóricos e o início da prática do ensino atribui os conhecimentos práticos. O importante é que estes dois lados da mesma realidade se complementem e não que se anulem. Ambos são imprescindíveis, o que torna inútil e até incómoda a competição existente entre uma ‘suposta’ teoria atribuída à formação inicial e uma prática ‘efectiva’ relacionada com o exercício profissional.

Outros autores reflectem no mesmo sentido. Landsheere (1978, 1987) e Bolam (1987) identificam a “formação inicial”, a “indução profissional” e a “formação em serviço” como momentos significativos de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Também Marcelo (1988, 1992a, 1999), Pacheco e Flores (1999), Cunha (2008), entre outros autores, referem-se a um “itinerário formativo” onde se distinguem várias fases com implicações e exigências pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais diferenciadas, que variam de acordo com os diferentes tipos de modelos de formação, sejam eles de formação inicial ou contínua de professores, e que se

³⁵ Em Portugal, durante muitos anos, a expressão “formação em serviço” ficou associada à formação profissional dos professores em exercício que apenas possuíam a ‘habilitação própria’ para a docência, não tendo adquirido a habilitação profissional antes da entrada na profissão. No entanto, a expressão institucionalizada refere-se antes à “profissionalização em serviço” para distingui-la da formação inicial e da formação contínua (ou formação em serviço).

Também em face das últimas alterações do ECD (Decretos-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro; n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro; n.º 270/2009, de 30 de Setembro; e, finalmente, n.º 75/2010, de 23 de Junho), a formação inicial deixou de ser condição suficiente para a obtenção da habilitação profissional. Contudo, para além de cláusulas de excepção que se relacionam com um período de transição, a situação carece ainda de legislação que operacionalize no terreno este procedimento para os novos diplomados, candidatos a professores. Voltaremos adiante a esta questão com maior detalhe.

consagra na frase “de aluno a professor” (Damião, 1997).

Aos momentos identificados, Feiman-Nemser (1983, 2001) acrescenta um momento prévio, apelidado de “pré-formação”, relacionado com um conjunto de experiências, representações e modelos que o aluno candidato a professor foi acumulando ao longo do seu período de estudos académicos e que podem influenciar, de forma mais ou menos consciente, o percurso formativo e, conseqüentemente, a prática profissional.

Da literatura consultada, da qual referimos Marcelo (1989, 1992a, 1999), Ribeiro (1993), Imbernón (1994b), Pacheco (1995a), Pacheco e Flores (1999), Flores (2000a, 2004), Montero (2002) e Cunha (2008), podemos caracterizar o itinerário formativo dos professores³⁶ (Figura 4.11) essencialmente em três fases, o qual reflecte um determinado conteúdo curricular, “elementos básicos do currículo formativo, que são os conhecimentos, competências e disposições” (Marcelo, 1999, p.27):

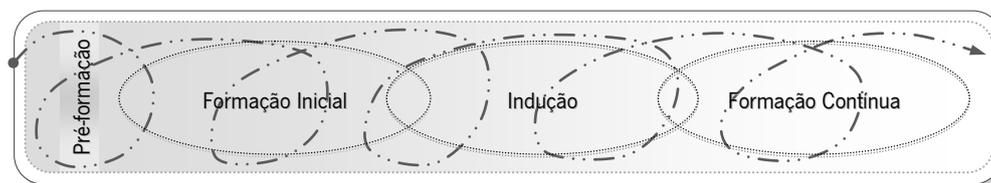


Figura 4.11 – *Continuum* do processo de formação de professores (Feiman-Nemser, 1983, cit. por Marcelo, 1999; Flores, 2000a)

- *Formação inicial*. Trata-se da preparação formal numa instituição específica de formação de professores (actualmente, em Portugal, a universidade ou uma instituição de ensino superior de educação), na qual o aluno, candidato a professor, adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, para além de realizar períodos de práticas de ensino, que se consubstanciam em competências e conhecimentos considerados necessários para a profissão (Marcelo, 1989).
 - *Iniciação ou indução profissional*. Corresponde aos primeiros anos de exercício profissional, circunscritos aos três a cinco primeiros anos de actividade docente, durante os quais os professores principiantes aprendem na prática, desenvolvem sobretudo competências práticas, de acordo com estratégias de sobrevivência e de socialização profissional (Marcelo, 1992a).
 - *Formação permanente ou contínua*. Última fase do itinerário formativo, onde se incluem todas as actividades planificadas pelas instituições e pelos próprios professores, de forma a permitir o desenvolvimento profissional e conseqüente aperfeiçoamento da actividade docente (Marcelo, 1992a).
- Como refere Flores (2000a, p.29), esta fase corresponde às “acções ou estratégias de desenvolvimento

³⁶ Por se tratar de uma nomenclatura distinta daquela que apresentamos – que se verifica de forma relativamente transversal a vários autores –, referimos a formulação de Vonk (1989), que considera sete fases no itinerário formativo: a formação inicial que designa de “pré-profissional”; o primeiro ano de ensino como a “entrada na carreira”; o tempo compreendido entre o segundo e o sétimo anos de serviço como um período de “crescimento na profissão”; uma “primeira fase profissional” marcada pela estabilidade do desempenho profissional; a fase de “reorientação” ou também designada por “crise do meio da carreira”; uma “segunda fase profissional” que se traduz de forma diferenciada – tanto num ‘pessimismo’ em resultado de uma reorientação marcada pela desilusão e desinvestimento, como numa tentativa de desenvolver um novo ‘quadro profissional’ na procura de coerência das práticas; e, por fim, a fase de “retirada ou saída da carreira”, mais ou menos pacífica, conforme o percurso profissional antecedente.

profissional (planificadas ou não) no sentido do aperfeiçoamento e crescimento profissionais”.

2.1. Princípios da Formação

Depois de referirmos o conceito de formação e o itinerário a ele associado, interessa-nos sistematizar alguns dos princípios subjacentes à formalização da formação de professores, fundamentados, sobretudo, nas reflexões de Marcelo (1999, pp.27 e segs.):

– Conceber a *formação como um contínuo*. Trata-se de um processo que, para além de ser constituído por fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deve manter alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns, qualquer que seja o nível de formação referenciado. Este princípio pressupõe a necessidade de existência de uma forte interligação entre a formação inicial e a formação contínua (Montero et al., 1990), uma vez que se entende a formação inicial como um primeiro passo de um longo e diferenciado caminho de desenvolvimento profissional.

– Integrar a formação em *processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular*. A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para promover a melhoria da escola e do ensino, tal como se evidencia na *investigação-acção colaborativa* desenvolvida com o Projecto PROCUR (Alonso, Magalhães & Silva, 1996; Alonso, 1998a; Alonso et al., 2002a).

– Ligar os processos de formação com o *desenvolvimento organizacional da escola*. Relacionado com o ponto anterior, reforça-se a necessidade de adoptar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes. Esta perspectiva de formação adopta como problema e referência o contexto próximo dos professores, concebendo-a como uma forma de elevado grau de sucesso na real transformação da escola (Escudero & López, 1992; Escudero & González, 1994; Santos Guerra, 2000; Candeias, 2007; Hargreaves & Fink, 2007).

– *Articulação e integração entre a formação em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica*. Salienta-se a importância do “conhecimento didáctico do conteúdo” (“pedagogical content knowledge”), identificado por Shulman e seus colaboradores (Shulman, 1986, 1987, 1993; Shulman & Shulman, 2004)³⁷, que consiste “numa amálgama especial de pedagogia e conteúdo” (Gudmundsdottir, 1987, cit. por Marcelo, 1999, p.28)

³⁷ De acordo com Montero (2001, p.183), o pensamento de Shulman, sobre o conhecimento do professor, encontra-se em textos de referência profusamente citados, como: “Paradigms of Research on Teaching” (1986), publicado no terceiro “Handbook of Research on Teaching” (Wittrock, 1986); O discurso na AERA em 1985, em que antecipa a noção de “conhecimento didáctico do conteúdo”, publicado na revista “Educational Researcher”, com o título “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching” (1986); “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform” (1987), publicado na “Harvard Educational Review”; “Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching” (1993), incluído nas actas do “Congresso de Didácticas Específicas”, realizado em Santiago de Compostela em 1992, “Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado” (Montero & Vez, 1993).

que faz com que os professores se diferenciem dos especialistas das áreas científicas. Trata-se, no entendimento de Marcelo (1992b, p.57), de um conhecimento estruturador do pensamento pedagógico do professor, “uma vez que representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar”.

– *Integração teoria-prática na formação.* Os professores, enquanto profissionais de ensino, desenvolvem conhecimento próprio, em resultado das experiências e vivências pessoais. A formação de professores, tanto inicial como contínua, deve assumir uma reflexão epistemológica da prática (Clandinin & Connelly, 1988; Angulo, 1995) para que o “aprender a ensinar” se realize através de um processo em que o conhecimento teórico e o prático se integrem num currículo orientado para a acção e para a efectiva mudança da prática (Zabalza, 1990). Esta deve ser entendida como o núcleo estrutural do currículo de formação, concebida para aprender a construir o pensamento prático em todas as suas dimensões (Pérez Gómez, 1993, 1996), onde os professores têm oportunidade, em ciclos de formação/investigação, de analisar e reflectir na e sobre a prática (Stenhouse, 1984, 1987).

– *Isomorfismo* entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva. Assume-se aqui a congruência entre os referenciais formativos dos alunos candidatos a professores e os referenciais da aprendizagem escolar dos alunos da escolaridade básica. Como advogam Alonso e Silva (2005, pp.53-54), “pretende-se formar um professor *investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante activo e crítico* em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada”, defendendo-se “a coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar”, o que nos sugere “uma escola – *comunidade de vida e de aprendizagem* – onde professores, alunos e outros parceiros sociais, partilham o conhecimento e a experiência de forma crítica, reflexiva e reconstrutiva”.

– *Princípio da individualização* como elemento integrante dos programas de formação. Entende-se que a formação deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e profissionais. Para Marcelo (1999, p.29), “o ensino é uma actividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas”, pelo que “aprender a ensinar” não pode ser um processo indiferenciado, sem olhar às características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, seja de um professor ou grupo de professores, de modo a promover capacidades e potencialidades distintas. A diferenciação na formação deve ser entendida tanto ao nível individual, como no contexto de grupos de professores ou mesmo da unidade orgânica da escola. Interessa salvaguardar a idiossincrasia do indivíduo e das equipas de trabalho, na lógica de corresponder às expectativas e interesses, de olhar os

contextos e fomentar a participação e a reflexão, próximas da criação de “comunidades críticas” (Carr, 1996; Carr & Kemmis, 1988), que se caracterizam “por um discurso dialéctico, por uma reorganização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória” (Kemmis, 1988, p.134).

– Por fim, dentro da linha do ponto anterior, a formação deve proporcionar aos professores, a título individual ou no seio de uma comunidade de pertença, a possibilidade de questionarem as suas crenças e as suas práticas. Importa valorizar a indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir da prática e da reflexão/investigação sobre a mesma. Tal implica conceber os professores como consumidores críticos e construtores reflexivos do currículo; como consumidores de conhecimento, mas também capazes de gerar conhecimento e valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. Estas concepções resultam de determinadas posturas teóricas da formação e da investigação educativa, sobejamente reconhecidas, e que iluminam uma forma de encarar a formação, o pensamento de professores e as práticas escolares.

De forma sintética, trata-se de uma formação sustentada numa epistemologia da prática, onde a investigação e a experimentação ocorrem através da reflexão na e sobre a prática (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993); de um conhecimento reflexivo, crítico, tendente à mobilização social transformadora dos contextos políticos e pedagógicos, tal como é referido por Giroux (1990) – na linha dos “professores como intelectuais críticos”; de práticas escolares orientadas para a valorização local, de reconhecimento de culturas minoritárias, de defesa do património natural e construído (Apple & Beane, 1997); mobilizáveis por processos de investigação-acção colaborativa (Elliott, 1988, 1990a,b, 1993); orientados por procedimentos de inovação curricular e mudança educativa (Fullan, 1991, 1997, 2003; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998a, 2003, 2004), onde conceitos como projecto curricular (Del Cármen & Zabala, 1991; Alonso, 1998a), construção do conhecimento (Coll, 1991a,b; Coll et al., 1992), resolução de problemas (Porlán, 1993; Alonso & Lourenço, 1998), desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2001a; Roldão, 2003a; Alonso, 2005; Zabala & Arnau, 2007), ocupam um lugar de relevo.

2.2. Orientações Conceptuais da Formação e do Professor

Trata-se de um campo vasto este de classificar e clarificar diferentes estruturas de racionalidade relativamente às orientações teóricas da formação de professores. Como afirma Marcelo (1999, p.30),

[é] possível encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade relativamente à escola, ao currículo, à inovação e ao ensino. Também no que diz respeito à formação de professores como campo de conhecimento se observam semelhantes estruturas de racionalidade. Tal não nos deve surpreender, na medida em que estamos a analisar diferentes perspectivas de um esmo fenómeno:

os processos de educação institucionalizada. As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflecte, etc.

Numa resenha por vários autores, e tendo por base a classificação de Feimam-Nemser (1990), Marcelo (1999) refere que tem havido uma evolução em relação aos termos para identificar essas diferentes estruturas de racionalidade (Quadro 4.02). Com base nessa pesquisa, e por referência a outros autores (Flores, 2000a, p.31; Cunha, 2008, p.214), encontramos designações como “paradigmas alternativos de formação de professores” (Zeichner, 1983)³⁸; “orientações conceptuais” (Feimam-Nemser, 1990); “tradições de formação” (Zeichner & Liston, 1990; Liston & Zeichner, 1993); “perspectivas na formação de professores” (Pérez Gómez, 1993, 1996).

Quadro 4.02 – Classificação de orientações conceptuais sobre a formação de professores (adaptado de Marcelo, 1999, p.33)

	CRÍTICA / SOCIAL	PESSOAL	TECNOLÓGICA	PRÁTICA	ACADÉMICA
Joyce (1975)	Progressista	Personalista	Competências	Tradicional	Académica
Hartnett e Naish (1980)	Crítica	—	Tecnológica	Artesanal	—
Zeichner (1983)	Indagação	Personalista	Condutista	Artesanal - tradicional	Académica
Kirk (1986)	Radicalismo	—	Racionalismo	—	—
Zimpher e Howey (1987)	Crítica	Pessoal	Técnica	Crítica	—
Kennedy (1987)	—	—	Aplicação de competências; Aplicação de princípios e teorias	Acção deliberativa; Análise crítica	—
Zeichner e Liston (1990)	Reconstrução social	Desenvolvimentalista	Eficiência social	Tradicional	Académica
Pérez Gómez (1992)	Abordagem de crítica e reconstrução social; Abordagem de investigação-acção	—	Modelo de treino; Modelo de adopção de decisões	Abordagem tradicional; Abordagem reflexiva sobre a prática	Abordagem enciclopédica; Abordagem compreensiva

Por ser das classificações mais debatidas sobre as orientações teóricas da formação de professores e, até àquela data, a que procurou fazer uma síntese reconceptualizada das anteriores, apresentamos, de seguida, a perspectiva de Zeichner (1983), designada como “paradigmas alternativos da formação de formação”, o título do artigo publicado no “Journal of Teacher Education”.

Zeichner identifica quatro paradigmas da formação: “tradicional-artesanal”, “condutista” (ou “comportamentalista”), “personalista” e “orientada para a indagação”. Os paradigmas são associados em dois eixos que representam um *continuum* de situações intermédias: de um lado, o eixo delimitado pelos pólos “certo *versus* problemático” – onde se questiona o grau em que a formação entende os

³⁸ Blanco e Pacheco (1990, pp.66-67) e Pacheco (1995b, p.53) seguem a orientação de Zeichner para a formação inicial, sendo que Pacheco identifica-a por “tradições/paradigmas de formação”. Este autor remete-nos para um artigo subsequente de Zeichner e Liston (1990), onde apresentam quatro tradições na reforma da formação de professores no EUA (académica, de eficiência social, desenvolvimentalista, de reconstrução social), referindo que “há um paralelismo muito grande entre estas duas abordagens [focadas], sendo, a segunda, uma tentativa de sumariar e revisar no tempo a coexistência de concepções e práticas diferentes de formação de professores”.

contextos como seguros/válidos ou problemáticos/discutíveis, fazendo ou não intervir variáveis ambientais e lógicas locais; do outro lado, o eixo delimitado pelos pólos “apriorístico versus reflexivo” – onde se problematiza o grau em que o *currículo de formação* está ou não estabelecido previamente e, por conseguinte, se é ou não susceptível de ser reformulado ao longo do percurso formativo.

Entretanto, Estrela (1991, p.13), fazendo uma reelaboração dos modelos de formação, propõe que sejam definidos “em relação à intercepção de dois eixos, o do formando enquanto sujeito ou objecto da sua formação e o do currículo enquanto estrutura pré-definida ou algo a construir”. No seguimento deste trabalho, Pacheco (1995a, p.57) sugere a sobreposição dos elementos referidos por Zeichner com as modificações introduzidas por Estrela (Figura 4.12).

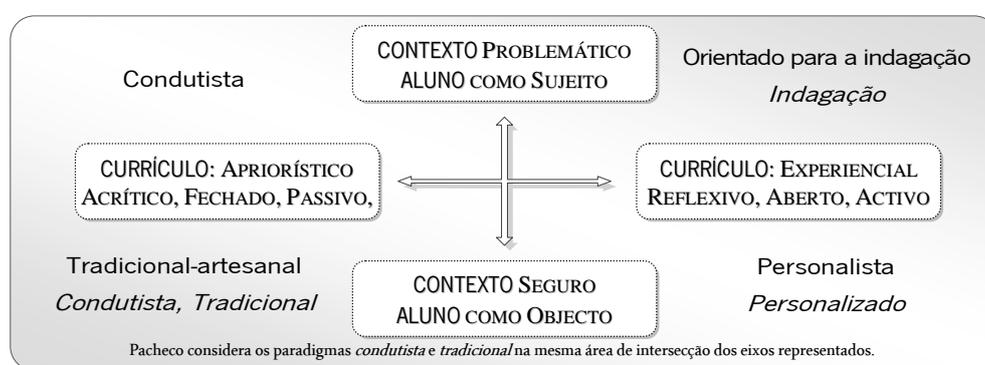


Figura 4.12 – Síntese dos paradigmas de formação de professores (Zeichner, 1983; Zeichner & Liston, 1990; Estrela, 1991; Pacheco, 1995a)

Para Pacheco (1995a, p.53-58), de acordo com a reelaboração apresentada, temos os ditos quatro paradigmas ou tradições onde se pode inscrever a formação inicial: a) o *paradigma tradicional* (ou *tradição académica*), em que “a preocupação está numa formação sólida relativamente ao conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola”; b) o *paradigma comportamentalista/condutista* (ou *tradição de eficiência social*) fundamenta a formação “no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação directa entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno”; o *paradigma personalista* (ou *tradição desenvolvimentista*) tem no desenvolvimento da criança e nas orientações que daí resultam para o processo de ensino e de aprendizagem as bases para fundamentar a construção do currículo de formação; o *paradigma orientado para a indagação* (ou *tradição de reconstrução social*) concebe “a escola e o professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana”.

Retomamos as orientações conceptuais de Feimam-Nemser (1990), referidas por Marcelo (1999, pp.31 e segs.) e Cunha (2008, pp.215 e segs.) – académica, tecnológica, personalista, prática e crítica –, pois mantêm o seu sentido de pertinência e actualidade. Estas conceptualizações inserem-se sobretudo no âmbito da formação inicial, sendo menos profícuo o mesmo exercício quanto

à formação contínua. À sua maneira, refere Cunha (2008), cada uma das orientações enfatiza concepções coerentes entre si daquilo que entendem ser um bom professor e um bom ensino.

Orientação académica. No contexto da formação de professores, parece ser aquela que ainda prevalece em relação às outras orientações. Nesta orientação, o ensino é visto como um processo de transmissão do conhecimento e de apelo à memorização e compreensão. O professor assume o papel de especialista ou perito com uma sólida formação científica da matéria que ensina. Preconiza-se o domínio do conteúdo como finalidade principal da formação. Esta consiste na transmissão de conhecimentos científicos e culturais, dando relevo aos conceitos e à estrutura disciplinar do conhecimento. Ainda nesta orientação, Pérez Gómez (1993, 1996) diferencia duas abordagens: a “enciclopédica”, que põe em relevo a importância do conhecimento do conteúdo para o professor; e a “compreensiva”, que entende o professor como um intelectual, capaz de pôr o aluno em contacto “com as aquisições científicas e culturais da humanidade” (1996, p.401). O professor compreende a estrutura da matéria disciplinar, bem como a forma de a ensinar. Esta referência implica alterações significativas na forma de pensar a formação, pois “não só deve procurar que os professores sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de *como ensinar*” (Marcelo, 1999, p.34)³⁹.

Orientação tecnológica. Focaliza a atenção na aquisição de conhecimento e de destrezas necessárias para o ensino, pelo que impera uma “racionalidade técnica” (Kemmis, 1988, p.134), dominada pelo “discurso científico [...] e por uma acção tecnicista”, que faz dos programas de formação uma acção deliberativa, na linha de um paradigma processo-produto. Aprender a ensinar implica a valorização de estratégias e procedimentos capazes de desenvolver nos professores competências, decorrentes de estudos científicos, ao nível da eficácia da organização e dos tempos de ensino. Estas competências, na linha da orientação tecnológica, são definidas em termos de acção⁴⁰. Segundo Pérez Gómez (1996, p.402), “a perspectiva técnica propõe-se outorgar ao ensino o *status* e o rigor de que carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada”. Acrescenta que “a metáfora do professor como técnico encontra as suas raízes na concepção tecnológica de toda a actividade profissional, prática, que pretenda ser eficaz e rigorosa”.

³⁹ Juntamente com o conhecimento do conteúdo, enfatiza-se a necessidade de integrar o conhecimento didáctico nos processos de formação (Shulman, 1987), tanto como condição fundamental na construção do conhecimento profissional (Montero, 2001), como na afirmação da profissionalidade docente (Roldão, 2005a,b, 2007), situações indissociáveis.

⁴⁰ É conhecido o programa de orientação tecnológica, centrado em competências, com uma profunda influência na formação de professores, mas não só, que dominou os finais da década de sessenta e a década de setenta, nos EUA, intitulado “Performance and/or Competence-Based Teacher Education” (P/CBTE). Tratou-se de uma reacção em massa, por decisão política, como tentativa de contrariar e inverter um suposto superior avanço tecnológico por parte da então União Soviética em relação aos EUA, onde o primeiro lançamento do Sputnik (Outubro de 1957) se tornou o expoente máximo dessa preocupação e da mudança estratégica na educação da sociedade americana (Estrela, 1991, p.14; Varela de Freitas, 2000).

Orientação personalista. Esta orientação “defende que aprender a ensinar é um processo pessoal, que visa ajudar o professor a compreender-se e a desenvolver-se como pessoa” (Cunha, 2008, pp.216-17), numa linha de auto-descoberta e tomada de consciência de si próprio⁴¹.

Se a orientação tecnológica da formação de professores tem as suas raízes na psicologia condutista, a formação personalista sofre influências evidentes da psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia. O ponto central deste movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades. (Marcelo, 1999, p.37)

Estamos numa linha de auto-formação, de crescimento e maturidade psicológica. Os professores são interpelados a descrever as necessidades formativas, a tomar atitudes pró-activas para a sua consecução. Refere Flores, “a formação de professores está centrada no desenvolvimento pessoal do professor com vista à formação de um auto-conceito e de uma maturidade adequada” (2000a, p.32).

Orientação prática. Em conjunto com a orientação académica, “a orientação prática tem vindo a ser a abordagem mais aceite para aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino” (Marcelo, 1999, p.39). Esta orientação parte do pressuposto que os lugares de trabalho dos professores são únicos, as situações que enfrentam são, elas próprias, singulares, com características idiossincráticas, sendo o contacto e a experiência com essas realidades que informam o conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar⁴². Para Pérez Gómez (1996, p.410) a perspectiva prática fundamenta-se

no pressuposto de que o ensino é uma actividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados sempre em grande parte imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Por isso, o professor deve conceber-se como um artesão, artista ou profissional clínico que tem que desenvolver a sua sabedoria experiencial e a sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas que configuram a vida da aula.

Na tradição original de Schön, que pressupõe uma epistemologia reflexiva da prática (1983, 1987), o bom professor é aquele que apresenta uma capacidade artística. Na linha do *isomorfismo* entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que lhe é solicitado desenvolver, aprender a ensinar, ou simplesmente aprender, torna-se num processo de investigação e experimentação que se faz a partir da reflexão na e sobre a acção. Precisamente, Pérez Gómez (1996, p.410) refere-se à *perspectiva prática* da formação de professores como tendo sofrido uma importante evolução durante o século anterior, que resultou na diferenciação de correntes bem distintas: “a

⁴¹ Marcelo (1999, pp.38-39) refere um dos raros exemplos de um programa de formação de professores orientado para o desenvolvimento pessoal. Tratou-se do “*Programa de Formação Personalizada*”, organizado na Universidade do Texas, com base nos trabalhos de Frances Fuller. Esta autora verificou que as preocupações pessoais dos professores em formação evoluíam ao longo de uma sequência que se iniciava com uma preocupação consigo próprios para uma maior preocupação com os métodos de ensino e com os alunos.

⁴² Diz-nos a nossa experiência de largos anos de questionamento sobre as opções profissionais dos candidatos a professores que há pelo menos um primeiro elemento sedutor, de forte apego relacionado com a “vocaçào”, que se faz e constrói a partir de experiências e práticas de trabalho/voluntariado com crianças em diferentes contextos, mais ou menos institucionalizados, relacionados com o lazer e os tempos livres, a religião, os cuidados primários de saúde, a assistência social.

abordagem tradicional apoiada quase exclusivamente na experiência prática e a abordagem que enfatiza a *prática reflexiva*". A formação, nesta perspectiva, remete-nos "para a observação de outros professores, durante um período de tempo mais ou menos prolongado, durante o qual o candidato a professor adquire destrezas práticas e aprende a agir em situações reais" (Flores, 2000a, p.32)⁴³.

Orientação de reconstrução social. Esta orientação conceptual mantém uma estreita relação com a *orientação prática*, atrás referida. Há, contudo, um reequacionar da prática como parte de uma dimensão "política e ética do ensino, considerando a formação de professores como fazendo parte de uma estratégia global, visando a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O professor é considerado um educador e um activista político" (Cunha, 2008, p.217). Pretende-se elevar a dimensão crítica e ideológica militante da formação dos professores, que se associa à teoria crítica do currículo caracterizada "por um discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória" (Kemmis, 1988, p.134). Deste modo, a formação de professores, defende Marcelo (1999, pp.44-45), deve desenvolver nos formandos "a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem. Os conceitos de sociedade, hegemonia, poder, a construção social do conhecimento ou a reprodução cultural deveriam ser incluídos como conteúdos de estudo na formação de professores". Assim,

[n]a perspectiva de reconstrução social agrupam-se aquelas posições que, com matizes diferentes, concebem o ensino como uma actividade crítica, uma prática social saturada de opções de carácter ético, em que os valores que presidem à sua intencionalidade devem traduzir-se em princípios de procedimento que regem e se realizam ao longo do todo o processo de ensino e aprendizagem. O professor é considerado um profissional autónomo que reflecte de forma crítica sobre a prática quotidiana para compreender tanto as características específicas dos processos de ensino e de aprendizagem, como do contexto em que o ensino tem lugar, de modo que a sua acção reflexiva facilite o desenvolvimento autónomo e emancipador de quem participa no processo educativo. (Pérez Gómez, 1996, p.422)

A abordagem reflexiva sobre a prática, como se constata, tem assumido diferentes matizes que se encontram relacionadas, tanto com a "investigação-acção e a formação dos professores para a compreensão" da realidade que nos rodeia, que defendem "a coerência ética entre os princípios, intencionalidades e procedimentos educativos democráticos, sem especificar de antemão um modelo concreto de sociedade" (Pérez Gómez, 1966, p.422), onde se inscrevem autores como Sthenhouse, Elliott, McDonalds, entre outros; como com a "teoria crítica e de reconstrução social", que preconizam "desenvolver explicitamente a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa

⁴³ A propósito desta orientação prática da formação, relembra-se o princípio da formação que salienta a necessidade de uma estreita relação teoria-prática, que aponta para o estudo do processo de construção da teoria a partir de posições centradas sobretudo na prática. Marcelo (1999, p.28) salienta que esta é uma linha de trabalho crucial nos estudos curriculares e na teoria de formação de professores, identificando alguns dos autores que têm contribuído para esta linha de investigação. Assim, Schwab fala de "reflexão deliberativa" (1969, 1985); Schön propõe a "reflexão na e sobre a acção" (1983, 1987); Elbaz (1983) trabalha o conceito de "conhecimento prático"; conceito este ampliado para um "conhecimento prático pessoal" (Connelly & Clandinin, 1985; Clandinin & Connelly, 1988).

e igualitária” (p.423), onde se inserem autores como Giroux, Zeichner, Apple, Kemmis, entre outros.

Também podemos aludir aqui “às teorias formativas” organizadas por Pacheco (1995a, 60-61). O autor refere que, se os paradigmas ou tradições na formação “indicam modelos globais e são postulados sobre a natureza da actividade docente e do contexto escolar, as teorias são ideias organizadas sistematicamente, resultantes de trabalhos de investigação e do conhecimento acumulado sobre o processo de formação”. Assim, Pacheco, das diversas teorias de formação, destaca três: “teoria da eficácia docente”, “teoria crítica da indagação reflexiva” e “teorias psicológicas da aprendizagem”. A ideia de *eficácia* foi a que começou por dominar a formação de professores. Havia o culto e a aspiração de alcançar o “professor eficaz, formado na base do treino e domínio de competências”. Esta perspectiva apoiava-se numa constatação simples, mas algo fictícia na prática: “uniformização da formação e quantificação da eficácia”. Já quanto à *teoria crítica da indagação reflexiva*, encontra a sua “expressão nos paradigmas de investigação didáctica, marcados por uma abordagem qualitativa”. Pacheco refere ainda que “a formação crítica do professor reforça a componente de investigação realizada sobre o processo de ensino e aprendizagem, entendido como uma situação problemática que exige atitudes de reflexão”. Por fim, partindo do pressuposto que “as *teorias psicológicas de aprendizagem* sempre tiveram uma influência decisiva na formação de professores, sobretudo na delimitação conceptual da aprendizagem profissional”, Pacheco refere-se a três derivações da mesma: a) *teoria cognitiva*, onde “o professor é visto como um profissional racional que processa informação e toma decisões como um profissional reflexivo”; b) *teoria dos construtos*, em que “o professor é tido como um construtivista que sucessivamente reconstrói e modifica, pela acção, os seus construtos pessoais”; c) *teoria desenvolvimentista*, a qual se refere ao professor como “um profissional que aprende, de acordo com uma sequência hierarquizada de estádios, que vão dos mais simples aos mais complexos”.

Interessa-nos agora, como propõe Cunha (2008, pp.218 e segs.), analisar a “organização conceptual sobre a concepção de professor, que também é o reflexo da organização conceptual/prática da formação”, formulada por Formosinho e Ferreira (Formosinho, 1988; 1992b; Formosinho & Ferreira, 1998, 2009) ao reflectir sobre a profissão professor, a formação e, sobretudo, a avaliação dos professores. Os autores propõem-nos uma tipologia de professores traduzida na forma de encarar e assumir a profissão, que, por sua vez, enquadra diferentes tipos de concepções de professor. Não são papéis nem concepções mutuamente exclusivas, pois os professores podem adoptar perspectivas (práticas ou discursivas) diferenciadas, conforme os contextos e os relacionamentos entre pares ou hierárquicos. Assim, temos: o professor como sacerdote (*concepção*

missionária), como agente social (*concepção militante*), como trabalhador qualificado (*concepção laboral*), como funcionário (*concepção burocrática*), como artista (*concepção romântica*)⁴⁴.

Os discursos apresentados nas cartas referidas na nota de rodapé da presente página “revelam perspectivas diferentes dos professores sobre uma questão bastante controversa: a avaliação da actividade docente. Ao pronunciarem-se sobre este tema, os cinco professores imaginários patenteiam igualmente diferentes concepções acerca do que é ser professor” (Formosinho & Ferreira, 2009, p.29). Cunha (2008, p.218) refere que a categorização apresentada pode ser um “instrumento de análise das concepções do professor nas várias dimensões da sua actividade, designadamente a formação, a carreira, o associativismo, o acesso à profissão, as condições de trabalho, as normas de conduta, a autonomia e a dependência, a avaliação”, pelo que passamos, então, a caracterizá-las brevemente⁴⁵:

- *Concepção missionária*. Surge de uma visão com raízes apostólicas do ensino, que assume essa tarefa como um “chamamento”, uma “missão”, à qual se dedica com extremo zelo. Do mesmo modo, “vocação”, “espírito de serviço” e “entrega” são aspectos fundamentais na actividade do professor e elementos de auto-motivação. O ensinar, seguindo a mesma terminologia, é considerado um “ministério” que está à disposição da “comunidade”.
- *Concepção militante*. O professor é entendido como um “agente social” implicado com a escola e com a comunidade local. O professor desenvolve um espírito de dinamismo e de empenhamento ao serviço de causas sociais, culturais, comunitárias, de onde lhe advém a atitude de militância orientada por uma ética profissional, acima de qualquer suspeita.
- *Concepção laboral*. Aqui o activismo do professor, próprio da concepção militante, assume também um carácter de natureza sindical. O professor identifica-se como um trabalhador qualificado, detentor de saberes técnicos especializados.

⁴⁴ O texto de Formosinho (1988) trata, sobretudo, de uma perspectiva organizacional da avaliação dos professores, tendo subjacentes as concepções de professores, embora sem as identificar. Essas concepções de professores são pela primeira vez explicitadas, com autoria, num texto de Formosinho (1992b), intitulado “As Concepções do Professor – do Missionário ao Profissional” e retomadas em 1996 por Formosinho e Ferreira numa comunicação apresentada no 1.º Congresso do Fórum Educação “Professor/a: uma Profissão em Mutação?”, intitulada “Avaliação dos Professores: Que Professores? Que Avaliação?”, posteriormente publicada em actas (Formosinho & Ferreira, 1998). Refira-se que em finais de 1995 e princípios de 1996, surgiram as “cartas dos professores” – “A missão de ensinar”, por *Teresa Espírito Santo*; “A dignidade dos professores não passa pela avaliação mas pelo empenhamento”, por *Miguel Militão*; “Quem avalia o trabalho no terreno?”, por *Maria Labor*; “Para um modelo imparcial de avaliação do desempenho dos professores”, por *José Funcionário*; e “Abaixo a avaliação! Viva a criatividade!”, por *Pedro Pintor* – que têm por base essas concepções, foram publicadas no Jornal “Rumos” só e intencionalmente com os pseudónimos dos supostos professores, cartas essas entretanto republicadas em Formosinho e Ferreira (2009), para reflectir sobre a “diversificação e a avaliação da carreira docente”. São ainda retomadas, tanto as cartas como as perspectivas de avaliação subjacentes, por Formosinho e Machado (2010c), no sentido de discutir conceitos como “desempenho, mérito e desenvolvimento profissional dos professores”, em face das últimas alterações do ECD e dos procedimentos da avaliação do desempenho, para distinguir “a avaliação do desempenho docente quotidiano da avaliação do mérito para progresso na carreira” (p.98).

A abordagem das concepções de professores é tanto mais pertinente porque o Professor João Formosinho é, em momentos chave da formação de Educadores e Professores do ICEB realizada na UM, um dos protagonistas, senão mesmo o protagonista, da configuração e desenvolvimento dessa formação, sem desmerecimento para uma larga comunidade de profissionais que contribuíram e assumiram papéis relevantes nesta cruzada, como é o caso da Professora Luísa Alonso, quando, por exemplo, assumiu a coordenação da 1.ª Comissão das Práticas Pedagógicas do Bacharelato de Professores do Ensino Primário, desenvolveu e liderou o Projecto PROCUR, ou assumiu a Presidência do IEC até ao momento da constituição do Instituto de Educação, em 2009, entre muitas outras actividades de relevo.

⁴⁵ Formosinho e Ferreira (2009, p.31) referem que os modelos de formação de professores nas suas diferentes concepções – os autores referem que “entre nós, existe um *modelo laboral*, maioritário, e um *modelo profissional*, minoritário”, resumindo essas concepções a duas tendências –, “exprimem igualmente distintas concepções de professor: uma *concepção laboral* e uma *concepção profissional*”. Assim, as concepções de professor apresentadas, que resultam das cartas dos professores ficcionados, “revelam essencialmente uma concepção laboral do professor, não obstante os traços distintivos de cada uma”.

- *Concepção burocrática.* O professor é entendido como um funcionário público, ao qual se exige o respeito pelas normas e pelos regulamentos estipulados. Considera-se a sua função cumprida desde que nada de anormal seja registado acerca da sua actividade profissional. Os dados que transparecem acerca do seu estatuto relacionam-se com a classificação, o tempo de serviço, a assiduidade.
- *Concepção romântica.* O ensino é concebido como uma arte onde o professor, considerado um artista, dá expressão à sua criatividade e capacidade de “improvisação”, tal como num palco de teatro, onde a cena, apesar de definida, é expandida ou recriada. Trata-se de uma capacidade “inata” ou de um “dom” despertado no momento certo, pelas circunstâncias das interações. Valoriza-se a relação individual do professor com o aluno; considera-se a sala de aula um espaço “sagrado”, onde o professor é “soberano” e não são toleradas intromissões.

Em síntese, refere Flores (2000a, p.32), as orientações conceptuais da formação de professores são diversas e permitem-nos perceber que a “cada orientação referida corresponde uma determinada imagem do professor: um especialista numa disciplina, um técnico, uma pessoa, um prático ou um crítico”. Como argumenta Cunha (2008, p.221),

[a] defesa de cada uma destas concepções é validada, na medida em que a formação e a escola requerem um professor intelectual, especialista, que domine as matérias; um professor na dimensão epistemológica, prática, investigativa, reflexiva; um professor que tome decisões (pensamento do professor); um professor que intervenha num sentido político-ideológico, militante; um professor que caminhe na sua auto-formação, num sentido de maturidade e de crescimento psicológico; um professor competente numa escola competente; para uma sociedade que reivindica competência.

As exigências das reformas dos sistemas educativos com propostas curriculares que defendem um maior protagonismo dos professores na reconstrução e adaptação dos currículos aos contextos escolares, onde se assume uma maior autonomia e capacidade profissional, abrem perspectivas a novas concepções acerca do professor e da sua função, com implicações nas formas de conceber a formação. Tendo por base estas considerações e a discussão sobre “como conhecem os professores a matéria que ensinam”, centrando a atenção na “investigação sobre o conhecimento didáctico do conteúdo”, Marcelo (1993, p.153), identifica um conjunto de premissas que a formação de professores deve ter em atenção, de acordo com a perspectiva conceptual em que nos situamos e, obviamente, com o modelo de ensino que preconizamos: a) toda a reforma na formação inicial de professores deve apresentar o modelo profissional de ensino em que se pretende formar os professores; b) o referido modelo profissional deve ser especificado de acordo com os conhecimentos, destrezas e atitudes que os professores devem desenvolver nos diferentes âmbitos disciplinares; c) o conhecimento do professor constrói-se na interacção com o ambiente de aprendizagem que a formação oferece; d) existem diferentes níveis de análise do conhecimento profissional do professor que é necessário conhecer para

poder desenvolvê-los no professor em formação: e) as diferentes disciplinas ou especialidades incorporam estruturas de conhecimento específicas que devem ser conhecidas pelos professores; f) o conhecimento sobre o conteúdo de uma disciplina não é suficiente para um ensino onde se pretenda que os alunos compreendam, assimilem e elaborem; g) é necessário prestar maior atenção – conceptual e empírica – à forma como os professores “transformam” o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento “ensinável” e compreensível para os alunos⁴⁶.

2.3. Formação Inicial: o Passo para o Desenvolvimento Profissional⁴⁷

As considerações feitas até aqui sobre formação de professores referem-se a um processo contínuo, sistemático, holístico, transversal e organizado, que está presente em todos os momentos da carreira docente. No entanto, temos noção que é, sobretudo, na formação inicial onde se repercutem as preocupações maiores de conceptualização da formação, sendo, por vezes, essa produção científica “transferida” para o enquadramento das outras etapas da formação de professores⁴⁸. Assim, segundo Marcelo (1999, p.77), a formação inicial de professores, como instituição, cumpre essencialmente três funções, a saber: a) de *formação* e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação de acordo com as funções profissionais inerentes à docência; b) a instituição formativa tem a função de *controlo da certificação* ou permissão para poder vir (candidatar-se) a exercer a profissão docente; c) uma dupla função algo paradoxal que, por um lado, refere a instituição de formação como *agente de mudança* do sistema educativo, mas, por outro lado, a identifica com o papel de contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

A formação inicial constitui a primeira etapa de um percurso de “formação ao longo a vida” (Sander & Vez, 1996; D. H. Hargreaves, 2004; Field, 2006; OCDE, 2007a). É, no entanto, nesta fase que se “pretende desenvolver competências básicas para o desempenho da função docente” (Damião,

⁴⁶ A propósito, Pérez Gómez (1992, p.101), referindo-se aos “limites da racionalidade técnica”, afirma que “a abordagem unívoca e positivista da ciência tem uma utilidade muito limitada para a prática social e para a acção do profissional que é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade”, pelo que a sua concepção como técnico, com uma actividade meramente instrumental, não é adequada para a resolução dos problemas que enfrenta no seu quotidiano. Assim, em face deste diagnóstico, Pérez Gómez (1988, 1992) refere-se a um conjunto emergente de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional, a saber: professor investigador na sala de aula (Stenhouse, 1984, 1987); professor como artista (Eisner, 1985); professor como profissional clínico (Clark & Peterson, 1986; Blásquez, 1994); professor como prático reflexivo (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993). Estas percepções profissionais do professor pressupõem “diferentes aproximações, com matizes peculiares, dentro de um mesmo quadro conceptual convergente” sobre o processo prático de formação de professores (Pérez Gómez, 1992, p.111).

⁴⁷ Por analogia com a frase de Neil Armstrong, quando pela primeira vez o Homem pisou a Lua – “That’s one small step for [a] man, one giant leap for mankind”, missão Apollo 11, em 20 de Julho de 1969 –, invertendo o sentido da mesma, diríamos: a formação inicial “é um salto gigante para o candidato a professor e um pequeno passo para o seu desenvolvimento profissional”, ainda assim fundamental.

⁴⁸ Marcelo (1999, p.32) refere que as conceptualizações sobre a formação destinam-se “fundamentalmente à formação inicial de professores, revelando assim escasso desenvolvimento teórico e conceptual da formação permanente ou desenvolvimento profissional dos docentes”. Também Ribeiro (1989, p.8), referindo-se à indução profissional e à formação em serviço, “sendo menos estudadas, não é tão conhecido o seu papel no processo de desenvolvimento profissional do professor”. Contudo, temos consciência que nas últimas duas décadas tem-se assistido a um inverter desta situação, com estudos que fazem abordagens conceptuais a estas etapas da formação e ao desenvolvimento profissional dos professores durante as mesmas. Para isso também contribuiu o facto de, em Portugal (Estrela, 1991), a formação contínua de professores se ter tornado numa realidade institucionalizada a partir da definição do seu regime jurídico, pelo Decreto-Lei n.º 249/92, que decorre das disposições do ECD, definidas pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90.

1997, p.108). Assim, a formação inicial, designada também por formação pré-serviço (“preservice”), por contraposição com a formação em serviço, compete às instituições superiores de educação ou universidades (Campos, 1995b) e dá início a um longo e permanente percurso formativo do professor.

Dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino, a formação inicial, por mais adequada e completa que seja, não pode aspirar senão a uma preparação inicial que permita ao aluno candidato a professor desenvolver competências para enfrentar os desafios da docência e da sua própria formação contínua, pois de todo seria possível conferir “ao futuro professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência” (Damião, 1997, p.108). Por isso, nas palavras de Perrenoud (1993a, p.148), na formação inicial “é preciso escolher, limitar-nos ao essencial”.

Neste sentido, como refere Damião (1997, pp.108-09), é frequente encontrar nos professores acabados de completar a sua formação inicial a perspectiva de que “estão pouco preparados para a profissão: passaram por um curso que lhes proporcionou certos conhecimentos e aptidões (percepcionados como dispersos) que têm dificuldades em articular e utilizar em situações reais e da sua responsabilidade” (Figura 4.13).



Figura 4.13 — Professores em formação inicial (Damião, 1997, p.109)

Para González (1995, p.216), a formação inicial define-se por ser “a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, orientada para favorecer o desenvolvimento das capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o propósito de os preparar para a realização da sua tarefa”. Nesta perspectiva, a formação inicial desencadeia o processo de *aprender a ensinar*, permitindo o despertar do desenvolvimento da construção do conhecimento profissional, para além de trabalhar instrumentos e dispositivos que devem proporcionar ao professor, de uma forma autónoma, proceder ao enriquecimento e ampliação desse conhecimento profissional, que se traduz no seu desenvolvimento profissional. Desta forma, como refere Ribeiro (1993, p.8), “o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática do ensino”.

Contudo, a formação de professores não é uma realidade inócua e independente de outras orientações no âmbito dos sistemas educativos. O sentido da formação dos professores está

intrinsecamente relacionado com as concepções de aluno, professor, escola, conhecimento, currículo, que informam os processos de formação (Marcelo, 1992a; Pérez Gómez, 1992; Pacheco, 1995a). Temos uma panóplia de opções teóricas se entendermos o aluno como “*receptor* ou *construtor*”, o professor como “*burocrata/funcionário* ou *profissional*”, a escola como “*serviço local do estado* ou *comunidade educativa*” (Formosinho, 1989), o conhecimento como “*verdadeiro* ou *problemático*” (Alonso, 1996a). É certamente diferente a orientação conceptual da formação de professores se entendermos o currículo como o programa ou as orientações curriculares prescritas a nível nacional ou então “tudo o que a escola intencionalmente proporciona aos alunos visando a sua aprendizagem” (Varela de Freitas, 1995, 1998). Também tem influência a percepção do perfil de professor que se pretende formar, que competências se reconhecem e se exigem ao professor (Alonso & Silva, 2005). São, por isso, diversos e complexos os aspectos que determinam o currículo da formação inicial.

Percorremos agora, sinteticamente, tipologias de modelos de formação de professores, a partir da revisão de literatura realizada por Cunha (2008, pp.230 e segs.), propostas por vários autores, nomeadamente Nóvoa (1991c), Pérez Gómez (1992, 1996), Imbernón (1994a) e Formosinho (1987a).

Nóvoa (1991c, p.21), embora escrevendo num contexto sobre a formação contínua, sintetiza as diferentes tendências da formação em dois grandes modelos:

- a) *Modelos Estruturantes*. Identificam-se com as tendências académica e comportamentalista da formação. A concepção de professor não é construída a partir de uma lógica de integração num contexto organizacional, profissional e colectivo; é uma visão individual que prevalece na formação do professor. Não há um contexto de motivação e mobilização para a participação em processos de inovação e mudança, que não faz parte das preocupações explícitas dos currículos de formação. Estes estão previamente formatados, sem espaço para negociação ou debate acerca de possíveis alterações nos conteúdos e estratégias de formação. Afirma Nóvoa, são “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores” (p.21).
- b) *Modelos Construtivistas*. Centrados na condição do professor como pessoa, apresentam dinâmicas próprias da investigação-acção e de interacção-reflexão. São modelos personalistas, investigativos, onde o professor é encarado como uma pessoa activa; deixa de ser um mero espectador para se transfigurar em protagonista com responsabilidades, indaga o acto pedagógico, sustentado em processos de reflexão na e sobre a acção. Assume responsabilidades na escola, interage com os pares e apresenta um pensamento curricular estruturado e fundamentado.

Também Pérez Gómez (1992, 1996, pp.400 e segs.) propõe quatro perspectivas de formação (académica, técnica, prática e de reflexão na prática para a reconstrução social), sintetizadas em dois grandes modelos de formação, que se inscrevem nas tendências referidas por Nóvoa (1991c):

- a) *Modelo de racionalidade técnica*. Insere-se na linha dos modelos académicos e condutistas, que valoriza conceitos como “eficiência”, “especialista”, “competência”. O professor é formado como um técnico, de acordo com os conhecimentos provenientes da investigação académica, sendo treinado para o exercício da profissão, o que revela uma orientação conceptual enciclopédica, positivista e tecnológica da actividade docente, que “é sobretudo instrumental” (Pérez Gómez, 1992, p.96).
- b) *Modelo de racionalidade prática*. Assume uma epistemologia da prática, protagonizada pelo professor, que adopta uma atitude activa, reflexiva e questionadora. O conhecimento profissional é trabalhado e sistematizado a partir das experiências concretas e é a partir da reflexão sobre as mesmas que emergem as soluções para os problemas que a prática coloca.

Imbernón (1994a, pp.26 e segs.) elenca cinco modelos de formação de professores:

- a) *Presságio-produto*. Defende uma formação centrada na eficácia, em resultado do desenvolvimento da competência do professor. É um modelo que procura incorporar a personalidade do professor, as suas crenças, concepções e expectativas relativamente ao exercício da profissão.
- b) *Processo-produto*. Modelo sobretudo experimental, onde interessa verificar e otimizar uma correlação positiva entre o comportamento do professor, na sala de aula, e as melhorias dos resultados de aprendizagem dos alunos. “A eficácia docente depende neste modelo da conduta do professor”.
- c) *Mediacional*. Trata-se de um modelo assente nas concepções da psicologia cognitiva que estabelece “estratégias de pensamento, de percepção e de estímulos” para a mobilização da capacidade do “professor para processar, sistematizar e comunicar informação” (pp.27-28).
- d) *Contextual-ecológico*. Além do aspecto mediacional, este modelo valoriza ainda o factor contexto. A sala de aula e as interacções aí ocorridas são um meio de indagação e auto-formação do professor, elevadas à condição de investigação (Stenhouse, 1984), essencialmente qualitativa, por métodos e técnicas etnográficas e abordagens naturalistas. A atitude investigativa, a acção crítica e reflexiva, inseridas numa lógica de partilha com a comunidade educativa, orientam a prática pedagógica do professor.
- e) *Pensamento do professor*⁴⁹. Neste caso, para além das condições dos modelos mediacional e contextual-ecológico, acrescenta à formação o estudo sobre os “modos de pensar” do professor na sua intervenção educativa, como princípio introspectivo que permite, a partir de “como” pensam os professores, revelar aquilo devem saber e saber-fazer na sua prática pedagógica. O estudo dos modos de pensar do professor neste modelo segue, segundo Marcelo (1987, p.17), essencialmente duas

⁴⁹ Pacheco (1995b, p.45) refere que quando Jackson (1968) publicou *Life in Classrooms*, deu-se início à concepção de uma nova linha de investigação didáctica, designada por “paradigma mediacional centrado no professor”, comumente conhecida por “pensamento do professor”. Refere o autor (pp.48-49), “a investigação sobre o *pensamento do professor* fundamenta-se na teoria cognitiva, cujo interesse e preocupação reside na identificação dos processos de raciocínio presentes na mente do professor quando este actua. A complexidade das tarefas em que se envolve obrigam-no a processar informação e a tomar decisões tornando-o num profissional reflexivo”. No *modelo de tomada de decisões* “concebe-se o professor como alguém que está constantemente a valorizar situações, a processar informação sobre as mesmas, sobre o que fazer a seguir, orientando as acções na base destas decisões, e observando os efeitos nos alunos”. O *modelo de processamento de informação* concebe o professor como “uma pessoa que enfrenta-se com um ambiente de tarefas muito complexo, que aborda esse ambiente simplificando-o, ou seja, atendendo a um número reduzido de aspectos do ambiente e ignorando outros” (Clark, 1978, cit. por Marcelo, 1987, p.17).

abordagens: o modelo de tomada de decisões e o modelo de processamento de informação.

Finalmente, apresentamos a tipologia de Formosinho (1987a, pp.84 e segs.), à qual damos especial relevo, em função do papel activo do seu autor nos caminhos da formação de educadores e professores do 1CEB na UM. O autor propõe quatro modelos “ideais”⁵⁰, uma vez que se descreve o que é típico e relevante em cada um dos modelos e nas suas orientações para a formação de professores.

- a) *Empiricista*. Sustenta-se nos seguintes pressupostos: os conhecimentos (saber), as competências (saber-fazer) e as atitudes (saber-ser) provêm essencialmente da experiência docente; os saberes profissionais, na maioria, são adquiridos pelo professor em auto-formação; só a experiência ensina adequadamente, pelo que só os práticos sabem verdadeiramente. É um modelo reprodutivo e conservador, desajustado da escola de massas e baseado em pedagogias reprodutivas (mater/paternalista, hierárquica/burocrática e escolástica) de modelos experienciados. É uma “pedagogia de receitas”, que dificulta a inovação; substitui a formação profissional pela socialização adaptativa e reprodutiva, que tende a concentrar-se na sala de aula e a ignorar o contexto escolar.
- b) *Modelo teorcionista*. O pressuposto básico deste modelo defende que “todos conhecimentos que um professor deve ter devem ser transmitidos sistemática e sequencialmente, de modo expositivo, num contexto institucional académico” (p.85). As práticas e as atitudes da formação são trabalhadas em termos de ideias, conceitos e esquemas mentais sem uma relação dialéctica com a acção. Assim, os conhecimentos são ensinados de forma teórica pelos académicos (o “saber-fazer” e o “saber-ser”) e transferidos para a prática através da execução dos mesmos – teorias, ideias, concepções. É uma formação institucionalizada pelo ensino superior e concentrada no “saber”.

O modelo enfatiza o produto, mais do que o processo. Apresenta dificuldades de transferência dos conceitos adquiridos no contexto académico; estes são desvalorizados por serem considerados irrelevantes para a prática, afinal aquilo que se conceptualiza como mais relevante para a função do professor. A formação promove a lógica académica, de meritocracia, legitimada pela avaliação e pelas classificações e não pela construção de um conhecimento sustentado, duradouro e susceptível de ser mobilizado. A abstracção da formação, o carácter transmissivo e expositivo da mesma, a irrelevância situacional dos conhecimentos, e mesmo a imaturidade e falta de experiência dos alunos candidatos a professores, dificultam, senão mesmo inviabilizam, a compreensão e a operacionalização prática dos conhecimentos. A teoria, neste modelo, remete “para o domínio das utopias bem-intencionadas, próprias de quem quer sonhar acordado, mas não de quem quer viver no mundo real” (p.95).

- c) *Modelo compartimentado*. Estamos perante uma concepção de especialização, onde cada pessoa e cada

⁵⁰ A expressão “tipo ideal”, nas palavras de Formosinho (1987a, p.84), é “um instrumento criado e usado por Max Weber no estudo das realidades sociais”. Assim, segundo o autor, “[n]ão são modelos ideais no sentido de modelos perfeitos ou, no sentido comum, de algo que se deve atingir, mas modelos estilizados, isto é, tipificações abstractas da realidade. O ‘tipo ideal’ foca o que é típico e essencial na realidade a descrever, procura tornar a realidade inteligível mostrando a sua racionalidade interna”.

instituição, com o seu saber específico, assegura aquilo que melhor sabe fazer: a componente teórica permite o acesso ao conhecimento científico e pedagógico; a componente prática permite o acesso à prática pedagógica, sem que alguma vez ambas se possam encontrar. Cabe aos formandos fazer a integração da teoria com a prática, partindo-se do pressuposto que é fácil “praticar a teoria” e igualmente fácil “teorizar a prática”. Apresenta argumentos teóricos e práticos, mas não cuida da síntese dos mesmos, na medida em que os trabalha em tempos e espaços diferenciados, por instituições e pessoas diferentes. Geralmente, separa “a teoria de Ciências da Educação da Prática Pedagógica”. De forma clássica, a teoria trabalha-se nas universidades e a prática é assegurada nas escolas pelos professores cooperantes. O modelo cria um desfasamento entre teoria e prática, podendo haver prática sem uma referência sequer à teoria educacional aprendida, que é normalmente interpretada como mera utopia pedagógica. A teoria pedagógica não é repensada nem aprofundada por não enquadrar a experiência de ensino, o que afasta ou mesmo desliga realidades que deveriam supostamente aproximar-se, situação propícia ao “choque com a realidade da prática docente [que] não é acompanhada com a indispensável reflexão teórica” (p.98).

d) *Modelo ideal integrado*⁵¹. Para Cunha (2008, p.233) este modelo

permite, simultaneamente, pela teoria, modificar a prática e, pela prática, o assimilar e vivenciar a teoria. Isto é, o modelo oferece a teoria necessária para descrever, explicar e modificar a prática, proporcionando também práticas necessárias para vivenciar a teoria (aquisição dos “saber-fazer” e “saber-ser”) necessários à profissão. Cabe às instituições de formação de professores proporcionar a integração de todos os tipos de saberes necessários ao perfil do professor. A formação é feita na mesma instituição, no mesmo tempo e pelas mesmas pessoas – integração interpessoal.

Formosinho (1987a, pp.100-01) refere que “[a]s práticas do modelo ideal integrado terão de criar um espaço integrador que pode ser práticas pedagógicas integradas, pedagogia de projectos, estudos de casos, análise multidisciplinar de situações educativas, realização de projectos de investigação educacional”, permitindo a integração da teoria com a prática, da componente da especialidade e a das Ciências da Educação, dos saberes necessários para o desenvolvimento do perfil profissional, dos conteúdos curriculares através de um planeamento interdisciplinar, do discurso pedagógico verbal do formador com o seu discurso pedagógico prático.

2.4. Indução Profissional: Enclave entre Formação Inicial e Contínua

A indução profissional é a fase que se segue logo ao termo da formação inicial e, por conseguinte, corresponde ao exercício autónomo de funções docentes por parte do até agora candidato a professor, para passar a ser só e efectivamente professor. Ainda mesmo na fase de professor

⁵¹ Designado assim, de “modelo ideal integrado”, “para o distinguir do modelo integrado das Universidades Novas que é apenas uma tentativa da realização daquele” (Formosinho, 1987a, p.100).

estagiário, apesar de assumir funções docentes, não deixa de estar sob a alçada da dupla supervisão da instituição formadora e da escola, mais especificamente de orientadores de estágio, tanto da universidade como da própria escola/turma onde desenvolve o seu estágio. Deste modo, entende-se por indução profissional o período de tempo durante o qual “se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão” (Flores, 1999, pp.171-72). A autora (2000a, p.45) refere que

os primeiros anos de actividade profissional constituem o chamado período de indução durante o qual se processa a aprendizagem do papel institucional, na perspectiva da socialização organizacional, que permite ao neófito integrar-se no contexto profissional, na medida em que compreende os valores, o conhecimento e o comportamento associados a determinada profissão e/ou organização.

Assim, de *professor estagiário* passa a *professor neófito ou principiante* que, segundo as palavras de Veenman (1988, p.39), é aquele que “ainda não completou três anos de ensino depois de se ter formado”. O início da carreira profissional constitui um período de intensas aprendizagens e de assimilação/adaptação a uma cultura de ensino (Lacey, 1977; Tabachnick & Zeichner, 1984, 1985a,b; Zeichner & Tabachnick, 1985), pois o professor principiante assume as mesmas responsabilidades de qualquer outro professor com experiência, sem haver um cuidado preparatório, partindo-se do pressuposto que está capaz de enfrentar e resolver os problemas como qualquer outro professor (Veenman, 1984, 1988; Huberman, 1991, 1995; Flores 2000a, 2004; entre outros)⁵².

A realidade é, no entanto, outra, pois a organização escolar e educacional, bem como as características do próprio processo de ensino e aprendizagem, tornam a indução num processo de socialização complexo, difícil, abrupto, repentino, de sentimentos contraditórios – vivido com emoção, satisfação e entusiasmo, mas também responsável por sensações de grande apreensão, ansiedade e insegurança (Figura 4.14). Como refere Flores (2000a, p.45),

[n]outras profissões (na medicina, na advocacia ou numa empresa), o processo é algo diferente. Os neófitos vão assumindo progressivamente as tarefas mais complexas, exigentes e decisivas, o que acontece sob o olhar dos pares mais experientes a quem cabe a responsabilidade a sua socialização e indução profissionais. Ninguém imaginaria que o caso cirúrgico mais difícil fosse atribuído ao médico recém-formado, que o dossier mais complexo fosse confiado a um jovem advogado ou que o estudo estrutural mais complexo fosse encomendado ao mais jovem engenheiro da empresa.

Ribeiro (1993, p.8) acentua o carácter formativo da indução profissional dos professores.

⁵² O estudo de Tabachnick e Zeichner (1985a) relaciona-se com as “perspectivas dos professores sobre o ensino”. Tratou-se de um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento das perspectivas de ensino e consistiu em três fases principais: 1) análise do impacto da experiência de ensino do estudante no desenvolvimento das perspectivas de ensino; 2) análise do processo de ‘continuidade’ do desenvolvimento das perspectivas de ensino dos professores durante o primeiro ano de indução profissional; 3) exploração de várias questões teóricas e metodológicas relacionadas com o estudo da socialização dos professores que emergiram durante as duas primeiras fases do estudo. As implicações das descobertas para a prática, a investigação e as estratégias na formação de professores foram consideradas durante cada fase do projecto (1985a, p.7). Os resultados deste estudo sobre a assimilação de uma cultura de ensino foram sintetizados num artigo (Zeichner & Tabachnick, 1985), tendo por referência os seguintes aspectos: tradição e sistema escolar; cultura do professor; cultura dos alunos; expectativas dos encarregados de educação; características demográficas escolares; e limitações no trabalho dos professores.

A indução profissional [é] o período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência [...], encontram-se no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência.



Figura 4.14 — Preocupações de quem começa a ser professor (Damião, 1997, p.32)

Como se pode verificar, nesta referência dá-se particular destaque ao primeiro ano de ensino, para definir indução, situação que é corroborada, segundo Pacheco e Flores (1999, p.110), por uma análise da literatura que tem sido produzida neste campo, nomeadamente nos EUA e na Inglaterra, onde se verifica que a investigação neste âmbito incide sobretudo no referido período de tempo.

Lacey (1977, p.74), baseando-se no conceito de “ajustamento situacional”⁵³, propõe a utilização do constructo “estratégia social” como um dispositivo heurístico para a compreensão do grau de socialização dos professores nas suas funções. A ideia de Lacey assenta na distinção entre uma socialização como *compromisso de valor* e como *conformidade de comportamento*. Neste sentido, identifica três diferentes “estratégias sociais”, descritas por Tabachnick e Zeichner (1985a, p.208):

- a) *Ajuste interiorizado*. O indivíduo concorda com a definição da situação por uma figura investida de autoridade e acredita que essa aceitação é a melhor atitude a adoptar. De forma voluntária, o indivíduo desenvolve-se para o tipo de pessoa que a situação exige, mostrando tanto *compromisso de valor* como *conformidade de comportamento*. Esta estratégia corresponde ao conceito de “ajustamento situacional” identificado por Becker e seus colaboradores.
- b) *Observância estratégica*. O indivíduo respeita as restrições impostas pela situação, mas mantém reservas privadas quanto à atitude tomada. Assim, não age de forma consistente com as suas crenças subjacentes; a conformidade exterior é uma *resposta adaptativa*, sem o correspondente *compromisso de valor* em que o comportamento presumivelmente assenta.
- c) *Redefinição estratégica*. O indivíduo faz tentativas bem-sucedidas para mudar as limitações institucionais,

⁵³ Do livro *Boys in White. Student Culture in Medical School* (Becker et al., 1961/2004). O conceito de “ajustamento situacional” refere-se ao facto de o indivíduo tender a transformar-se no tipo de pessoa que esteja em conformidade com as solicitações de determinada situação.

sem estar instaurado de poder formal para fazê-lo. Alarga o leque de comportamentos aceitáveis na situação, bem como integra novos e criativos elementos nos padrões sociais.

Tabachnik e Zeichner (1985a, pp.208-09), com o estudo realizado, propõem duas alterações ao modelo conceptual de Lacey. Primeiro, modificam a categoria *redefinição estratégica* para incluir tanto as tentativas mal sucedidas como as bem-sucedidas para mudar as limitações institucionais. Fazem ainda uma reelaboração do modelo original, acrescentando um factor contextual para a definição de “estratégia social” em contextos “(dis)similares”. Este factor considera a (dis)similitude total entre dois contextos institucionais e como o viés institucional do apoio ou da falta dele se comporta e influencia cada fase de manifestação das perspectivas dos professores sobre o ensino.

Flores (2000a, pp.45-46) chama a atenção para dois aspectos quase próprios de uma sociedade ou grupo medieval, reflectidas na literatura da especialidade, onde impera uma ritualização para os professores principiantes fazerem parte de um grupo de pertença, serem aceites pelos pares:

- a) As tarefas que têm de desenvolver e os papéis que têm de cumprir são idênticos aos dos seus colegas mais experientes, sendo, por vezes, reservadas as situações mais problemáticas, o que leva alguns autores a identificarem as suas primeiras experiências como uma espécie de “prova de fogo”, árdua e extremamente exigente (são usadas, nestas circunstâncias, expressões como “trial on fire”, “baptism of fire”, “baptême par le feu”).
- b) Surgem, na comunidade profissional, sinais contraditórios de acolhimento, mas maioritariamente primam pela ausência de integração eficaz e salutar. O apoio e a orientação para desenvolver novas experiências são inexistentes. Ao invés, assiste-se a referências ao desencorajamento e à oposição, sustentada num clima de expectativas negativo e de desconfiança. O isolamento, além das dificuldades enfrentadas pelo professor, “recebeu, na literatura inglesa a expressão “sink or swim” que traduz, de forma elucidativa, a maneira individual e solitária com que a maior parte dos professores principiantes ultrapassa os obstáculos iniciais, uma verdadeira odisséia com um percurso irregular e incerto” (p.46).

Noutro sentido, Lopes (2005, p.86) refere a vivência de um “choque da realidade”⁵⁴, tal é a discrepância entre as propostas da formação inicial e os desafios que os professores principiantes enfrentam na hora de entrar na escola, de se relacionarem com os pares, de “dialogarem” com as famílias e de olharem nos olhos das crianças. Chega ao ponto de equacionar, na linha do que defendem alguns investigadores e professores, que “a formação inicial, tal como se faz, ou não tem efeitos suficientes ou tem mais efeitos negativos que positivos”. Nesta lógica, continua a autora,

⁵⁴ Veenman (1984, 1988) popularizou o chamado “choque da realidade”, também designado de “choque da *praxis*” ou “choque de transição”, que reincidentem no pressuposto do desmoralamento das ideias peregrinas elaboradas durante a formação inicial em confronto com “a crua e dura realidade da vida quotidiana na sala de aula” (Veenman, 1988, p.40). Também Silva (1997, p.61), “num estudo relacionado com as dificuldades de socialização profissional de professores”, alude “ao primeiro ano de docência” como um momento de “choque com a realidade”.

[a] formação inicial forneceria perspectivas e modelos com um grau de discrepância elevado em relação à realidade do exercício profissional, discrepância vivida pelos professores principiantes como “choque da realidade”: na impossibilidade de articularem as competências trazidas da formação com as requeridas pela realidade, esses professores “optariam” por exercer a profissão de acordo com as rotinas que lhe são próprias e de forma desencantada. O excesso de idealismo da formação seria, assim, responsável por um excesso de automatismo no exercício profissional. (2005, p.86)

As causas do referido choque podem ser múltiplas (Veenman, 1984, 1988; Flores 2000a) e resultam da convergência de factores de ordem pessoal e contextual: eleição equivocada da profissão; atitudes e características pessoais desajustadas; formação, muitas vezes, demasiado teórica e desfasada da realidade; clima escolar problemático, com relações burocráticas autoritárias; estruturas organizativas rígidas; ausência ou escassez de equipamento; sobrecarga de trabalho; isolamento no local de trabalho; pressão dos pais; multiplicidade e complexidade de funções e tarefas, muitas delas afastadas da essência pedagógica; ausência de estruturas de apoio no início do exercício profissional; dificuldade em transferir o conhecimento teórico para o ambiente ecológico da sala de aula; falta de colaboração entre os professores e o individualismo existente na classe docente; desconhecimento de um conjunto de regras, normas e rituais.

Além do discurso de culpabilizações múltiplas, onde a formação inicial e a “personalidade” dos professores principiantes saem sempre a perder – “os professores culpam a formação de ser demasiado teórica e os investigadores culpam-na de se centrar excessivamente nos conteúdos e de fornecer modelos negativos de professor” –, Lopes (2005, pp.85-86) aborda a discussão num outro nível, referindo-se à antítese da tese apresentada: se os professores principiantes se confrontam com o “choque da realidade”, também não é menos verdade que a “realidade” educativa portuguesa é “chocante”, o que se traduz, para além do problema da indução, num choque de confronto de identidades profissionais, pois “no estado actual das escolas portuguesas, o ideal de profissional é um modelo pessoal e profissional normalmente muito diferente do dos pares” (p.88).

A tese que acabámos de apresentar [choque da realidade] aponta importantes falhas da formação inicial e ao fazê-lo incita a transformações urgentes na sua organização. No entanto, parece-nos que a antítese nos poderá também despertar para questões cruciais e particularmente relevantes para a realidade portuguesa. Com efeito, defendemos (com base em diversos estudos que temos vindo a realizar) que se há aspectos da formação inicial e das identidades dos estudantes com impacto negativo nas identidades profissionais futuras, também os há na “realidade” — nomeadamente em Portugal a realidade é chocante [...]; por outro lado, consideramos que alguns efeitos da formação inicial apontados como negativos na tese do “choque da realidade” são inerentes à identidade profissional de base dos professores do 1CEB. (Lopes, 2005, p.86)

Assim se chega aos programas de indução profissional tão debatidos na literatura, mas muito pouco vistos no terreno. De facto, e de acordo com Ribeiro (1993, p.8), os programas de indução profissional têm a função de proporcionar um apoio sistemático no exercício das funções dos

professores principiantes,

sob a orientação de professores da escola com essa responsabilidade e correspondente redução de serviço docente para esse efeito. A finalidade principal do programa consiste em oferecer aos professores informações, conselhos e experiências formativas que permitam consolidar a sua capacidade de decidir e julgar, com independência e em bases profissionais, sobre situações concretas de ensino na escola.

A mesma opinião é expressa por Flores (2000a, p.46), quando refere ser “possível desenvolver estratégias e promover procedimentos que ajudem o professor no início da carreira”, apesar das ditas “inevitáveis” dificuldades iniciais, referindo-se à “promoção de programas de indução (legal e institucionalmente previstos)”, como a forma mais estruturada e organizada de o fazer.

Também Lopes (2005, p.91), referindo-se a um processo de transformação e melhoria da formação inicial e das escolas, através da indução profissional, afirma que esta teria uma dupla função (no nosso entender, o sinal em falta para a efectiva profissionalidade docente): “o de ajudar à integração profissional dos novos docentes, permitindo-lhes relativizar o seu ideal sem o perder; e o de ajudar o colectivo escolar a passar a um patamar de funcionamento de maior qualidade”. Conclui, aludindo que

[s]ão dois os obstáculos a uma tão frutuosa solução: as colocações dos professores e as capacidades de resposta das escolas de formação inicial. Estes obstáculos, no entanto, não só não são em si inultrapassáveis, como, no caso das escolas de formação, não têm que ser ultrapassados de uma vez só. Apenas o facto de a escola manter com os ex-alunos um contacto regular e organizado – no sentido de os acompanhar nesse percurso difícil que são os primeiros anos de trabalho, de cujo saldo tanto depende a qualidade do seu trabalho futuro – é, sem dúvida um eixo importante desses programas de indução. (Lopes, 2005, pp.91-92)

Num livro sobre o estado da indução profissional na Europa e não só (Zuljan & Vogrinc, 2007), nomeadamente ao nível dos programas de acompanhamento da indução profissional (“mentoring teacher”), e citando o extracto de uma revisão da mesma obra aí incluído, Pozarnick (2007, pp.6-7) refere que vários países têm desenvolvido bons sistemas de indução e têm, inclusive, formação de mentores (professores experientes formados especialmente para acompanhar os professores em indução profissional), outros países, por várias razões, não têm programas de indução e estão a tentar desenvolvê-los. Acrescenta que, na sua maioria, não há falta de evidência da necessidade de suporte da indução, mas há uma falta de vontade política para proceder dessa forma.

Apesar de alguma diferenciação nas abordagens da indução, há alguns temas comuns emergentes na investigação, tal como a necessidade urgente de os professores principiantes terem apoio qualificado no seu primeiro ano de trabalho regular na escola. Mesmo as áreas onde se encontram os principais problemas da indução são, também elas, similares em diferentes países:

comunicação com os pais, organização e interação na sala de aula, problemas com a disciplina dos alunos, desenvolvimento de um sentimento de auto-confiança e de uma identidade profissional própria, são alguns dos aspectos apontados. Também a necessidade de preparação e qualificação de professores mentores, assim como das próprias lideranças das escolas, surgem como preocupações comuns aos diferentes estudos apresentados. Assim, refere Pozarnik (2007, p.7),

apesar da variedade de abordagens e dos resultados dos estudos apresentados, esta monografia pode considerar-se como um importante marco na indução profissional no sentido de preparar melhor os professores para os desafios de amanhã, professores mais satisfeitos e menos inclinados para abandonar a profissão – isto se pelo menos o conhecimento já existente tivesse uma oportunidade para ser colocado em prática. Como refere uma das contribuições deste estudo, do outro lado do mundo, “não há falta de aconselhamento ou compreensão acerca das questões enfrentadas pela formação de professores. O que há é uma significativa falta de vontade política para enfrentá-las”⁵⁵.

Apesar de tudo, sabemos que a indução profissional começa a ser uma das preocupações dos sistemas educativos, para lá da investigação que hoje em dia se tem feito, eventualmente, queremos crer, também como contributo da mesma. Um exemplo interessante de uma investigação sobre o início e o acompanhamento da indução profissional no ensino primário é-nos relatado por Jacklin, Griffiths e Robinson (2006). A parte inicial do estudo refere-se às primeiras experiências de ensino, aos aspectos da sobrevivência, da reflexão sobre o primeiro ano de indução, e termina com a referência ao desenvolvimento da carreira durante os três primeiros anos. Em jeito de síntese, as autoras referem que “mesmo ainda nesta fase inicial, uma série de respostas e caminhos diferentes da carreira começam a surgir a partir do grupo mais amplo; desde quem tem vontade ou está a pensar abandonar o ensino, até aqueles que já assumem responsabilidades ao nível curricular e de gestão” (p.50).

Na parte intermédia do estudo, Jacklin, Griffiths e Robinson (2006) reflectem sobre o que consideram ser as principais questões e problemas da indução profissional, tal como sugerem no título da obra, “Começar a Ensinar no Ensino Primário – Caminhando para lá da Sobrevivência”: planificar e organizar, envolver-se (conhecer de forma aprofundada) com o currículo do ensino primário; ensinar e aprender o trabalho com as crianças; questões profissionais, as relações com os pares e a comunidade. Terminam a obra propondo um modelo de aprendizagem profissional baseado na reflexão da prática, onde relacionam dois aspectos-chave: a aquisição de competências de ensino e a capacidade para lidar com as exigências profissionais (p.125). Estes dois aspectos da aprendizagem profissional não acontecem de forma separada; estão, antes, intimamente correlacionados. Como corolário da investigação, as autoras apontam que

⁵⁵ Para não perder o sentido genuíno da expressão, fica aqui a transcrição do inglês: “There is no lack of advice or understanding of the issues facing teacher education. There is a significant lack of political will in addressing them”.

os professores tendem a passar por quatro fases principais à medida que as suas competências de ensino se desenvolvem nos primeiros anos de carreira: sobrevivência (“survival”), confrontação (“coping”), exploração (“exploring”) e proficiência (“proficiency”). Contudo, a aquisição de competências de ensino não foram, frequentemente, uniformes em todas as áreas curriculares e aspectos do ensino, em função de diversas razões. Os professores descobriram que tendem a melhorar, sem surpresas, nas áreas em que já tinham mais experiência e onde receberam suporte e ajuda dos professores mais experientes.

De igual importância para a aprendizagem profissional foi a capacidade para fazer face às exigências profissionais e descobrimos que os professores tendem a passar pelas seguintes fases: sobrevivência (“survival”), confrontação (“coping”), realismo (“realism”) e equilíbrio (“balance”). O que emergiu com particular significado foi a necessidade de estar atento a este aspecto do desenvolvimento e da aprendizagem profissional, assim como a necessidade de alcançar as fases do realismo e do equilíbrio. A aquisição das competências de ensino é importante, mas não se trata do quadro global.

A obra de Zuljan e Vogrinc (2007), atrás citada, é um exemplo de vários programas de indução profissional que estão a acontecer – ou não, como é o caso da falta de investimento na indução em Portugal (Flores, 2007b) – em vários países. Dos vários estudos aí apresentados, salienta-se o programa de indução contínua do Canadá (Grimmett, 2007). Este consiste, basicamente, em enquadrar os professores principiantes em grupos de investigação, que funcionam como comunidades de aprendizagem. Do resumo do artigo que descreve o projecto retiramos a seguinte frase (p.137):

a tese avançada é que a indução estimula a aprendizagem profissional sustentável e duradoura quando se reúne os benefícios do modelo de coortes da formação inicial no contexto da prática que promovam a partilha de investigações em comunidades de aprendizagem. Assim, ‘Mentoring’⁵⁶ consiste em estabelecer as condições em que os novos professores são integrados numa profissão caracterizada pela aprendizagem profissional contínua, através da partilha de investigações da prática.

Outro exemplo interessante, desenvolvido recentemente a nível europeu, relativamente à produção de materiais de suporte para a actividade dos professores mentores, diz respeito ao projecto TISSNTE (Teacher Induction: Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe), do qual resultou uma publicação em livro e em formato digital, onde, justamente, se apresenta um conjunto alargado de materiais de suporte ao processo de indução profissional (Sthephenson, 2009)⁵⁷.

Dois investigadores portugueses (Flores & Ferreira, 2009), participantes no projecto anterior, referem que, apesar da indução profissional fazer parte da agenda das preocupações dos legisladores educativos deste a publicação da LBSE, ela nunca foi uma prioridade prática até aos nossos dias, não havendo qualquer manifestação que passasse disso mesmo – um princípio de intenções. Neste sentido, refere-se que o “Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores”, iniciado no ano lectivo de 2009/2010, tem em vista precisamente produzir materiais, formar mentores e organizar o processo do período probatório a adoptar em Portugal, como requisito

⁵⁶ “Mentoring” é a função ou o conjunto de actividades pelas quais os professores experientes (“mentores”) são chamados a orientar e apoiar os professores principiantes (Sthephenson, 2009, p.7).

⁵⁷ Ver o sítio na Internet <<http://www.tissnte.eu/>>. O TISSNTE foi financiado pelo Programa Socrates-Comenius, da Comissão Europeia.

de acesso ao provimento de um lugar na profissão docente, que resulta das últimas alterações do ECD, situação que se configura, na nossa opinião, como algo distinto da indução profissional⁵⁸.

2.5. Formação Contínua: um Processo ao Longo da Vida

A emergência do conceito de “formação ao longo da vida” (“life-long learning”) é uma constatação que faz parte do código genético das profissões e cidadãos, “enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual”, sobretudo no sentido da sua mutação por factores externos cada vez mais em ebulição e a uma velocidade difícil de compreender e apr(e)ender. Alonso (2007a, p.111), refere que “[e]sta realidade tem-se imposto, também, no campo da educação e da formação de professores como um tema prioritário na agenda de finais do século XX e princípios do século XXI”.

Começemos pela ideia da formação dos professores ao longo da vida, um conceito profusamente debatido na literatura (Sander & Vez, 1996; Kiewra & DuBois, 1998; Aspin & Chapman, 2001, 2007; H. D. Hargreaves, 2004; Field, 2006; OCDE, 2007a; entre outros). De facto, pode depreender-se do contexto da formação que a “aprendizagem ao longo da vida” para os professores corresponde à formação a seguir ao período de formação inicial ou pré-serviço, podendo haver aqui uma sobreposição de conceito com a formação contínua⁵⁹.

Numa visão alargada (D. H. Hargreaves, 2004, p.1), para lá da formação de professores, a “aprendizagem ao longo da vida” é muitas vezes concebida como tendo início a partir do momento em que termina a escolaridade obrigatória ou, também, tendo em conta o período integral da formação institucionalizada, quando é obtida uma graduação universitária. O autor refere-se, em particular, à formação de professores para afirmar que a “aprendizagem ao longo da vida parece ter pouco ou nada a ver com o período da educação escolar”. Contudo, segundo este autor,

aprendizagem ao longo da vida deve significar o que o termo diz claramente: a aprendizagem tem a duração de uma vida – “do berço à cova” – e assim começa quando nascemos e embarcamos na aventura para a qual estamos bem preparados para perseguir: a aprendizagem. A função principal da educação formal, portanto, deve ser para ajudar as pessoas a aprender, abrangendo tanto o *conteúdo* (conhecimento, competências e compreensão de vários tipos) como o *processo* (a motivação e a capacidade de aprender com sucesso). (D. H. Hargreaves, 2004, p.1)

Se a abordagem anterior reforça os aspectos do desenvolvimento humano de uma forma

⁵⁸ O período probatório corresponde a uma fase do processo de desenvolvimento profissional centrada na capacidade de integração do docente na função a desempenhar, na adaptação e participação nas actividades da comunidade educativa, no estabelecimento de interacção com os alunos (Despacho n.º 21666/2009; ver o sítio na Internet «<http://cms.ua.pt/saappp/>»).

⁵⁹ A LBSE reconhece o direito à formação contínua para todos os educadores, professores e outros profissionais da educação. Assim, lê-se no Artigo 35.º: “A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimento e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (ponto 2); sendo “assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita colaboração com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham” (ponto 3).

integrada, já uma outra abordagem da “aprendizagem ao longo da vida” proporcionada pela OCDE, na obra “Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning” (2007a), incide sobre os aspectos das qualificações profissionais, da necessidade da sua actualização e diversificação, da preparação das mesmas para dar conta das constantes mudanças ao longo da vida profissional.

Assim, segundo a obra citada, as actuais forças socioeconómicas estão a impelir para a abordagem da “aprendizagem ao longo da vida”. A justificação económica (“rationale”), para esta abordagem, provém duas fontes principais (OCDE, 2007a, p.9).

Primeiro, com a crescente importância da economia baseada no conhecimento e o progressivo desaparecimento do Taylorismo e Fordismo (OECD, 1988), o limiar de competências exigidas pelos empregadores está constantemente a ser elevado. Há um relativo declínio na procura de competências de baixo nível. Em segundo lugar, como as empresas respondem a um mercado mais volátil e os ciclos dos produtos são mais curtos, trabalhos para uma vida são cada vez menos e as experiências das pessoas nos postos de trabalho sofrem alterações com maior frequência ao longo da vida profissional. O prazo de validade de competências é mais curto. Há uma necessidade de renovação contínua e actualização de competências, que é essencial para o ajustamento estrutural, o crescimento da produtividade, a inovação e a eficaz redistribuição dos recursos humanos. Numa perspectiva social alargada, as grandes mudanças estruturais ameaçam uma nova polarização entre conhecimento “rico” [knowledge “haves”] e conhecimento “pobre” [knowledge “have-nots”].

A formação contínua dos professores, refere Ribeiro (1993, p.10), em termos gerais, é definida

como um conjunto de actividades formativas de professores, que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

Para Flores (2000a, p.80), a formação contínua “constitui uma outra fase do extenso *continuum* do desenvolvimento profissional do professor e contempla um amplo leque de actividades e situações formativas (iniciadas com os programas de indução) planificadas e organizadas (ou não), abarcando uma multiplicidade de dimensões e integrando uma variedade de modelos”. Envolve, segundo Pacheco e Flores (1999, p.126), o propósito global de promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem. Formosinho (1991b, p.237) refere que “é a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão professor”. Envolve, para Nóvoa (1991d), um caminho de coerência entre a singularidade da pessoa – convicções, valores e atitudes que a distinguem – e a construção da profissão, do seu desenvolvimento profissional, concretizado num contexto escolar específico, dotado de organização própria, no qual o professor se integra e procura contribuir, de forma concertada, para os interesses

dessa instituição, que tem como objectivo último o sucesso das aprendizagens dos seus alunos.

Nas palavras de Pacheco (1995a, p.120), “[a] natureza desta formação encerra duas ideias principais: uma de mudança para novos saberes directamente relacionados com a prática profissional; outra de actividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didáctico e do contexto educativo”. Assim, estamos longe da “perspectiva de reciclagem”, conferida por Landsheere (1978), para se relacionar, como temos vindo a reflectir, com o desenvolvimento profissional que assume um carácter contínuo ou “ao longo da vida” (Figura 4.15).

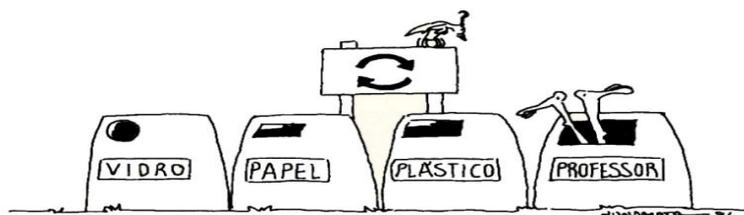


Figura 4.15 – A preocupação “ecológica” de aproveitar professores; não é este o sentido da formação contínua (Damiano, 1997, p.116)

De facto, Montero (2006, pp.156-57) chama a atenção para esta realidade e para uma diferença substancial de atitude perante a formação contínua. De acordo com a autora, “também a formação dos professores deveria entender-se como um processo de aprendizagem ao longo da vida, necessariamente permanente, como postulava já em finais dos anos sessenta o investigador belga Landsheere e reclamam na actualidade diversos relatórios internacionais e investigadores”. Prossegue o raciocínio, referindo-se ao que deveria ser a formação contínua, por contraposição com o que está a acontecer e, afinal de contas, porque se faz tanta questão desta perspectiva da formação contínua.

Contudo, estamos, na minha opinião, longe, inclusive, da assunção desse princípio nas políticas e práticas da formação no nosso contexto. Assim, comportar-se de forma “politicamente correcta” no que se refere ao objecto deste capítulo⁶⁰, conduz a identificar a formação contínua só com a formação de professores que se faz no exercício da sua função, produzindo (e mantendo) uma interessada divisão em etapas, uma clara separação entre as mesmas, uma potencial desvalorização da formação inicial e, como dizia, uma manifestação palpável das dificuldades de articular o princípio precioso de aprender ao longo da vida precisamente para aqueles que têm como mandato social ajudar outros a aprender. (Montero, 2006, p.157)

Ribeiro (1993, p.10) afirma que “assume particular relevância a análise de alguns modelos orientadores da formação contínua” ou formação em serviço, apesar do facto de que esta “não tem sido suficientemente teorizada e a falta de suportes conceptuais firmes não favorece a sua implantação adequada [...], no sentido de contribuir para a sua fundamentação teórica, e dentro da preocupação de clarificar o seu significado fundamental”. Assim, antes de focalizarmos a atenção em referenciais

⁶⁰ O título do texto é “Las Instituciones de la Formación Permanente, Los Formadores y las Políticas en el Estado de las Autonomías”. Precisamente, quando alude ao contexto, refere-se à realidade espanhola, situação que consideramos continuar a ser válida para a compreensão desta problemática e, como tal, ajustada também ao contexto português.

teóricos para conceber a formação contínua, vale a pena, uma vez mais, dar voz a Montero, para dizer algo simples, mas de importância transcendente, no qual assenta muito do desencanto sobre as promessas ou expectativas acerca da formação de professores, como solução para os problemas das sociedades actuais, quando o que se tem visto é uma “insatisfação pelos seus resultados e uma certa atonia no que diz respeito às directrizes para o futuro”. Refere Montero (2006, p.157) que a crença

na onipotência da formação para fazer frente a todas as exigências sociais dirigidas aos professores é, claramente, questionável, o que não obsta para reivindicar a formação como o instrumento estratégico por excelência de mudança e modernização, como o é noutros âmbitos profissionais. A evidência da crise em que se encontram na actualidade a profissão docente e a formação dos professores (inicial e contínua) exige um esforço de atenção à complexidade que a caracteriza em lugar de cair na tentação de atribuir todos os males do sistema educativo aos professores.

Concluimos a reflexão sobre a formação contínua com a referência a três modelos teóricos, sistematizados por Cunha (2008, pp.236 e segs.). Fazemos referências às perspectivas desses modelos a partir da leitura dos autores em causa (Eraut, 1987; Zeichner, 1983; Formosinho, 1991b), dos contributos que Cunha reporta aos mesmos (designados por “tipologias de modelos de formação contínua”), para além da alusão a outros autores (Pacheco, 1995a; Ribeiro, 1993; Pacheco & Flores, 1999; Flores, 2000a; entre outros) que se referem a esses modelos.

Tipologia de Eraut. Este autor (1987) referencia quatro paradigmas: *deficiência ou déficit* (“defect approach”); *crescimento* ou *desenvolvimentista* (“growth approach”); *mudança* (“change paradigm”); *resolução de problemas* (“problem-solving paradigm”). Segundo Ribeiro, (1993, p.10), estes paradigmas resultam de um primeiro trabalho de Jackson (1971), que distingue duas orientações iniciais, e que são ampliadas no sentido de “fornecerem um quadro que vai permitir clarificar o conceito e o papel desta fase de formação no processo de desenvolvimento profissional do professor”:

- *Paradigma da deficiência.* A justificação deste modelo reside na existência de deficiências de formação de base ou na desactualização do professor e, como tal, deve orientar-se para preencher essas lacunas. Refere-se também às dificuldades ou à ausência de competências práticas, devido à excessiva teorização da formação inicial. Neste sentido, defende Flores (2000a, p.82), “a formação contínua é vista como oportunidade ou espaço para preencher essas falhas de formação, pelo que se torna necessário determinar áreas de formação, normalmente da iniciativa da Administração Central”.
- *Paradigma do crescimento.* Proposto por Jackson, justifica-se e orienta-se “pela necessidade de ‘crescimento’ incessante do professor não visando compensar uma inadequação pessoal enquanto professor, mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar” (Ribeiro, 1993, p.11). É uma abordagem que promove o desenvolvimento profissional do professor, de acordo com a sua experiência pessoal; é um processo de formação a partir da reflexão da sua prática.

- *Paradigma da mudança*. Elabora na ideia que a educação e a escola devem acompanhar, antecipar e até liderar as mudanças da comunidade local e da própria sociedade. Neste caso, a formação contínua, com base na negociação, é concebida como um processo de investigação, colaboração e reflexão, no sentido de a escola e os professores reorientarem o desenvolvimento das suas competências, tendo em vista a promoção da inovação e da mudança educativa.
- *Paradigma da resolução de problemas*. Considera a escola e o espaço de sala de aula como territórios de emergência contínua de problemas, cujo diagnóstico, estudo e solução devem fazer parte das preocupações da formação contínua, mobilizando todos os actores directamente implicados nessas circunstâncias. É a partir da procura de soluções locais e institucionais, por parte dos protagonistas, para as necessidades ou problemas sentidos nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na própria organização da escola, que se reconhece uma efectiva e profícua mudança, pois quem por ela é afectado são os mesmos que se empenham nos processos de inovação⁶¹.

Com o cruzamento dos parâmetros “finalidade e fonte estimuladora da formação”, propostos por Eraut, Ribeiro (1993, pp.11-12) faz uma análise comparativa dos quatro paradigmas da formação contínua, permitindo afirmar o seguinte: a) tanto o *paradigma da deficiência* como o da *solução de problemas* pretendem o aperfeiçoamento do professor e a melhoria da escola – contudo, no primeiro, a fonte justificativa e a sua credibilidade são extrínsecas ao professor e à escola, sendo que, no segundo, são intrínsecas; b) ambos os *paradigmas do crescimento* e *da mudança* procuram a reorientação do professor e da escola, sendo que a diferença reside no carácter da fonte estimuladora da formação – intrínseco, no *paradigma do crescimento*, e extrínseco, no *paradigma da mudança*.

Tiplogia de Zeichner. É uma adaptação dos paradigmas da formação inicial ao contexto da formação contínua, reorientando-os nas finalidades da formação (Zeichner, 1983). Assim, temos:

- *Paradigma comportamentalista*. Centrado em questões de rigor, eficiência e produtividade, persegue resultados susceptíveis de serem observados e avaliados com correlação directa ao proveito dos alunos.
- *Paradigma artesanal*. Concebe o ensino como uma forma de arte, onde o artesão, por ‘imitação’ do mestre, ganha saberes e competências cada vez mais complexos, executados na lógica do “saber-fazer” conquistado pelo processo artesanal de tentativa-erro e pelos consequentes reparos do mestre.
- *Paradigma personalista*. Assenta numa formação dinâmica, centrada nas necessidades percebidas na prática pelo professor, assumindo este, ou com ajuda de um formador institucional, num processo de reorientação, de reflexão e procura de soluções, o percurso de transformação e crescimento profissional.
- *Paradigma orientado para a indagação* – preconiza o desenvolvimento de competências para a acção reflexiva, para a actividade crítica, onde o professor assume uma atitude proactiva na formação, que é

⁶¹ Os trabalhos de M. Fullan e A. Hargreaves, alguns deles já aqui citados, referem-se precisamente à implicação dos protagonistas como um factor decisivo para a inovação e mudança na escola.

baseada em processos de investigação, colaboração e reflexão.

Tipologia de Formosinho. Os modelos apresentados assumem a existência de um arquétipo de organização e coordenação a nível nacional, e referem-se, por comparação ao mesmo, a modelos organizacionais alternativos para a formação contínua⁶². Cunha (2008, p.244) refere que estes devem:

respeitar um equilíbrio razoável entre o papel do Estado e da sociedade civil na educação; obedecer ao princípio de especialização; promover uma concepção profissional de professores, logo, promover a autonomia colectiva (profissional e não corporativa) dos professores; motivar os docentes; estar perto das preocupações e dos problemas dos professores, isto porque a formação contínua não é um fim em si mesmo, é instrumental em relação à qualidade da educação oferecida à geração jovem; a formação contínua deve fomentar a inovação pedagógica, igualmente na perspectiva da melhoria da qualidade da educação oferecida.

- a) *Modelo estatista.* Fusão dos diversos papéis do Estado numa lógica única (centralista): tutela, empregador, administrador e formador. O Estado define o levantamento de necessidades, estabelece prioridades de formação e o modo de execução. As primeiras responsabilidades são normalmente assumidas centralmente, sendo a execução cometida geralmente aos serviços regionais, sendo que, na lógica centralista, a administração e financiamento podem ser concentrados ou desconcentrados. O professor é entendido como funcionário, pelo que lhe pode ser imposta a obrigatoriedade da frequência das acções promovidas pelo Estado, recebendo, em contrapartida, o carácter gratuito das mesmas.
- b) *Modelos centrados nas instituições de formação inicial de professores.* A formação é cometida às instituições de formação inicial de professores por maioria de razões invocadas por Formosinho (1991b, p.247) e sistematizadas por Cunha (2008, pp.245-46): as instituições do ensino superior, vocacionadas para a formação de professores, são organizações especializadas na matéria (concentram recursos humanos e materiais, estruturas e funções, ideias e conhecimentos, onde há especialização científica e pedagógica); necessidade de articular a formação contínua com a formação inicial, para que esta seja uma janela de abertura para uma formação contínua cuja função passa por complementar e actualizar as competências do professor, funcionando, assim, numa perspectiva organizacional e pedagógica; numa lógica pragmática refere-se que é nas organizações de formação inicial onde há maior concentração de recursos humanos preparados, para além de cobrirem em larga escala o espaço geográfico do país; assim, com o fundamento económico, é considerado um desperdício de dinheiros públicos minimizar o seu papel nas actividades de formação contínua.

São modelos que afastam o estatismo e o centralismo; satisfazem também o critério da especialização. Contudo, alerta-se para alguns riscos: podem assumir um carácter académico e escolar, com conseqüente desmotivação dos professores; a formação pode ser desfasada e distante das preocupações concretas dos professores. Eventualmente, estes problemas podem ser atenuados

⁶² Previamente, Formosinho (1991b, pp.241 e segs.) estabelece *critérios* que formalizam a descrição dos modelos de formação contínua propostos: papéis do Estado, iniciativa da formação (as entidades formadoras autorizadas), execução das acções de formação e financiamento da formação contínua (traduzidos nos *parâmetros* de racionalidade, iniciativa, execução, administração e financiamento).

com a criação de instituições de ensino superior especializadas em formação contínua ou com a criação de secções ou departamentos especializados nas instituições de formação inicial.

- c) *Modelos centrados na escola.* A expressão, segundo Formosinho (1991b, p.248), “representa mais uma orientação do que uma estratégia rigorosa de formação”. Trata-se de uma tendência recente que reage à ineficácia da formação académica na resolução dos problemas e no atendimento das necessidades de formação dos professores, para responderem aos desafios do ensino, dos alunos, da própria escola. Rejeita também a ideia do perito estranho à escola e, sobretudo, mostra uma atracção pelos resultados da investigação que refere a maior eficácia da formação centrada na escola.

Assim, o modelo organizacional centrado na escola baseia-se “nas iniciativas de formação promovidas pelas escolas, consideradas como unidades sociais e organizacionais, com autonomia, vontade colectiva e projectos próprios” (Formosinho, 1991b, p.249). O Estado transfere os fundos de formação para as escolas que os gerem com autonomia, garantindo a mais ampla descentralização, a territorial, o que permite uma aproximação geográfica da oferta. Permite ainda, do ponto de vista pedagógico: envolvimento dos professores na formação, favorece uma formação centrada nas práticas e aponta para conteúdos de formação próximos dos problemas e preocupações dos professores.

- d) *Modelo centrado nos Centros de Professores e/ou nas Associações de Professores.* Modelo inserido no movimento de “formação centrada na escola” e é uma expressão do movimento para a “auto-organização da formação”, feita pelos próprios professores, entre pares e para os pares, que têm em comum as mesmas preocupações e partilham das mesmas realidades e espaços.
- e) *Modelo baseado nas escolas e nas instituições de formação de professores.* Procura combinar as vantagens organizacionais e pedagógicas da especialização e da proximidade dos interesses e preocupações dos professores. Pode centrar-se na iniciativa e financiamento da escola, com a execução a caber às instituições de formação; pode assumir lógicas de parcerias ou protocolos, onde tanto as escolas como as instituições de formação têm a iniciativa e a execução da formação.
- f) *Modelo liberal.* Reduz o Estado à condição mínima de tutela. Este não financia a formação de forma significativa (papel atribuído aos professores), não administra, não promove nem executa actividades de formação contínua. Assenta na livre iniciativa, não há um sistema de creditação da formação, nem tem influência directa na carreira docente. Contudo, afirma Formosinho (1991b, p.252), “é obviamente inadequado à dimensão que o sistema escolar assumiu nas sociedades industrializadas e à utilidade social consensualmente aceite nos sistemas educativos actuais de formação contínua de professores”.
- g) *Modelo de parceria social.* Admite-se uma pluralidade de entidades que tomam a iniciativa e a execução da formação. Assenta na concertação social, como base da decisão do financiamento, da administração e da definição de prioridades. Procura conciliar os aspectos organizacionais com os pedagógicos; procura sobretudo incentivar a concertação social entre os parceiros interessados na formação contínua. O Estado

não reserva a definição normativa, o planeamento e a coordenação, esperando acentuar, através da concertação social, o carácter profissional da formação, bem como fazer corresponder à diversidade da realidade uma pluralidade de entidades e ofertas formativas.

Quadro 4.03 – Modelos organizacionais de Formação Contínua de Professores (Formosinho, 1991b, p.244)

➤ MODELOS	PARÂMETROS				
	Racionalidade	Iniciativa	Execução	Administração	Financiamento
➤ Estatista	• Estatismo • Centralismo	• Serviços de Estado	• Serviços de Estado • Outros por encomenda	• Serviços de Estado	• Estado
➤ Parceria Social	• Concertação social • Parceria social	• As diferentes entidades formadoras	• As diferentes entidades formadoras	• Serviços de Estado	• Parceria social na definição dos critérios
➤ Centrado nas Instituições de Formação	• Especialização	• Instituições de formação	• Instituições de formação	• Instituições de formação • Serviços de Estado	• Instituições de formação
➤ Centrado nas Instituições de Formação e nas escolas	• Especialização • Formação centrada nas práticas	• Escolas • Instituições de formação	• Instituições de formação	• Serviços de Estado • Escolas	• Escolas
➤ Centrado nos Centros e/ou Associações de Professores	• Associativismo • Formação centrada nas práticas	• Centros de professores	• Centros de professores	• Centros de professores • Serviços de Estado	• Centros de professores <i>ou</i> • Duplo financiamento
➤ Centrado nas escolas	• Descentralização territorial • Formação centrada nas práticas	• Escolas	• Escolas • Outros por encomenda	• Serviços de Estado • Escolas	• Centros de professores <i>ou</i> • Duplo financiamento
➤ Liberal	• Estado mínimo • <i>Laissez-faire</i>	• Qualquer pessoa singular ou colectiva	• Qualquer pessoa singular ou colectiva	• —	• Os professores

O Quadro 4.03 faz o escalonamento, de forma estruturada, dos modelos propostos por Formosinho. A ordem apresentada não é casual, pois coincide com uma progressiva descentralização, fazendo evidenciar a “relação entre o Estado e a sociedade civil” como critério fundamental para a construção do modelo. Formosinho acrescenta, na interpretação do referido quadro, que

[o]s parâmetros de análise e as entidades formadoras são apreciados e usados neste contexto conceitual. Assim, o modelo do Estado máximo (modelo estatista) corresponde no pólo oposto ao do Estado mínimo (modelo liberal). Depois do modelo centralizado, representado pelo modelo estatista, seguem-se modelos desconcentrados e descentralizados, descentralizados funcionalmente, descentralizados funcional e territorialmente e descentralizados territorialmente. (1991b, p.244)

CAPÍTULO V



Evolução da Formação de Professores: Contributos para a Construção da Função e do Saber



Índice

Capítulo V – Evolução da Formação de Professores: Contributos para a Construção da Função e do Saber	291
Índice	292
Apresentação	293
1. Entre a Monarquia, a I República e a Ditadura	296
1.1. Profissão Professor: da Missão Religiosa ao Serviço do Estado	296
1.2. Implantação da República: o Entusiasmo Militante pela Educação	302
1.3. Estado Novo: Controlo Político e Desvalorização da Profissão	306
1.3.1. Da Formação de Professores para o Ensino Primário	307
1.3.2. Da Formação de Professores para o Ensino Secundário	315
2. Do ‘25 de Abril’ à LBSE: Normalização e Formalização Legislativa	319
2.1. Dos Modelos de Formação de Professores: Trilhos de Diversificação	322
2.2. Da Valorização à Extinção das EMP	325
2.3. Criação das Escolas Normais de Educadores de Infância	331
2.4. Criação das ESE e dos CIFOP	334
2.5. Do ‘Sistema Sequencial’ ao ‘Sistema Integrado’ de Formação	341
2.5.1. Sistema Sequencial	342
2.5.2. Sistema Integrado	345
2.6. Profissionalização: da ‘em Exercício’ à ‘em Serviço’	351
3. Trajectórias de Formação: LBSE, INAFOP e Bolonha	356
3.1. LBSE e Regime Jurídico: Valorização e Diversificação da Formação	357
3.1.1. Da LBSE e do Regime Jurídico: Princípios Orientadores da Formação	357
3.1.2. Alteração à LBSE: da Valorização e Diversificação da Formação	368
3.1.3. Na Década de 1990: a Ciência no Lugar da Ideologia	371
3.2. INAFOP: Acreditação da Formação e Certificação do Desempenho Docente	374
3.2.1. Garantia e Públicos Interessados na Qualificação Profissional	375
3.2.2. Criação do INAFOP e do Sistema de Acreditação dos Cursos	377
3.2.3. Padrões de Qualidade e Perfis Profissionais	380
3.2.4. A Avaliação da Qualidade no Ensino Superior	384
3.2.5. Procedimentos da Acreditação	388
3.3. Portugal com Bolonha: Formação Superior no Espaço Europeu	390
3.3.1. Evolução e Princípios de Bolonha	391
– Declaração Conjunta de Sorbonne	391
– Declaração de Bolonha	392
– Comunicado de Praga	393
– Comunicado de Berlim	393
– Comunicado de Bergen	394
– Comunicado de Londres	395
– Cimeira de Leuven/Louvain-la-Neuve	395
– Declaração de Budapeste/Viena	400
– Princípios e Implicações na Formação de Professores	402
3.3.2. Bolonha e a Formação de Professores em Portugal	405
– Definição dos Princípios Reguladores e a Alteração da LBSE	409
– Graus e Diplomas para um Novo Regime Jurídico da Formação	415
4. Estatuto da Carreira e Avaliação do Desempenho Docente	425
4.1. Estatuto da Carreira Docente	426
4.2. Formação Especializada	437
4.3. Formação Contínua e Avaliação do Desempenho	441
4.3.1. Formação Contínua	442
4.3.2. Avaliação do desempenho	446



Apresentação

Este texto centra-se no estudo da formação de professores do 1CEB na UM, como fazendo parte integrante dos resultados da investigação, por analogia com o que se fez com a evolução do EB em Portugal. Essa formação tem como delimitação temporal o momento em que, através da alteração da LBSE, em 1997, passou a ser exigida a formação inicial de todos os educadores e professores com o grau de licenciado, e o momento em que, por imperativo das alterações ao Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (OJFEIPEBS, Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro), de acordo com o Processo de Bolonha, a mesma acabou por ser extinta, dando lugar às ofertas formativas daí decorrentes (Decreto-Lei n.º 43/2007, regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário). É disso que damos conta neste Capítulo, procurando enquadrar esta realidade numa visão mais alargada, configurada sobretudo, mas não só, a partir do advento da liberdade em Portugal e da publicação da LBSE.

Assim, procuramos estabelecer a evolução da formação inicial de professores em Portugal, e do 1CEB em particular, sobretudo a partir da extinção das EMP, até chegarmos ao presente momento, onde o Processo de Bolonha estabelece princípios e procedimentos globais ao espaço Europeu (Decreto-Lei n.º 74/2006, regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior), preenchida a partir de alguns momentos de referência que passamos a nomear: a criação das ESE; a criação dos CIFOP em determinadas Universidades, como foi o caso da UM, e do seu progressivo esvaziamento das intenções iniciais; a exigência do grau de licenciatura para a formação inicial de professores do 1CEB e da Educação de Infância; a criação e extinção do INAFOP, sem que alguma vez tivesse exercido, na sua plenitude, os objectivos para o qual tinha sido criado.

Além da temática da formação inicial de professores, acresce a lógica da formação ao longo da vida, numa perspectiva de preparação e actualização para os desafios da escola actual que coloca os professores em constante “movimento perpétuo”, relacionada com a progressão na carreira docente, prevista no ECD, e de como essa depende da avaliação do desempenho dos professores. Depois, na perspectiva da indução profissional, constatamos a ausência de práticas institucionalizadas de acolhimento de professores em início da carreira, por contraponto com as intenções expressas no próprio ECD, até agora negligenciadas, por falta de regulamentação específica e atribuição de competências às escolas e aos professores mais experientes, situação retomada com as últimas

alterações do ECD¹. Em síntese, traçamos o percurso de reformas da formação de professores, com incidência na LBSE até Bolonha; aludimos à carreira, ao estatuto e à avaliação dos professores.

O âmbito dos estudos realizados sobre a descrição e análise do processo histórico da profissionalização dos professores por toda a Europa e, mais especificamente, em Portugal, é um tema que interessou e continua a interessar muitos investigadores, mas têm, justiça seja feita, um denominador comum — António Nóvoa. São conhecidos e profusamente citados os seus estudos sobre a história da formação de professores, sendo “Le Temps des Professeurs” (1987) a obra emblemática desse desígnio. É durante o século XVIII que a profissão professor, até então ligada ao longo dos tempos à Igreja, formatada por um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas e valores específicos, vai passar para a alçada do Estado (Nóvoa, 1995c, p.15): de “agentes da Igreja, os professores transformar-se-ão, durante o século XVIII, em funcionários do Estado” (Nóvoa, 1989, p.436), substituindo a Igreja que se responsabiliza pela tutela do ensino.

Interessa-nos fazer uma primeira divisão do tempo em função do facto histórico que foi o 25 de Abril de 1974, tal como fizemos para o EB, para situarmos a evolução da formação dos professores em Portugal, embora esta formalização não corresponda a alterações imediatas profundas nas políticas vigentes. Isso aconteceu, também por força deste factor político, mas sobretudo devido a outras razões estruturais, não directa e exclusivamente relacionadas com o tempo e a conjuntura deste marco histórico, das quais tentamos dar conta no texto. Nesta primeira lógica, a abordagem à evolução da formação dos professores podia ser feita a dois tempos: antes e depois do 25 de Abril, embora, como dissemos, esta dicotomia não seja uma verdadeira fronteira para a formação, que também se faz de factos políticos, porque desses derivam decisões com influências no sistema educativo e, necessariamente, na formação dos seus professores.

Mantendo a perspectiva de diferenciação da formação de professores anterior e posterior ao 25 de Abril, interessa-nos, nomeadamente, conhecer os tempos após a publicação da LBSE. Como documento matricial para os destinos da educação em Portugal, é a partir do seu articulado e de subsequentes alterações, bem como da respectiva legislação normativa que daí resultou, que se tem feito a configuração da história da formação de professores. Esta demarcação é, assim, pertinente para a contextualização das condições e do enquadramento legal em que surgiu a Licenciatura em EB do 1.º Ciclo, objecto em causa no estudo empírico. De qualquer forma, a história da profissão professor é tão rica como complexa, pelo que o balanço entre o detalhe e a percepção global, entre o longínquo e o

¹ O Decreto-Lei n.º 15/2007 criou a categoria de “professor titular” (artigo 34.º), conferindo à mesma “o exercício das funções de acompanhamento e apoio à realização do período probatório (artigo 35.º). A situação foi reconsiderada com a extinção da figura de professor titular, concretizada pelo Decreto-Lei n.º 75/2010.

próximo, compromete-nos, ainda que por tentação desmesurada, com todos os elementos do edifício que convergem para o conhecimento dessa actividade profissional até à actualidade.

Contudo, devemos ter presente, como refere Barroso (2003, p.70), citando um texto seu da época, que a LBSE acabou por ser o corolário de um processo onde ficaram consignadas e viram-se reconhecidas várias alterações que foram sucedendo desde a data da Revolução Portuguesa no sistema educativo, das quais tentaremos dar conta, neste caso, relativo à formação de professores.

Singularmente, e apesar das polémicas inflamadas que em muitos casos suscitaram, a maior parte das transformações estruturais, introduzidas (ou desenvolvidas) no pós-25 de Abril, acabaram por ser aprovadas pela grande maioria dos deputados e consagradas na Lei de Bases. É o caso, entre outros, da unificação do ensino secundário geral, do prolongamento do ensino secundário complementar, do ensino superior politécnico, da criação das escolas superiores de educação, dos modelos de gestão democrática das escolas, etc. A única grande novidade (mas que na prática já constituía um dado adquirido e quase inevitável) foi o prolongamento da escolaridade obrigatória para 9 anos. [...] A Lei de Bases tem que ser vista, assim, como o coroar de um processo de transformações não-lineares, que ocorreram desde o “25 de Abril”. Ela veio fixar, sob a forma de diploma legal, um quadro normativo amplo e coerente que estabelece a organização e as estruturas do sistema educativo e que define os princípios gerais que deverão informar a legislação complementar, a publicar pelo governo, no prazo de um ano (como prescreve a própria Lei) (Barroso, 1987, pp.12-13).

Concluimos o Capítulo V com a exploração do estatuto da carreira e da “avaliação do desempenho docente” (ADD). Associado às questões da formação dos professores está o estatuto socioprofissional que os professores assumem e usufruem, bem como os procedimentos de avaliação do desempenho, correlacionados com a definição de princípios relativos à progressão na carreira docente, como veremos, esmagadoramente dependente do vínculo com o Estado. Por isso, afirma Nóvoa (1995c, p.25), para além da conquista da já

tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.). Neste sentido, há que imaginar formas contratuais, nomeadamente em modalidades de parceria, que dêem corpo a um novo enquadramento dos professores e que estipulem normas de responsabilidade profissional (Grace, 1991).

A autonomia reclamada por Nóvoa (1989, 1995c) sustenta-se numa análise histórica que continuamente subjugou a formação formal de um quadro deontológico entre os próprios professores, sendo sempre uma entidade externa mediadora da profissão a delimitar o seu campo de acção. Ora, se nos tempos idos começou por ser a Igreja a impor uma ética e um sistema normativo essencialmente religiosos, sem os abandonar por completo, mais tarde passou a ser o Estado a regular as relações internas e externas da profissão docente. Para quebrar esta hegemonia temporal e ética que abraça a profissionalização da profissão, Nóvoa (1995c, p.23) refere que

[é] preciso romper com a lógica estatal e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel do

Estado na área do Ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo; simultaneamente, impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direcção do trabalho escolar, e a sua subordinação às autoridades estatais. Após a fase de hegemonia da Igreja (séculos XVI-XVIII), é provável que estejamos agora a assistir ao fim do monopólio do Estado sobre a Educação (séculos XVIII-XX): os homens da “descolarização” já tinham anunciado este desfecho, ainda que, contrariamente às suas previsões, não estejamos a encaminhar-nos para uma “sociedade sem escolas” [ver Illich (1974, 1976)], mas antes para a definição de novos poderes e regulações no seio das instituições escolares.

Na sequência da libertação progressiva das amarras externas, condicionadoras da formação e da profissionalização dos professores, como um corpo profissional autónomo, com uma deontologia inscrita a partir de pressupostos éticos, humanistas e sociais, debatidos no interior do grupo profissional e de acordo com os seus propósitos básicos – proporcionar uma educação de qualidade para todos sem excepção –, também somos da opinião que, tal como refere Nóvoa (1995c, p.24), “talvez tenha chegado a altura de formular como proposta a extinção do Ministério da Educação: as diversas forças sociais e profissionais teriam oportunidade de assumir as suas responsabilidades, erigindo novas modalidades de funcionamento e de acção escolar”. Talvez, quem sabe, numa sociedade evoluída, se o caminho não fosse o da instituição de um novo poder, para além do executivo, do legislativo e do judicial, a instauração do poder educativo.

1. Entre a Monarquia, a I República e a Ditadura

Como dissemos, começa-se por fazer uma abordagem diacrónica à formação de professores até ao período do 25 de Abril. De forma continuada, procura-se contribuir para o esclarecimento das alterações realizadas na formação de professores em Portugal até à publicação da LBSE, que remete para uma lógica de organização dos procedimentos a concretizar nesta área do sistema educativo, tendo o cuidado de enquadrar as propostas políticas da formação dos professores em conformidade com as alterações que, entretanto, já vinham sendo realizadas por questões de emergência das respostas que a sociedade solicitava para a massificação da escolaridade e do mais que evidente défice de professores profissionalizados para as necessidades existentes.

1.1. Profissão Professor: da Missão Religiosa ao Serviço do Estado

O processo de evolução da formação de um grupo profissional torna-se numa das formas mais proveitosas de conhecer a sua função e condição actual. No caso dos professores, por maioria de razão, isso torna-se num facto histórico profusamente documentado e analisado, pois a evolução das sociedades, sobretudo nos últimos três séculos, mais especificamente com o advento da Revolução

Industrial, tendeu para um discurso de afirmação da educação como uma forma de libertação e de tomada de consciência pessoal e social da condição humana, associado ao facto de o Estado, como entidade reguladora da sociedade, chamar a si a responsabilidade de organizar e decidir sobre os destinos dessa educação, que estava desde longa data sob a alçada das instituições religiosas.

Historicamente, numa fase inicial dessa passagem progressiva, para Nóvoa (1995c, p.15), a estatização do ensino consistiu na substituição de um corpo de professores religiosos, ou sob a sua influência, por um corpo de professores laicos, ou sob o controlo do Estado. Porém, a passagem não se traduziu em “mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo de padre”.

[i]nicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente. (Nóvoa, 1995c, p.15)

Esse *corpo de saberes e de técnicas* resulta do interesse pelo conhecimento do desenvolvimento da criança e pela intencionalidade educativa, em resultado do advento da Era Moderna. Mais do que um *conhecimento fundamental*, trata-se de um *saber técnico* que prescreve princípios e estratégias de ensino. Nóvoa (1995c, p.16, citando Chapoulié, 1974) refere que “a *pedagogia* introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa toda a história profissional: [...] a hierarquia interna à profissão docente tem como critério um *saber geral*, e não um *saber específico*, isto é, um *saber pedagógico*”. Interessa ainda sublinhar que este *saber técnico* foi maioritariamente produzido numa esfera exterior ao mundo dos professores, por teóricos e especialistas de várias áreas, advindo daqui também muitas das conjecturas feitas sobre as problemáticas das relações entre a teoria e a prática, entre a natureza do conhecimento pedagógico e o saber dos professores.

Do ponto de vista da regulação da própria actividade docente, orientada por um *conjunto de normas e valores*, acaba também por ser um movimento externo ao processo da construção da profissionalidade docente, primeiro em face dos antecedentes religiosos, depois tendo em conta o controlo exercido pelo Estado como forma de garantir a “laicização do ensino” (Lima, 1992, p.36).

A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhe terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente. (Nóvoa, 1995c, p.16)

Nesta passagem de testemunho, o sistema político, como reflexo de uma determinada ideologia vigente, não deixa, contudo, de ver na educação uma forma de determinar a evolução da sociedade e de exercer o poder sobre a mesma. Esta situação coloca os professores numa encruzilhada de interesses conflituosos, que vão desde os propósitos mais genuínos da educação, passam pelo que se pretende fazer da mesma para manter ou alterar um determinado *status quo* social, e revelam-se na própria condição de submissão ou autonomia do estatuto do professor em face dos poderes instituídos. A tendência do poder para o controlo e a subjugação da classe e do estatuto dos professores parte da eventualidade de estes, pelo meio da consciencialização educativa, se tornarem num grupo profissional com capacidade de influenciar e determinar o pensamento social, se tornarem num grupo de pressão com suficiente força para contrariar e até determinar os desígnios da escola e, por intermédio desta, da própria sociedade. Neste sentido, Nóvoa (1995c, p.25) refere que o

princípio de um profissionalismo docente licenciado pelo Estado, que constituiu uma das mais importantes conquistas históricas do professorado, é uma ideia a rever. A subordinação exclusiva às autoridades estatais, sem regulações intermédias de poder (ao nível local, organizacional e profissional), é um factor de estrangulamento do professorado e do seu desenvolvimento profissional.

Em Portugal, contudo, o movimento é inicialmente da própria emancipação do Estado relativamente à instituição religiosa. Assim, se temos de referenciar um momento para a constituição do grupo profissional dos professores, tal como o conhecemos hoje, em que, de agentes da Igreja, transformam-se em funcionários do Estado, devemos referir o contributo essencial do Marquês de Pombal para a estatização do ensino e a funcionalização dos professores (fizemos o mesmo, no Capítulo III, a propósito da evolução da escolaridade básica em Portugal).

Foi durante o reinado de D. José que o Marquês de Pombal tratou de executar o “Tratado dos Limites” (assinado em 1750, ainda no reinado de D. João V), o qual regularizou os domínios portugueses e espanhóis na América do Sul, colocando em causa “um verdadeiro império da Companhia de Jesus”, pois esta dominava uma extensa região agora atribuída à jurisdição portuguesa (Carvalho, 1986, p.425). Estava lançada a cruzada que envolveu o Marquês de Pombal contra a Companhia dos Jesuítas e até a própria Nobreza Portuguesa, por ver-se lesada nos seus interesses, culminada, em 12 de Janeiro de 1759, com a publicação da “sentença de expulsão dos jesuítas de todo o território português, por crime de lesa-majestade, com a confiscação de todos os seus bens”. O pretexto mais próximo teria sido uma tentativa falhada de regicídio (3 de Setembro de 1758), supostamente perpetrada por quem mais se sentia lesado pela política de Pombal (pp.426-29).

Passados uns meses, por alvará de 28 de Julho de 1759 (Carvalho, 1986, pp.867-70), preceitua-se “o termo a duzentos anos de actividade pedagógica ininterrupta da Companhia de Jesus”,

estipulando o controlo das “chamadas Escolas Menores, assim denominadas em oposição aos estudos superiores”, por parte do Estado, institucionalizando o que hoje designamos por sistema educativo português (pp.429-30). Assim, após a expulsão dos Jesuítas, dá-se uma progressiva estatização do ensino e uma ‘funcionarização’ dos professores, criando um grupo profissional laico, cada vez mais desligado das raízes locais, e sob a alçada da disciplina do Estado; uma espécie de agentes culturais, servindo também objectivos eminentemente políticos. Como refere L. Lima (1992, p.36), procurava-se consumir o objectivo de garantir o controlo do ensino pelo Estado; “a laicização do ensino constituiria o primeiro passo para a efectivação do controlo estatal da educação”. Com o recrutamento a ser feito a nível nacional, por intermédio de regras uniformes de selecção e nomeação, o Estado afasta progressivamente os professores das comunidades locais, levando à “constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado” (Nóvoa, 1995c, p.17)².

Os Professores aderem a este projecto, que lhes assegura um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párcos, aos notáveis locais e às populações: a funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. E, no entanto, o modelo ideal de professores situa-se a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal: ao longo da sua história sempre procuraram conjugar os privilégios de ambos os estatutos.

Nos finais do século XVIII e ao longo do século XIX assiste-se em simultâneo a uma intenção de, pela escolarização, prosseguir na aposta do progresso da sociedade, que era acompanhada por uma forte intencionalidade de criar as condições para a profissionalização dos professores. Sabia-se “que este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social” (Nóvoa, 1992b, p.16).

A isto não é alheio o advento do Liberalismo em Portugal (Sarmiento, 1994, p.48), que pela generosidade própria da sua ideologia, apesar do clima de instabilidade evidenciado a seguir ao período absolutista de D. Miguel I (1828 e 1834)³, num aspecto havia acordo (Carvalho, 1986, p.549):

na necessidade de se tomarem providências imediatas para reduzir o analfabetismo, criando uma vastíssima rede de escolas de instrução primária que cobrisse todo o país. Era trágica a situação de Portugal neste aspecto, com cerca de 90% de analfabetos. A esta ignorância generalizada e vergonhosa se acrescentava o nosso atraso industrial. Entre os políticos, aqueles que tinham vivido como emigrados em França e na Inglaterra conheciam, pela experiência directa nesses países, o valor real do progresso científico e técnico, pelo que bem entendiam a urgência de se preparar a juventude escolar para outras vias que não fosse a de ser encarreirada para a Universidade.

² Segundo Sarmiento (1994, pp.47-48), “seja no quadro da luta antijesuítica, coetânea de uma política iluminista de Estado, como pretende Joel Serrão (1981, p.19), seja pela pressão da necessidade de melhoria do exército, aconselhando os teóricos militares da altura que os soldados e sargentos deveriam ser pelo menos alfabetizados, como propõe Rómulo de Carvalho (1986, p.454), o facto é que a criação da ‘escola régia’ pombalina transformou as condições de emergência do grupo profissional dos professores, sendo os professores primários portugueses os agentes do ensino público mais antigos da Europa (Nóvoa, 1987)”.

³ Portugal esteve em Guerra Civil, referenciada como as Guerras Liberais, durante os anos de 1831 e 1834, opondo o Partido Constitucionalista, liderado pela Rainha D.^a Maria II de Portugal e pelo seu pai, o Imperador D. Pedro IV do Brasil (que, entretanto, abdicara do trono de imperador), ao Partido Tradicionalista, de D. Miguel I de Portugal. Estava em causa o respeito pelas regras de sucessão ao trono e a decisão tomada pelas Cortes de 1828, aclamando D. Miguel I como rei de Portugal (Carvalho, 1986, pp.546-47).

É nesta conjuntura de profissionalização dos professores, tanto através da consolidação do estatuto e da imagem dos professores, como do controlo estatal da escolarização e da formação dos professores para a expansão da mesma, que vão surgir instituições dedicadas para a sua formação especializada. Isto acaba por ser um projecto muito desejado mas muitas vezes adiado, que ganha forma em pleno século XIX, “graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos professores (Nóvoa, 1995c, p.18)⁴. Para este autor,

[a]s escolas normais representam um conquista importante no professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível académico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instrução primária. (Nóvoa, 1995c, p.18)

Apesar das conquistas reclamadas para a educação em Portugal ao longo do século XIX, entre as intenções e os procedimentos para a concretização de uma escolaridade primária obrigatória, assim como a instituição e regularização dos estudos liceais, e a necessária formação de professores, a mesma esteve sempre sujeita a movimentos contraditórios, de constantes avanços e recuos, numa situação de permanente sobressalto e de bastante precariedade (Nóvoa, 1989, 1992b, 1995c; Carvalho, 1986). Disso é exemplo, já na segunda metade do século em causa, a criação do Ministério da Instrução Pública, em 12 de Junho de 1870, tendo sido indigitado como ministro D. António da Costa (Carvalho, 1986, p.601). Foi um tempo demasiado precoce, pois, apesar das várias medidas de relevo a que se propunha executar, o governo do qual fazia parte não teve mais do que dois meses de vigência, assim como o próprio Ministério haveria de ser abolido (pp.604-05).

Ainda assim, numa linha reformista, o ministro revelou-se defensor da instrução feminina e pretendia criar “duas Escolas Normais, uma em Lisboa e outra no Porto, exclusivamente destinadas ao sexo feminino”. Preocupou-se, da mesma forma, com o “estabelecimento de Escolas Normais para a preparação pedagógica e científica dos professores”. Protagonizou uma tentativa de reforma da instrução primária, onde preconizava o “ensino obrigatório para ambos os sexos, com penalidades para os responsáveis que não cumprissem a determinação” (pp.602-04). Contudo, um excerto da obra “História do Ensino em Portugal” (Carvalho, 1986, p.603) sobre o funcionamento das Escolas Normais é bem elucidativo dos movimentos errantes e da precariedade das decisões políticas de então.

A questão [do funcionamento das Escolas Normais] já tinha tido anteriormente defensores e já havia

⁴ Dando seguimento a um período reformista, mas bastante conturbado na esfera política, na sequência da reforma de Passos Manuel (1836), Costa Cabral “foi o promotor de uma nova reforma geral do ensino, promulgada em 1844”. Nessa reforma dizia-se, quanto à formação dos professores necessários, que «o Governo é autorizado para organizar, logo que seja possível, as Escolas Normais dos Distritos de Lisboa e Porto» (Carvalho, 1986, p.578), situação que já tinha sido decretada por Rodrigo da Fonseca Magalhães, em 1835, onde declarava a abertura de “duas Escolas Normais Primárias, uma em Lisboa e outra no Porto, para preparação dos professores” (p.553).

legislação nesse sentido, mas a execução era tão precária que periodicamente se punha o problema como se fosse novo. Rodrigo da Fonseca instituiu essas escolas, pela primeira vez, em 1835, dando-lhes bastante realce. Passos Manuel, em 1844, pôs a questão novamente em plano prioritário organizando as Escolas Normais e nomeando professores para elas. Em 1868, o bispo de Viseu extinguiu-as. Em 1869 foram criadas de novo. Em 1870, D. António da Costa procura reanimá-las.⁵

Apesar do que fica dito, ainda segundo Nóvoa (1995c, p.18), as instituições de formação acabam por desempenhar um papel fundamental na construção de um *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão, com repercussões na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. A lógica da formação eleva a profissão do patamar da individualização para a construção de um colectivo, o que contribui para a socialização dos seus elementos e para o despoletar de uma cultura profissional.

Estes movimentos concorrentes, por um lado, de uma normatividade periclitante, e de génese de um grupo profissional, por outro, fazem com que a segunda metade do século XIX crie uma certa ambiguidade no estatuto dos professores. É aqui que, na perspectiva de Nóvoa (1995c, p.19), por oposição a essa indefinição de estatuto e de um relativo isolamento social dos professores, se assiste a um movimento associativo docente, “que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional”. Assim, segundo o autor, a segunda metade do século XIX é um momento fulcral para entender a ambiguidade do estatuto dos professores, que os acompanha, com as devidas adaptações, até aos dias de hoje.

Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenómeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão. (Nóvoa, 1995c, p.18)

Em síntese, para caracterizar a evolução do corpo profissional dos professores ao longo do século XIX, podemos, mais uma vez, recorrer a uma passagem de um texto de Nóvoa (1992b, p.16).

Desempenhando um papel de charneira na construção do Portugal contemporâneo, os professores foram submetidos a um controlo muito próximo do Estado. Na primeira metade do século XIX implementaram-se mecanismos progressivamente mais rigorosos de selecção e de recrutamento do professorado. Mas, quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo actual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um saber socialmente legitimado relativo às questões do ensino e da delimitação de um

⁵ Com a extinção do Ministério caem as reformas preconizadas por D. António da Costa, onde se incluem as Escolas Normais, as quais voltam a ser referidas na reforma de 2 de Maio de 1878, de Rodrigues Sampaio, preconizando a sua criação em todos os distritos do país. Contudo, praticamente dez anos depois, segundo Deusdado (1887, cit. por Carvalho, 1986, p.623), referindo-se à criação das referidas Escolas, “com pequeníssimas excepções, não se fundaram nem abriram”.

poder regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX.

Para concluir, segundo o autor (1992b, p.17), é um período que produz uma verdadeira mutação sociológica, inicialmente dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário. Isso pode ser corroborado, entre outros acontecimentos, pela consolidação das instituições de formação, pelo desenvolvimento do movimento associativista, pela feminização e pelas modificações na composição socioeconómica do corpo docente; também pelo reforço do Estado de mecanismos de controlo dos professores, mas igualmente pela afirmação da autonomia da profissão.

1.2. Implantação da República: o Entusiasmo Militante pela Educação

Conforme se refere no término do ponto anterior, e de acordo com Nóvoa (1992b), a viragem do século XIX para o século XX é caracterizada por divergências acentuadas quanto à essência da formação de professores e ao projecto de professor que daí se pretendia concretizar. Essas divergências agravaram-se com o auge das ideias republicanas, que culminariam com o fim da Monarquia e a instituição da I República em Portugal, a 5 de Outubro de 1910, prolongando-se até ao momento da edificação do Estado Novo. A isto refere-se Nóvoa (1992c, p.58).

As primeiras décadas do século XX assistiram a conflitos agudos no campo da formação de professores, tanto no período final da Monarquia como durante a I República e a fase inicial do Estado Novo. Para além de clivagens políticas e ideológicas, confrontavam-se projectos distintos da profissão docente que, num certo sentido, atingiram o auge nos anos vinte: – o Estado investiu na formação de professores, mantendo mecanismos fortes de controlo da profissão docente, através de uma presença interveniente nas escolas normais e de uma supervisão centralizadora da actividade docente; – os professores, dignificados na sua função social e detentores de melhores qualificações académicas, reivindicam uma maior autonomia profissional no contexto pedagógico e científico da época.

Com o advento da I República, a educação foi encarada como o meio e a essência por excelência para reformar o pensamento e a actividade da sociedade portuguesa, libertando-a das amarras da estagnação de décadas (senão séculos) errantes de um regime monárquico sem visão nem capacidade para acompanhar os ventos da modernidade. Um novo século acabava de despoletar, sem que significasse uma viragem, um novo rumo; pelo contrário, agonizava-se num último sinal da Monarquia com a imposição de um “regime ditatorial em Maio de 1907” (Carvalho, 1986, p.648). A aparente manifestação de força seria o prenúncio do fim da já muito debilitada Monarquia. A 1 de Fevereiro de 1908, no regresso de Vila Viçosa, em pleno Terreiro do Paço, o Rei D. Carlos e o príncipe primogénito (D. Luís Filipe), são assassinados a tiro. “A Monarquia ainda se arrastaria durante mais dois anos, até à proclamação vitoriosa da República em 5 de Outubro de 1910” (p.650).

O empenho colocado na educação pelo novo regime – combate ao analfabetismo, encarado

como a causa do considerável atraso em relação às outras sociedades europeias em franca expansão industrial e científica; divulgação e disseminação cultural, exaltando os valores republicanos – é assumido como um desígnio nacional, proclamado pelo país, tanto por iniciativas espontâneas dos cidadãos mais entusiastas, como por iniciativas governamentais, constituindo “um sintoma significativo do entusiasmo e empenhamento dos homens desta época” (Cortês, 1981, p.18). No mesmo sentido aponta Carvalho (1986, p.651), referindo que a República,

proclamada em 5 de Outubro de 1910, trazia, na sua bagagem revolucionária, o decidido projecto de reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação. Falou-se mesmo, no tempo, em «educação republicana», educação interessada na criação e consolidação de uma nova maneira de ser português, capaz de expurgar a Nação de quantos males a tinham mantido, e mantinham, arredada do progresso europeu, sem força, sem coragem, sem meios para sacudir de si a sonolência em que mergulhara.

Como vimos, ainda do final do século XIX, por alguns factores já aqui debatidos, vai-se formando um corpo de professores conscientes dos seus interesses enquanto grupo profissionalizado. A este facto não é alheia a formação de professores através das Escolas Normais, que funciona como elemento aglutinador de uma classe profissional e até como génese de movimentos embrionários de associações profissionais (Nóvoa, 1992b, 1995c). Embora criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, não deixam de ser “também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário”; “são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores do saber e do saber-fazer” (1992b, p.16). Esta actividade ajuda a constituir um movimento associativo activo e dinâmico que promove o prestígio dos professores na sociedade do início do século XX. Afirma Nóvoa (1995c, p.19),

[a] escolha do modelo associativo mais adequado aos professores foi objecto de longas controvérsias, bem como as suas filiações políticas e ideológicas. Mas as práticas associativas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: *melhoria do estatuto*, *controlo da profissão* e *definição de uma carreira*. O prestígio dos professores no início do século XX é indissociável da acção levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca*, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo.

Na I República, criam-se condições políticas que agudizam o conflito acerca do estatuto dos professores. Eventualmente, pode falar-se da instrumentalização da educação, da passagem de um controlo administrativo para um controlo ideológico, para reformar a mentalidade portuguesa. Nesta perspectiva, Nóvoa (1992b, p.17) sustenta que “a ambição republicana de «formar um homem novo» concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo: só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem-se desta missão”. Porém, o que parecia uma consequência lógica era demasiado importante para ser deixado ao arbítrio, ainda que profissional, dos

professores, pelo que o Estado não abdicaria da intervenção administrativa e ideológica.

A situação levou os professores e as suas associações a manifestarem o desagrado com o regime republicano nas suas tentativas para “instaurar estratégias ideológicas de recrutamento e de controlo do professorado” (Nóvoa, 1992c, p.59). Os professores estavam imbuídos de uma outra lógica altruísta, pautada por normas e valores colectivos que obedeciam à “crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade”. Acredita-se que “a escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes”, o que os investe “de um importante poder simbólico”. Estamos perante o prenúncio de uma “época de glória do modelo escolar”, que é também “o período de ouro da profissão docente” (1995c, p.19). Em consequência, é sintomática, neste contexto histórico, a afirmação de Nóvoa sobre a função da escola como conquista da era moderna, assim como da assunção do professor como profissional dessa escola.

Durante os anos vinte [séc. XX], o Movimento da Educação Nova ilustra, em todos os sentidos, [...] a conjugação de projectos culturais, científicos e profissionais. Nesta perspectiva, ele é a consequência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação das “novas” ciências sociais e humanas (nomeadamente das ciências da educação), mas representa também um forte contributo para a configuração do modelo do professor profissional. (p.19)

As intenções Republicanas, analisadas pelas produções legislativas, têm um impacto significativo na história da educação em Portugal. Uma prioridade inicial é a instrução primária, “não só por ser aquela que está na base da hierarquia escolar, como por ser, através dela, que se projectava conseguir a transformação mental do nosso país com mais esperançosa repercussão no futuro” (Carvalho, 1986, p.664). O problema, como não é difícil de compreender, em face das convulsões políticas que se seguiram à instauração da República, estava na inexecutabilidade da grandiloquência das reformas propostas, atendendo “à situação real do país, à sua pobreza sem remédio, à impreparação dos seus executores, à sonolência dos serviços do Estado, à inércia nacional” (p.665).

Segundo Carvalho (p.682), a urgência da reformulação do ensino primário⁶, assim como do ensino universitário, não teve inicialmente paralelo no ensino secundário. A intervenção sobre estes dois níveis de ensino justifica-se por questões relacionadas com a própria causa Republicana: “no primeiro caso, era preciso não atrasar a criação do novo modelo de homem português que a República trazia no seu programa e que deveria surgir das sementes lançadas logo no ensino infantil; e, no segundo caso, para decapitar, tão breve quanto possível, a hegemonia coimbrã”.

⁶ A reforma da instrução primária de 29 de Março de 1911 é um documento inovador para a época: fala no ensino infantil, facultativo e gratuito; estipula a laicidade da educação; concebe a educação como o desenvolvimento integral ao nível físico, moral e intelectual das crianças; admite-se a iniciativa privada para o ensino primário (elementar, complementar e superior, dos 7 aos 14 anos); estipula a obrigatoriedade do ensino primário elementar (dos 7 aos 9 anos); no “ensino primário superior” (12 aos 14 anos) estipula-se o regime de coeducação; refere-se a necessidade de proceder ao recenseamento anual das crianças em idade escolar. A própria preparação dos professores é contemplada com a referência a Escolas Normais Primárias em Lisboa, Porto e Coimbra, em regime de coeducação.

Em face das intenções reformadoras republicanas do ensino superior, até então na exclusiva alçada da academia coimbrã, em 1911, criam-se as Escolas Normais Superiores, para a formação dos professores do ensino secundário, que ficam anexas às respectivas Faculdades de Letras e Ciências, das Universidades de Coimbra e de Lisboa (Carvalho, 1986, pp.688-89; Pacheco, 1995a, p.67). Os acontecimentos despoletam-se a partir da criação das Universidades de Lisboa e Porto, por decreto de 22 de Março de 1911 (Diário de Governo n.º 68, de 24 de Março), entretanto regulamentadas a 19 de Abril (Diário de Governo n.º 93, de 22 de Abril), onde se determina a constituição das Faculdades das agora três universidades portuguesas⁷. Pacheco (1995b, pp.67-68) refere que as Escolas Normais Superiores surgem com a finalidade de «promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos liceus, das escolas normais primárias e das escolas primárias superiores e para a admissão ao concurso para lugares de inspectores de ensino»⁸. Ainda segundo o autor, estas Escolas apenas começariam a funcionar em 1915, com a oferta de cursos de habilitação ao magistério liceal, ao magistério normal superior e ao magistério primário superior.

Se bem que não modifiquem substancialmente a estrutura curricular do modelo teorcionista/empiricista, estas escolas são inovadoras na medida em que incluem uma “iniciação à prática pedagógica”. O candidato a professor – depois de versar as matérias da “cultura científica” nas faculdades de Letras ou de Ciências, durante três anos – ingressava, e uma vez submetido a provas teóricas e práticas, numa Escola Normal Superior, totalmente vocacionada para a “preparação pedagógica”. A organização curricular destes dois anos é elucidativa, sobretudo pelo esforço de formar o futuro professor quer na “alta cultura pedagógica”, quer na prática de ensino devidamente supervisionada.

Por fim, a Faculdade de Letras de Lisboa (Decreto de 9 de Maio de 1911)⁹, sucedeu ao Curso Superior de Letras, instituído por D. Pedro V. Segundo Pacheco (1995a, p.63), “é com a reorganização do Curso Superior de Letras, em 1901, que se institucionalizou a formação de professores [ensino secundário] em Portugal. O recrutamento de docentes para o liceu fazia-se então por provas públicas, sem que se exigisse aos concorrentes qualquer habilitação literária ou profissional”.

Com o avançar dos anos, em face dos poucos resultados que o voluntarismo e o entusiasmo republicano julgaram possíveis, as críticas e o desapontamento foram-se avolumando. Carvalho (1986, pp.708-09), citando alguns dos muitos republicanos convictos, alude que estes eventualmente não estariam ainda devidamente preparados para levarem a cabo as propostas contidas na sua Revolução:

⁷ “Em todas as três funcionariam Faculdades de Ciências, de Medicina e de Farmácia; como casos particulares funcionariam, em Lisboa e Coimbra, Faculdades de Letras e Escolas Normais Superiores; Direito só em Coimbra; Faculdade de Ciências Económicas e Políticas, Faculdade de Agronomia e Escola Superior de Medicina Veterinária, só em Lisboa; Faculdade do Comércio, só no Porto” (Carvalho, 1986, p.689). Deve dizer-se, ainda segundo Carvalho, quase como uma característica inalienável daquele tempo, e das circunstâncias políticas, “a criação propriamente dita das novas Faculdades, assim como a reforma de outras já existentes, só posteriormente foi decretada, umas a mais breve prazo e outras a mais tardio, embora algumas, mesmo depois de criadas no papel, ainda aguardassem anos para a sua concretização”.

⁸ Decreto de 29 de Maio de 1911, artigo 2.º (com redacção actualizada ao português actual).

⁹ Criou ainda a Faculdade de Letras de Coimbra. Estatuída a 19 de Agosto de 1911, compunha-se de cinco secções: Filologia Clássica, Filologia Românica, Filologia Germânica, Ciências Históricas e Geográfica (Carvalho, 1986, p.690).

«tem-se por vezes a impressão de que a República surgiu cedo de mais», desabafa um dos autores citados¹⁰. Outro testemunho, próximo do termo da I República, refere que «nenhuma reforma obedeceu, até hoje, a um plano de conjunto que tivesse por base essencial o estudo das qualidades próprias, bem definidas, e das condições históricas, bem demarcadas, do povo português»¹¹.

Resta salientar, a despeito das últimas palavras do parágrafo anterior, que, de facto, conforme refere Carvalho (1986, p.697), “toda a legislação publicada foi fragmentária dificultando a visão global do sistema escolar que não chegou a ser esboçada”. Porém, segundo o autor, houve um momento, por muitos citado como um documento histórico, em que alguém tentou fazê-lo, em 1923. Muito se poderia dizer sobre este documento, designado por “Estatuto da Educação Pública”, da iniciativa de João José de Camoesas, então responsável pela pasta da Instrução Pública, apresentado à Câmara de Deputados em 21 de Junho. Ficamo-nos pelas palavras do próprio Rómulo de Carvalho: “é o primeiro plano geral de ensino metodicamente organizado entre nós nos tempos modernos” (p.700)¹². O seu destino foi o mesmo do governo do qual Camoesas fazia parte: “caiu, vítima da voracidade dos políticos que não permitiam a estabilidade governativa”, em Novembro do mesmo ano (p.703).

1.3. Estado Novo: Controlo Político e Desvalorização da Profissão

O golpe de 28 de Maio de 1926, ou Movimento do 28 de Maio, também conhecido pelos herdeiros do Estado Novo como Revolução Nacional, foi o prenúncio militar de carácter nacionalista e anti-parlamentar que terminou com a I República Portuguesa. Esse golpe tornou-se na referida Ditadura Nacional, entretanto designada por Estado Novo, através a aprovação de Constituição de 1933¹³.

o golpe Militar de 28 de Maio de 1926, que pôs termo à I República, foi inicialmente bem recebido pela população portuguesa. O país sentia-se cansado da instabilidade governamental, das lutas entre os políticos militantes, das disputas parlamentares, dos sobressaltos da vida quotidiana frequentemente alvoroçada com irregularidades cometidas, e confiou no vigor e nas boas intenções dos revoltosos. (Carvalho, 1986, p.720)

¹⁰ João de Barros, em “O Problema Educativo Português” (1920).

¹¹ João de Deus Ramos, em “O Estado mestre-escola e a necessidade das Escolas Primárias Superiores” (1924). Apesar de tudo, para Carvalho, seria um erro supor-se que a acção da República no campo do ensino não teve o seu devido merecimento. Ressalta os primeiros anos de governação, em particular o ano de 1911, afirmando que “as reformas do ensino primário e do ensino universitário, ambas desse ano, são dois documentos que honram o novo regime e que constituíram activos factores de progresso da Nação a despeito de quantos entraves os limitaram na sua execução” (1986, p.709).

¹² A elaboração do projecto envolveu a auscultação dos professores, a consulta de individualidades do ambiente pedagógico da época e a colaboração de “homens experimentados”. “Entre as pessoas consultadas contaram-se alguns componentes do grupo *Seara Nova*, mormente Faria de Vasconcelos, a quem se atribui a maior responsabilidade na redacção do projecto” (Carvalho, 1986, p.697). Já na época houve quem se apercebesse da relevância de tão ambicioso projecto, como foram os casos de Jaime Cortesão – «A reforma constitui [...] não só o mais sério documento político emanado de um governo, dentro da República, como a primeira tentativa de reforma nacional orientada por um espírito democrático» – e de António Sérgio – «Quem conspira contra a reforma medite bem no que vai fazer: porque assume perante o povo a mais tremenda das responsabilidades. *Um dia a nação os há-de julgar*» (cits. por Carvalho, 1986, pp.702-03).

¹³ A versão original foi publicada no Decreto n.º 22241 de 22 de Fevereiro de 1933, I Série, Número 43 (Suplemento). Entretanto, até ao advento do 25 de Abril, houve várias alterações e republicações: a versão de 1938 foi publicada no Diário do Governo de 11 de Agosto (I Série, n.º 185); a versão de 1945 foi publicada no Diário do Governo de 6 de Dezembro (I Série, n.º 271, Suplemento); das versões de 1951 e de 1959 não houve republicação em Diário do Governo; e, finalmente, a última versão da Constituição de 1933, publicada a 23 de Agosto de 1971 (Diário do Governo, I Série, n.º 198).

A alteração política trouxe mudanças substantivas à educação, e à formação de professores em concreto, servindo-se o Estado desta para exercer um controlo apertado sobre os desígnios nacionais.

A tentativa do Estado Novo criar novas legitimidades no terreno educativo passou, em primeira instância, por importantes reformulações na arena da formação de professores. O ano de 1930 ficou marcado pela substituição das Escolas Normais Primárias e pela extinção das Escolas Normais Superiores encerrando, simbolicamente, um ciclo decisivo na história dos professores em Portugal. (Nóvoa, 1992c, p.59)

1.3.1. *Da Formação de Professores para o Ensino Primário*

Entre várias convulsões, uma das primeiras medidas tomadas pela ditadura foi a redução no ensino primário obrigatório e a abolição do ensino primário complementar, provocando a extinção das Escolas Primárias Complementares. O Decreto n.º 18646 (19 de Julho de 1930) instituiu as “Escolas do Magistério Primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das Escolas Normais Primárias, que ficam extintas” (Diário do Governo n.º 166, p.1437). Expressa o referido Decreto que “os intuitos que determinam esta reforma não divergem dos que têm inspirado as modificações introduzidas pela Ditadura noutros capítulos dos serviços públicos: simplificar, uniformizar, reduzir cada organismo a uma função rigorosamente definida” (p.1443).

O artigo 44.º instituiu a realização de “Exames de Estado” como forma de qualificar e classificar a aptidão pedagógica para os exercícios do magistério primário elementar ou infantil. O Exame de Estado, segundo o Decreto citado, uniformiza “o critério de apreciação e valorização dos candidatos ao magistério”, para além de ser uma forma de obviar ao necessário encurtamento do curso, no sentido de ir ao encontro “das conveniências nacionais mais instantes, no que respeita à expansão do ensino primário”. Também por este decreto percebe-se a desvalorização do grau de exigência para acesso ao magistério primário, ao impor como formação mínima “a aprovação no exame do 2.º grau do ensino primário elementar” – alínea b), artigo 20.º –, para além de depender de um exame de admissão.

A desvalorização da formação e o desinvestimento na qualificação da população, bem como outras medidas restritivas que se tornam uma marca de identidade do Estado Novo, cedo começam a ser reconhecidas. Veja-se, a propósito, o que afirma Carvalho (1986, p.733):

[a] redução do ensino primário obrigatório de quatro para três anos, a proibição da coeducação e a extinção do ensino primário complementar, devem-se ao ministro Gustavo Cordeiro Ramos, o primeiro que, no regime ditatorial, se torna notório pela dureza da sua actuação, e preanuncia a «hora alta» do «ressurgimento nacional» que em breves anos iria soar.

A somar a estas decisões, refere Carvalho (1986, pp.733-35), desenvolveu-se uma política de controlo com medidas de restrição da classe dos professores, habituada, com a implantação da

República, a usufruir “de instituições e de órgãos de imprensa de existência activa, onde defendiam os seus interesses”. Entre a proibição de umas e o controlo de outras, pela via da sua legalização, progressivamente, o Estado fez o cerco à livre expressão e associação dos professores, tornando-os em meros funcionários de legitimação do poder instituído, sem espaço e manobra para a crítica, a apreciação ou a manifestação, sob pena de incorrer em infracções sujeitas a medidas punitivas cada vez mais severas e dissuasoras.

Carvalho refere que é sintomática a forma como as elites políticas encararam o analfabetismo em Portugal, logo após o 28 de Maio. Aquilo que era uma antiga questão, foi desta vez equacionada do ponto de vista eminentemente elitista e como forma de resignação do povo que interessava controlar.

Na óptica dos defensores de um Estado autoritário mantido por grupos privilegiados, tornava-se legítimo perguntar antes de se admitir qualquer solução para o problema do analfabetismo, se, realmente, interessava extingui-lo, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação. (1986, p.726)

A lógica de redução da escolaridade como desvalorização da importância de uma formação de nível superior, para além do saber ler, escrever e contar, para a esmagadora maioria da população escolar, tem como intenção, conforme é referido, reforçar a legitimidade das hierarquias sociais. Obedece ainda a um outro objectivo, facilitado pelo menor grau de exigência da escolaridade obrigatória, que corresponde à intenção, segundo os parâmetros definidos, de reduzir drasticamente a taxa de analfabetismo nacional. Esta situação fica também correlacionada com a ideia de não ser mais necessária uma grande preocupação na formação científica e pedagógica dos professores primários. Neste sentido, faltava no quadro legislativo algo que proovesse esse desígnio. Isso passou por algumas medidas consideradas emblemáticas do Estado Novo ao nível da escola primária e da formação dos seus professores, correspondendo à construção do período do Estado Novo de maior controlo ideológico e político da sociedade. Falamos da criação dos “postos de ensino” e da figura dos “regentes escolares” para assegurar o ensino nos referidos locais.

Assim, o Estado haveria de legislar em congruência, conseguindo de uma só vez atingir os propósitos enunciados, como se pode verificar pelas palavras de Carvalho (1986, pp.735-36)

A redução do tempo de escolaridade obrigatória de cinco para três anos e a declaração expressa, e até aplaudida por intelectuais da época, de que a cultura suficiente a fornecer às crianças rurais era o saber ler, escrever e contar, conduziam à conclusão de que não se justificava haver grandes preocupações com a preparação científica e pedagógica dos professores primários. Para transmitir às crianças tão limitados conhecimentos não seria difícil arranjar quem prestasse tal serviço, sem que se lhe exigisse qualquer preparação específica, e com pequena remuneração. Seria uma economia para o Estado e permitiria um desbaste fácil na elevada percentagem do analfabetismo nacional. Assim o compreendeu o Governo e nesse sentido o legislou o ministro Cordeiro Ramos, com a criação dos postos de ensino.

Os ditos “postos de ensino” foram criados por Decreto n.º 20604 (30 de Novembro de 1931, publicado em Diário do Governo de 9 de Dezembro), como “mais um instrumento da iniciativa da Ditadura em prol da diminuição do número de iletrados, ou seja, da resolução do chamado problema do analfabetismo”. Refere o Decreto que “a par da actividade pedagógica da escola exigem porém os mais instantes interesses nacionais que outra acção se desenvolva: a que visa propriamente ao ensino da leitura e da escrita nos meios recônditos onde a escola elementar ainda não chegou, ou tão cedo não chegará”. Criam-se, assim, os novos “estabelecimentos e propositadamente se lhes dá uma designação que impossibilite confusões com as instituições escolares. *Postos* não são *escolas*”.

No mesmo decreto refere-se que “para a regência de cada posto será designada pelo Ministro da Instrução Pública pessoa que para o efeito possua a necessária idoneidade moral e intelectual” (artigo 3.º), situação muito contestada pelos professores primários, “não só por se reconhecerem moralmente feridos na dignidade da sua profissão como por se sentirem economicamente prejudicados, pois alguns não conseguiam colocação por falta de edificios escolares enquanto os regentes de certo modo os substituíam” (Carvalho, 1986, p.737).

De facto, à medida que se expandia o número de “postos de ensino”, assistiu-se a uma situação de deterioração progressiva ao nível do desempenho profissional no ensino primário, a tal ponto que houve necessidade de instituir, para lá da apregoada “idoneidade moral e intelectual”, um exame de aptidão aos candidatos à regência dos referidos postos, situação instituída a partir do decreto n.º 25797 (de 28 de Agosto de 1935), onde se prevê que a “idoneidade para a regência de postos de ensino primário é comprovada, pelos indivíduos que não forem habilitados com o Exame de Estado do magistério primário, por meio da aprovação nas respectivas provas de aptidão” (artigo 1.º)¹⁴.

A criação massiva dos postos de ensino, numa política de aproximação às populações sem escola primária, e a respectiva entrada dos “regentes” como um corpo de “profissionais” no primeiro grau de ensino do sistema educativo de então (ensino primário elementar), para assegurar a escolaridade obrigatória de três anos a um maior número possível de crianças, teve como consequência um excesso de oferta de profissionais habilitados para esse nível de ensino. Para agravar a questão, a criação dos postos de ensino e da figura do regente foi acompanhada por medidas de regulação de constituição de escolas e de lugares do quadro geral de professores do ensino primário elementar (Decreto n.º 20181, de 7 de Agosto de 1931). Assim, a criação de um lugar do quadro geral

¹⁴ Para que isso também não fosse um processo de controlo de excessiva exigência que diminuísse drasticamente as possibilidades de acesso à função de regente, o exame de aptidão constava de três provas: Português, Aritmética e uma outra com as restantes disciplinas do ensino primário (artigo 8.º), sendo que, globalmente, “a totalidade das provas escritas não deverá ocupar mais de hora e meia” (artigo 9.º), para além da exigência de uma prova oral sobre a disciplina de português, para os candidatos aprovados nas provas anteriores (artigo 11.º), com a duração de dez minutos (artigo 14.º).

corresponderia a um núcleo populacional com o mínimo de 40 a 45 crianças em idade escolar.

A conjugação dos factores referidos resultou no encerramento das EMP em 1936, como medida política de reforço do controlo tanto da escolaridade primária, como da formação dos professores para esse nível de ensino (Decreto-Lei n.º 27279, 24 de Novembro de 1936, que estabelece as bases do ensino primário). Os postos de ensino foram convertidos em postos escolares e, na lógica de desvalorização da formação profissional, neles eram mantidos os regentes que assim o solicitassem (artigo 3.º). Depois, o artigo 7.º, dedicado às EMP, refere no primeiro ponto não haver para aquele ano (1936/1937) lugar à realização de matrículas para ingresso nas mesmas¹⁵.

Pode, assim, verificar-se não haver propriamente uma preocupação com a qualidade da formação dos professores primários; pelo contrário, pressentia-se e acentuava-se uma forte desvalorização da mesma para uma tarefa que era tida como necessária, mas a precisar de medidas pragmáticas e consideradas adequadas para o problema em questão: “assegurar a todos os portugueses um grau elementar de cultura, que os torne verdadeiramente úteis para si e para a colectividade, e de se dar enérgico e eficiente combate ao analfabetismo”. Se dúvidas houvesse, a continuação do preâmbulo ao referido Decreto-Lei é esclarecedor nas intenções embrionárias, formalizando-se num exemplo concreto e emblemático do tipo de retórica argumentativa utilizado pelo Estado Novo para justificar a “benevolência” das suas decisões.

É a razão do presente Decreto-Lei, assente na ideia de que *o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista*, fatal para a saúde moral e física da criança, *ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar*, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.

Afirma-se desde já, pondo termo a entorpecedoras utopias e a aspirações ilegítimas, ainda que de simpático bairrismo, que *o problema da educação popular só pode ser resolvido [...] por meio da maior difusão de postos escolares, forma embrionária da escola elementar*. Instalado, como está, em edifício próprio, devidamente apetrechado, *regido por quem possua idoneidade comprovada, na falta de um diploma tantas vezes só decorativo*, ministrando o ensino por todo o ano lectivo, e fiscalizada a sua acção, *o posto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina*. [itálicos nossos]

¹⁵ É deste Decreto-Lei que surge a célebre referência à instituição, por cada classe, de “um único livro, compreendendo as matérias de todas as disciplinas” (artigo 2.º, p.1510). Verifica-se uma abundância de medidas que visam o controlo ideológico dos professores, da organização da instituição escolar e do conteúdo da própria formação elementar. Veja-se, por exemplo, o regime de separação de sexos (artigo 5.º) e o carácter obrigatório da “inscrição nos quadros da Mocidade Portuguesa, a qual será averbada na caderneta escolar” (artigo 6.º, § único). Outra questão emblemática e muito invocada diz respeito à necessidade de as professoras necessitarem de “autorização do Ministro da Educação Nacional” para contraírem matrimónio. Essa autorização impunha ao “pretendente bom comportamento moral e civil” e “vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora” (artigo 9.º). Recorde-se que esta alteração no ensino primário surge durante o ano de 1936, altura em que o Ministro Carneiro Pacheco toma posse dos desígnios da educação da Nação, revelando-se como um “executor implacável da doutrina política de Salazar” (Carvalho, 1986, p.753). O seu programa toma forma a partir da Lei n.º 1941 (11 de Abril de 1936), designada por “Remodelação do Ministério da Instrução Pública”, cuja Base I, num total de XII, refere que este passa a denominar-se “Ministério da Educação Nacional”. No cumprimento da Base II, através do Decreto-Lei n.º 26611 (19 de Maio de 1936), cria-se a “Junta Nacional da Educação” como “órgão técnico e consultivo” a fim de estudar “os problemas relativos à formação do carácter, ao ensino e à cultura do cidadão português, a par do desenvolvimento integral da sua capacidade física”. Prevista na Base XI e instituída pelo mesmo Decreto-Lei, à “Mocidade Portuguesa” pretendia-se dar “uma organização nacional e pré-militar” que estimulasse “o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria”, colocando-a “em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa”. O seu regulamento foi publicado em 4 de Dezembro de 1936, através do Decreto-Lei n.º 27301. Um pouco mais tarde foi criada a “Mocidade Portuguesa Feminina”, com o Decreto-Lei n.º 28262 (8 de Dezembro de 1937).

O encerramento das EMP só viria a ser revertido em 1942, nos termos que a seguir se transcreve (Decreto-Lei n.º 32243, de 5 de Setembro).

O facto de existir um número de diplomados com o curso do magistério primário muito superior às necessidades, no momento, do respectivo serviço, conduziu à suspensão da matrícula nas escolas de habilitação para aquele magistério (Decreto-Lei n.º 27279, de 24 de Novembro de 1936). Mas o movimento normal de aposentações e de outras causas de afastamento do serviço, por um lado, e, por outro, o alargamento da rede escolar absorveram em poucos anos o excesso, sendo necessário que em 1940 fosse tomada pelo Decreto-Lei n.º 30951¹⁶ uma medida de emergência que tornou possível o recrutamento rápido de uma grande massa de professores primários (1080). Estes já estão também quase completamente absorvidos. Importa, por isso, começar a recrutar mais e, portanto, pôr a funcionar as escolas do magistério primário.

Aproveitando a experiência da habilitação para o exercício do magistério primário (Decreto-Lei n.º 30951), cujos resultados foram “francamente bons”, como se afirma no Decreto-Lei n.º 32243, o curso do Magistério Primário reabre em 1942, referem Ferreira e Mota (2009, p.71), norteado por dois eixos estruturantes, redução e controlo, vertidos na retórica oficial por efectividade, eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos, com a duração de três semestres (artigo 11.º), mais um de estágio (artigos 34.º a 36.º). Argumenta-se, a redução aumenta a eficiência, permitindo “que o curso fosse reduzido, sem perder e, segundo se crê, antes aumentar a sua eficiência, de três para dois anos”. Conserva-se assim “o exame de admissão correspondente ao que então se chamou de cultura específica e o estágio orientado por um professor escolhido, com quem se trabalha em colaboração permanente e activa”; mantém-se “as disciplinas de cultura pedagógica, expurgadas de toda a matéria que pressupunha conhecimentos de biopsicologia que se não adquiriram antes nem podiam”; mantiveram-se ainda outras disciplinas, devidamente adaptadas, consideradas fora do espectro da cultura pedagógica, mas às quais “se reputam da maior importância para a formação profissional, como desenho e trabalhos manuais, educação feminina, higiene escolar, etc.” (Anexo 5.01)¹⁷.

Em síntese, referem Ferreira e Mota (2009, p.71), “o novo diploma conserva as disciplinas de cultura pedagógica, devidamente expurgadas e outras devidamente adaptadas, articuladas com um conjunto de outras que se poderiam incluir na designação de expressões e um terceiro grupo de vincada preocupação com a inculcação ideológica”. Na perspectiva de Nóvoa (1991a), o controlo moral e ideológico moldou a formação de professores, expurgando-a de referências científicas que permitissem conceber o ensino como profissão e os professores como profissionais.

¹⁶ O Decreto-Lei em causa (publicado em 10 de Dezembro) define, no artigo 1.º, que “enquanto não funcionarem as escolas do magistério primário a habilitação para o exercício do magistério oficial no ensino primário faz-se através: a) um exame de cultura específica; b) um estágio de preparação didáctica; c) um exame de aptidão pedagógica; d) um Exame de Estado”. Por sua vez, o Decreto n.º 30968 (14 de Dezembro de 1940), “aprova o regulamento e programas dos exames e habilitação para o exercício do magistério primário oficial prescritos pelo Decreto-Lei n.º 30951”.

¹⁷ Os programas das EMP foram aprovados pelo Decreto n.º 32629, de 16 de Janeiro de 1943, e assim se mantiveram praticamente sem alterações até Outubro de 1974, quando se procedeu à reestruturação provisória dos mesmos.

A reabertura do curso, em 1942, ocorre enquadrada numa lógica de controlo moral, político e ideológico, com exames de estado e redução do ensino a uma aquisição de técnicas e de estratégias de ensino, bem patente nos programas então publicados. Na verdade, sobre a ideia de eficácia, existia um pressuposto de economia de recursos e de pragmatismo sujeito a uma lógica pedagógica reprodutora das aprendizagens, por sua vez, envolto num quotidiano hegemónico (ou quase) pela doutrina católica, sublinhado por uma perspectiva burocrática da função do professor que não sofrerá alterações de monta até Abril de 1974. (Nóvoa, 1991a, p.84)¹⁸

No que diz respeito à formação de professores primários, passados aqueles anos de formatação da educação de cariz nacionalista, nada de significativo se pode acrescentar ao edifício estruturado até então. A escolaridade obrigatória haveria de avançar, primeiro para quatro anos (Decreto-Lei n.º 40964, de 31 de Dezembro de 1956, para o sexo masculino; Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de Maio de 1960, para ambos os sexos), depois para seis anos (Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de Julho de 1964), mas nada de relevante trouxe para a formação de professores deste nível de ensino até ao Portugal democrático, instaurado o dia 25 Abril de 1974. Ferreira e Mota (2009, p.70) confinam assim, num parágrafo, praticamente 40 anos de Estado Novo, projectando já o que a seguir se veria.

A construção nacionalista da educação, entre 1936 e 1947, moldou a reabertura do curso. O contributo da educação para o desenvolvimento económico, entre 1947 e 1974, que podemos resumir na emergência dos conceitos, primeiro, de generalização, e, depois, de democratização, teve um impacto muito ténue. Agosto de 1974 marca o regresso expressivo da ideologia, tempo da acentuação política da educação e da ideologia democratizante, tempo de dignificação profissional docente, consolidada pelo salto qualitativo da formação oferecida pelo curso do magistério primário.

Em 1952 tentou-se um novo impulso no sentido da extinção do analfabetismo em Portugal (Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de Outubro), por intermédio do designado “Plano de Educação Popular” (Carvalho, 1986, p.785)¹⁹. No preâmbulo do Decreto-Lei, recolhe-se a informação que, finalmente, em face do número de professores primários diplomados entre 1947 e 1952 (4350 no total), o problema da crise da falta de professores, “enfrentada desde 1940, pode dar-se como vencida”. Havia, pois que manter vivo esse esforço, no sentido de acompanhar a necessária expansão da rede escolar, tendo em vista o objectivo então proposto pelo “Plano da Educação Popular”, que pretendia reforçar o “princípio

¹⁸ O controlo moral e ideológico fez-se sentir desde cedo com a Ditadura Nacional, tendo sido prosseguido e refinado em todas os aspectos da vida social e política do Estado Novo e, por conseguinte, no que à educação dizia respeito. Neste sentido, veja-se o Decreto n.º 21014 (21 de Março de 1932), onde surge a relação das célebres frases de carácter moral, cuja inserção nos livros de leitura, adoptados oficialmente, passava a ser obrigatória. Anote-se a subtileza da importância atribuída às referidas frases, na abertura do Decreto: “é de manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter”. Transcreve-se, agora, a título de exemplo, duas das frases mais emblemáticas: “Obedece e saberás mandar”; “Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida” (no total, contabilizavam-se 113 frases de natureza variada; umas de diversos autores, tanto nacionais, como estrangeiros, outras sem autoria, distribuídas pelos diferentes anos de escolaridade, no pressuposto da sua adequação à população escolar). O sucesso da medida e o reconhecimento do valor pedagógico da mesma levou o Governo, pouco tempo depois, a decretar que, a partir de uma selecção das frases iniciais, às quais foram acrescentadas outras, fosse obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino, assim como em bibliotecas públicas, a afixação nas paredes das salas de aula e de leitura, nos próprios corredores e pátios, de tais pensamentos para “inspirar à mocidade a prática das virtudes cívicas, especialmente do amor ao trabalho, da dedicação pela família e pela Pátria”, reconhecendo que “os benefícios incontestáveis desse processo de formação moral” deveriam ser generalizados “a todos os estabelecimentos de ensino e a todos os centros de cultura popular” (Decreto n.º 22040, de 28 de Dezembro de 1932).

¹⁹ O Decreto-Lei n.º 38969, de 27 de Outubro de 1952, regula a execução do Decreto-Lei n.º 38968.

da obrigatoriedade do ensino primário elementar”. Quatro anos depois, em 1956, em face dos bons resultados do referido Plano, estava-se a propor a escolaridade obrigatória de quatro anos para o sexo masculino, ainda que se faça reparos às dificuldades da implementação desta medida, levando a ponderá-la no quadro do desenvolvimento num futuro próximo.

Com a obrigatoriedade da escolaridade de três para quatro anos, não há referência a alterações na formação dos professores primários. Já com a passagem para seis anos de escolaridade obrigatória, o artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 45810 refere que nas EMP passaria a haver dois cursos, um geral e outro complementar, com planos e programas a estabelecer oportunamente (ponto 1), sendo que os professores habilitados com o referido curso complementar teriam preferência na designação para a regência do “ciclo complementar do ensino primário” (ponto 2).

No final de 1960, apesar de se julgar como necessário a reestruturação do plano de estudos das EMP (Decreto-Lei n.º 43369, de 2 de Dezembro), isso não se traduziu em alterações substanciais na oferta formativa. Manteve-se os dois anos de duração e fez-se reajustes ao nível das disciplinas, considerou-se aconselhável intensificar o estudo da didáctica, prometia-se remodelar oportunamente os programas de desenho, trabalhos manuais, educação musical e educação feminina, em face das exigências dos novos planos (Anexo 5.02). Lopes et al. (2007, p.32) referem que o novo plano de estudos “apenas introduziu alterações pontuais, e que se manteve até à «revolução dos cravos»”. Nesse sentido, os autores caracterizam o currículo oferecido, anterior ao 25 de Abril, mas já na década de 1970, como uma “**ideologia mitigada**” (p.31). A descrição deste “currículo oferecido” tem por base as categorias “cultura e sociedade”, “política educativa” e “formação-profissionalização”, resultando nas características evidenciadas no Quadro 5.01.

Deste modo, para Lopes et al. (2007, pp.31-34), os currículos de formação estão impregnados de uma concepção de «cultura e sociedade» hegemónica que emana do “regime totalitário salazarista e identificável na organização hierárquica, burocrática e autoritária que orientava todos os procedimentos relativos à formação inicial dos professores”. A «política educativa», genericamente, preconiza “um sistema educativo centralista e autoritário, inteiramente dependente de um Estado decisor e repressivo”. Este “desinvestia na formação, quer pela ausência de criação de condições para a constituição de um grupo de docentes com um perfil específico [...], quer pela baixa exigência académica na selecção dos alunos e nos conteúdos disciplinares”. Na «formação-profissionalização», continua a imperar um sentimento de décadas, “ilustrativo da ideologia educativa salazarista, no que diz respeito à consideração de que, para «ensinar a ler, escrever e contar», não era necessária uma grande preparação científica e pedagógica dos professores primários”.

[O] que caracteriza o currículo deste período é a baixa exigência dos conteúdos científicos aí consignados, a fragilidade da formação pedagógica e o seu carácter sexista, consubstanciando na existência da disciplina de Educação Feminina a frequentar exclusivamente pelas alunas e durante os três primeiros semestres da formação. A equiparação deste plano de estudos ao nível académico do ensino secundário permite-nos considerar que a formação se destinava apenas a certificar para o exercício profissional, o que é reforçado pela existência de um Exame de Estado; [...] etapa final de uma selecção iniciada no recrutamento dos alunos e destinada a aferir a adequação das perspectivas educativas dos futuros professores aos objectivos do regime salazarista. (p.34)

Quadro 5.01 – Currículo oferecido: antes de Abril (década de 1970), uma ideologia mitigada (Lopes et al., 2007, p.31)

CULTURA E SOCIEDADE	POLÍTICA EDUCATIVA	FORMAÇÃO-PROFISSIONALIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Estratificação • Hierarquização • Autoritarismo • Repressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Inculcação ideológica mitigada • Centralista, do tipo burocrático e autoritário • Estado decisor e repressivo • Fraco investimento na formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa exigência académica • Formação pedagógica deficitária • Estereotípica (género) • Nível secundário (9.º ano) • Exame de Estado

Entretanto, em 1967, cria-se o “ciclo preparatório do ensino secundário” (Decreto-Lei n.º 47480), fazendo-se a unificação das duas vias de prosseguimento de estudos alternativas, subsequentes ao “ensino primário elementar” (“1.º ciclo do ensino liceal” e “ciclo preparatório do ensino técnico”). Assim, a escolaridade obrigatória pode ser completada por uma de duas vias: “ensino primário complementar” (5.ª e 6.ª classes) ou “ciclo preparatório do ensino secundário” (dois anos), presencial ou mediatizado, em virtude da criação da Telescola (Decreto-Lei n.º 46136, ver Capítulo III).

A Portaria n.º 23217 (10 de Fevereiro de 1968), criou na Telescola um curso de formação e actualização de futuros professores para o referido “ciclo preparatório do ensino secundário”. Segundo o artigo 6.º, o primeiro curso iria decorrer entre 1 de Março e 10 de Agosto de 1968. Anteriormente, tinha sido experimentado, no âmbito da Telescola, o funcionamento do designado “Curso Unificado da Telescola” (Portaria n.º 21113, de 17 de Fevereiro de 1965), como fórmula embrionária da “unificação dos dois ciclos iniciais do ensino secundário, ou seja, do primeiro ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico” (Portaria n.º 22113, de 12 de Julho de 1966)²⁰. Entretanto, a Portaria n.º 23600 (9 de Setembro de 1968), cria “as escolas preparatórias do ensino secundário, fixa as denominações e quadros do pessoal docente, administrativo e menor das mesmas escolas e define certos regimes especiais aplicáveis, a título provisório, na primeira fase do respectivo funcionamento”, nomeadamente ao nível do recrutamento de professores e das escolas onde se pode fazer o estágio para este novo nível de ensino. Na mesma data, o Estatuto do Ciclo Preparatório e respectivos programas foram publicados pelo Decreto n.º 48572.

Existem, assim, iniciativas relacionadas com a preparação/adequação dos professores para as

²⁰ Esta Portaria admitia alterações ao “Curso Unificado da Telescola” criado pela Portaria n.º 23217, entretanto também já alvo de outras alterações pela Portaria n.º 21358, de 26 de Junho de 1965. A frequência com sucesso deste curso daria a habilitação correspondente ao primeiro ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico (artigo 17.º).

alterações estabelecidas na escolaridade obrigatória, mas, de uma forma geral, não houve reformas estruturais da formação dos professores. Com reconversões de curta duração, os professores primários garantiram o funcionamento do curso da Telescola, sendo este uma via muito utilizada para as crianças completarem a escolaridade obrigatória, como alternativa ao “ciclo preparatório do ensino secundário”, e terem a possibilidade de prosseguirem os estudos. Noutra tanto, de acordo com o Decreto n.º 48572, a formação profissional completa dos professores para o “ciclo preparatório do ensino secundário”, haveria de seguir genericamente a estrutura exigida para os professores do ensino secundário, dos quais nos ocuparemos a seguir²¹.

1.3.2. *Da Formação de Professores para o Ensino Secundário*

Com o argumento de inúmeros problemas decorrentes da implementação das várias medidas regulamentares, nomeadamente no que se refere aos estágios, o então Ministério da Instrução Pública decidiu encerrar as Escolas Normais Superiores, através do Decreto n.º 18973, de 28 de Outubro de 1930 (artigo 2.º), embora a razão primária pareça ter sido de ordem política (Pacheco, 1995a, pp.71-70; Damião, 1997, p.101). A formação para o magistério secundário era, até àquele momento, constituída por um sistema que confiava às “Universidades a preparação teórica dos candidatos ao magistério e a professores de liceus diversos a sua preparação prática, constituindo aquela o 1.º e esta o 2.º ano do curso do magistério liceal”. Contudo, na continuação do preâmbulo do referido Decreto, verifica-se a argumentação para as alterações pretendidas.

Aquele 1.º ano, porém, nunca teve, por motivos de vária ordem, a duração devida, e a prática, reservada ao 2.º ano não foi, em geral, feita como era mester, sucedendo que se acumularam públicas acusações sobre a forma por que têm decorrido todos estes serviços. Nem era possível que eles fossem prestados com a devida eficiência: os professores do ano de iniciação pedagógica exerciam todos o ensino em acumulação, e os das metodologias especiais não podiam ter estas como sua preocupação predominante; estes desconheciam-se reciprocamente, dispersos como estavam pelos liceus; entre a acção duns e doutros não existiam, de facto, quaisquer traços de ligação. Faltava a unidade de vistas, um pensamento e uma acção comum, e tanto bastava para que as escolas superiores se tornassem, cada uma, o trabalho desconcertado de muitos, em vez do que deveriam ser – a obra homogénea duma corporação docente. (pp.2208-09)

Em substituição das ditas Escolas Normais Superiores, são criadas, nas Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa, Secções de Ciências Pedagógicas (artigo 4.º). O novo modelo de formação de professores para o ensino secundário (liceal e técnico) assentava numa divisão entre "cultura pedagógica" e "prática pedagógica". A primeira passou a ser ministrada durante um ano

²¹ Segundo o ponto 1, do artigo 255.º, a formação exigida compreendia: a) habilitação académica, b) cultura pedagógica, c) prática pedagógica (dois anos); e d) aprovação no respectivo Exame de Estado. Na componente académica, dependendo do grupo de docência, genericamente era condição mínima o 3.º ano completo de um curso das Faculdades de Letras ou Ciências, consoante as disciplinas implicadas (artigo 256.º).

nas referidas Secções. A segunda correspondia a um estágio com a duração de dois anos, feito num dos liceus "normais" escolhidos para o efeito, designados com a categoria de nacionais centrais, os liceus de Pedro Nunes, em Lisboa, e do Dr. Júlio Henriques, em Coimbra (artigo 8.º)²².

Por fim, a habilitação para o magistério secundário era conferida com a prestação de provas num Exame de Estado, a que eram admitidos os candidatos que tivessem obtido a classificação de, pelo menos, dez valores nos exercícios do 2.º ano de estágio (artigo 15.º). Os Exames de Estado eram constituídos por provas de cultura e provas pedagógicas (artigo 16.º). Assim, Pacheco (1995a, p.74) refere-se nos seguintes termos para caracterizar a formação de professores do ensino secundário.

Resumindo: a formação de professores, com a modificação introduzida nos inícios da década de 30, e que se manteve até ao início da década de 70, seguiu o curso normal das alterações políticas produzidas pelo Estado Novo. O objectivo foi claro: realizar uma “obra homogênea dum corporação docente”, dentro de uma mentalidade corporativa que fosse o mais passiva e acrítica possível em termos sociais, culturais e profissionais.

Numa reforma substancial do ensino secundário, promovida por Pires de Lima em 1947²³, refere-se no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 36507 que o regime de formação de professores em vigor “não tem dado todos os resultados que seriam de esperar”²⁴. Uma das razões apontadas “deriva da existência de dois liceus normais. Pela inevitável divergência de critérios entre os professores metodólogos de um e outro liceu, o padrão de classificações finais dos estagiários não é sempre uniforme, o que exerce grande influência, benéfica para uns e prejudicial para outros”. Logo acrescenta-se “que o problema só ficará plenamente resolvido quando se puder criar um instituto superior de ciências pedagógicas, onde, a par do ensino e do exame rigoroso dos candidatos a professores, se faça, como em institutos similares estrangeiros, investigação científica”.

Fazendo-se prevalecer do argumento apresentado, o decreto propõe que “a formação de professores far-se-á segundo o regime vigente, mas passará a funcionar apenas num liceu normal, a partir do ano de 1948-49 (artigo 18.º), tendo-se dado “preferência ao de Coimbra, visto essa cidade oferecer excelentes condições para a preparação dos candidatos”. Assim, o estágio pedagógico, refere o artigo 189.º, “realiza-se no Liceu D. João III, em Coimbra, que passa de novo a ser classificado de liceu normal, e compreende dois anos, o primeiro dos quais pode ser acumulado com as cadeiras”

²² O Decreto n.º 19610 (17 de Abril de 1931) aprova o regulamento dos liceus normais. Entretanto, foram alvo de nova regulamentação pelo Decreto n.º 24676 (22 de Novembro de 1934). A reforma do ensino liceal de 1936 (Decreto-Lei n.º 27084, de 14 de Outubro – os respectivos programas foram aprovados pelo Decreto n.º 27085, da mesma data) retirou a denominação de “normais”, passando a designar-se por “nacionais” e “provinciais”.

²³ Decreto-Lei n.º 36507 (promulga a reforma do ensino liceal) e Decreto n.º 36508 (aprova o estatuto do ensino liceal), ambos publicados no Diário do Governo de 17 de Setembro de 1947.

²⁴ Sempre omnipresente, a questão do controlo ideológico não deixaria de ser expressada: “considera-se formado o professor que, em longa série de provas, mostrou ter saber bastante e também predicados de natureza pedagógica, mas não se faz prévia e rigorosa verificação das suas qualidades morais e cívicas, tão essenciais”. Assim, é referido no artigo 17.º que “o ensino liceal só poderá ser ministrado pelos indivíduos em quem o Estado reconheça, além da natural competência científica e pedagógica, a indispensável idoneidade moral e cívica”.

relacionadas com a “cultura pedagógica”, se os horários o permitissem²⁵.

Foi a partir de uma reforma liceal que se fez uma intervenção directa nas opções da formação dos professores do ensino secundário. A partir dos documentos referidos, onde se promulga a reforma e aprova o estatuto do ensino liceal, depreende-se uma total descoordenação ou mesmo ausência de relacionamento entre a componente científica e a preparação pedagógica; uma primorosa atenção aos aspectos organizativos e funcionais do estágio em detrimento dos cuidados da preparação psicopedagógica; a explícita politização da formação, e do estágio em concreto, como recurso de selecção e controlo, através do discurso mitigado da propalada e “indispensável idoneidade moral e cívica” dos professores; uma centralização de serviços no sentido de exercer um apertado e rigoroso controlo dos processos e dos resultados; uma desqualificação ou mesmo abandono das Secções de Ciências Pedagógicas adstritas às Faculdades de Letras. Estas questões levam Pacheco a referir que

[p]ela aplicação deste modelo de formação de professores, com reforço do estágio dito clássico, pode dizer-se que o administrativo e o político se sobrepuseram ao pedagógico, esterilizando-se o estudo da pedagogia e criando-se um complexo e uniforme mecanismo de controlo da prática pedagógica: os serviços centrais de estágio do ministério. (1995a, p.76)

Entretanto, por diversos imperativos, entre os quais se evidenciava os avanços científicos e a abundância da Europa reerguida da II Guerra Mundial, as disparidades no desenvolvimento social e económico que sobressaíam nas comparações com que Portugal se via envergonhadamente envolvido, com índices de desenvolvimento económico e educativo muito aquém das outras sociedades ocidentais, coloca em causa a insistência na longevidade do isolamento e na renitência à abertura internacional (Carvalho, 1986, pp.793 e segs.).

Portugal precisava urgentemente de abrir-se ao mundo, precisava de acompanhar e usufruir desse desenvolvimento que prosperava pela Europa. Com o regime ainda e sempre em alerta, havia o receio de perder o controlo ideológico e político. Apesar disso, de forma cautelosa, a educação foi um pretexto para essa abertura. O ministro Leite Pinto, que assume a pasta em 1955, toma consciência dessa realidade e em 1959, perante tamanho empreendimento, elaborou um plano, que denominou “Plano de Fomento Cultural, cuja realização ambiciosa necessitaria de meios técnicos e de meios financeiros que excediam as possibilidades nacionais” (Carvalho, 1986, p.795).

Neste contexto, as Universidades necessitavam de abandonar práticas ancestrais, precisavam de abrir-se a novos ventos, de acompanhar e liderar essa revolução silenciosa. Surgem, dessa forma, em momentos diferenciados, reformas no Ensino Superior: primeiro nas Faculdades de Letras (1957) e

²⁵ Só praticamente dez anos mais tarde os estágios pedagógicos do ensino liceal foram restabelecidos em Lisboa, no Liceu Pedro Nunes, pelo ministro Leite Pinto através da publicação do Decreto-Lei n.º 40800, de 15 de Outubro de 1956.

depois de Ciências (1964). Essas reformas são acolhidas por todas as áreas do conhecimento e originam “a reestruturação de todos os planos curriculares, excepto o da Secção das Ciências Pedagógicas” (Pacheco, 1995a, p.79).

Assim, apesar de se reconhecer que a formação tinha sido negligenciada durante demasiado tempo, perante objectivos políticos precisos, onde apenas a retórica tentava relacioná-los também com a qualidade do ensino e com a melhoria do sistema educativo, prefere-se antes manter a situação a provocar reformas cujo alcance poderia manifestar-se em descontentamento para lá daquilo que o regime estava disponível a tolerar (Pacheco, 1995a, pp.78-79). Assim, refere-se no Decreto n.º 41341 (30 de Outubro de 1957), relativo à promulgação da reforma das Faculdades de Letras, que “só as Ciências Pedagógicas não são objecto da presente reforma, pois entendeu-se que se deve aguardar a conclusão dos trabalhos em curso sobre o recrutamento do pessoal docente para o ensino secundário e do pessoal de orientação para o ensino primário”, numa óbvia desconsideração pelas mesmas, prevalecendo, na formação de professores, a preparação científica sobre a preparação pedagógica.

Restringia-se o acesso a uma formação completa dos professores, excessivamente longa, demorada e exigente, com a argumentação da necessidade de garantir a presumível qualidade da sua formação; contudo, considerava-se a possibilidade do exercício da profissão com outros níveis de formação certificada como “suficiente”, para colmatar a progressiva falta de professores. Esta agrava-se em face de vários factores: desinvestimento na formação e desconsideração das componentes pedagógicas; baixa procura da mesma, tendo em conta as dificuldades acrescidas para a sua plena satisfação; situações às quais se acrescentava a crescente massificação da escola, mesmo no nível secundário.

Pacheco (1995a, p.80) acrescenta ainda que “nem mesmo as últimas medidas na política de formação vieram atenuar” um quadro de abandono e desinvestimento, visando, sobretudo, a simplificação do processo de formação, em face das necessidades imediatas do sistema educativo. Essas medidas passaram pela redução do tempo de formação, com a instituição dos bacharelatos em 1968 (para o ciclo preparatório do ensino secundário), e as alterações ao funcionamento do estágio, regulados pelo Decreto-Lei n.º 48868, de 17 de Fevereiro de 1969²⁶.

De uma forma genérica, segundo Abreu (1974, cit. por Pacheco, 1995a, p.80), o sistema de

²⁶ De entre as medidas que procuravam colmatar a crescente falta de professores, através de uma simplificação dos procedimentos do estágio e do acesso ao mesmo por outras vias complementares declaradas suficientes, salientam-se: a supressão de exame de admissão aos estágios, reduzindo a sua seriação a um concurso documental, onde se valoriza a superioridade do grau académico, a classificação académica dentro de cada grau, a experiência profissional anterior (artigo 9.º); a redução do estágio pedagógico de dois para um ano (artigo 5.º); a atribuição do estatuto de professores de serviço eventual aos estagiários, com direito a remuneração e contagem de tempo de serviço (artigo 13.º); requerimento do exame de estado com dispensa da frequência do estágio de acordo com o preenchimento de certas condições (artigo 15.º).

formação de professores que vigorou entre 1930 e 1974 pode ser caracterizado do seguinte modo:

Foi progressivamente aumentando o número dos que não possuíam preparação completa, sem dissertação de licenciatura, sem plano de estudos concluído, sem o curso de Ciências Pedagógicas e, principalmente, sem estágio. Em que outro sector de actividade exigindo formação universitária, que não o ensino, foi permitido, e praticamente incentivado, o exercício da profissão a quem não possuía as habilitações legalmente instituídas? A quem aproveitou a política de impreparação de professores? Não foi decerto aos professores e, infelizmente, também não aproveitou ao país.

Em resumo, como forma de caracterizar a política nacionalista nascida do golpe militar de 28 de Maio de 1926, à qual foi dado seguimento pela via da Ditadura Militar, e teve continuidade ao longo dos anos do Estado Novo, recorremos a um excerto de um texto de Nóvoa (1992c, p.59).

Redução e controlo são os dois eixos estruturantes da política nacionalista em matéria de formação de professores: o primeiro concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa simplificação dos conteúdos, numa diminuição do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica (a nomeação das regentes escolares constitui, de algum modo, a expressão caricatural desta política); o segundo explicita-se na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e, sobretudo, na avaliação dos exames de estado.

2. Do ‘25 de Abril’ à LBSE: Normalização e Formalização Legislativa

Em Janeiro de 1970, Veiga Simão assumiu a pasta da Educação, tomando como um dos seus primeiros actos a resolução do incidente de “rebeldia” estudantil, ocorrido em Abril de 1969, na Universidade de Coimbra, sinal claro das intenções de «democratização do ensino», que viria a caracterizar a Primavera Marcelista (Carvalho, 1986, p.805). No discurso de tomada de posse, Veiga Simão considerou o ensino superior como aquele que mais necessitava de uma intervenção urgente.

Considerava o Ministro que a Universidade Portuguesa estava reduzida a desempenhar o papel de uma escola cuja missão era, quase exclusivamente, a de preparar, e mal, professores do ensino secundário. A sua existência, tal como se apresentava, afigurava-se-lhe inútil, pois, para o ministro, a missão específica da Universidade é a formação de cientistas e de técnicos. Era de homens com tais títulos que a Nação precisava para poder executar o plano de modernização a que as nossas carências e os compromissos contraídos com a OCDE nos obrigavam. Era a própria existência de Portugal como Nação livre que estava dependente da reforma do ensino universitário. (p.808)

Com a intenção de agilizar o progresso social, no qual a educação teria papel crucial, em Janeiro de 1971, Veiga Simão colocou à discussão dois projectos de reforma, o “Projecto do Sistema Escolar” e “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”. Incentivou a sociedade a emitir opiniões sobre os mesmos, pelos meios considerados oportunos, nomeadamente a imprensa. A atitude não só deu um sinal de abertura, ao solicitar a colaboração da sociedade para projectos do Governo, provocando

algum alarmismo dos defensores ortodoxos do sistema político vigente; como colocou “em causa a infalibilidade das autoridades que presidem aos destinos da Nação” (Carvalho, 1986, pp.808-09).

Como é sabido, o movimento reformador teve na publicação da Lei das Bases da Educação, em 1973, o seu momento emblemático, como o culminar de um processo de debate e reestruturação interna para preparar as transformações pretendidas em todos os sectores da educação. O caminho estava escolhido com a consciência da urgência e das dificuldades de tão importantes reformas, mas também das pressões exercidas para que tal não se concretizasse, num tempo cujos alicerces do regime não seriam os mais inabaláveis, caminhando, sem o saber, a passos largos para o seu termo.

Abril de 1974 estava ao virar da esquina, mas ficou o legado que viria a influenciar um conjunto de iniciativas no sistema educativo, também relativas à formação de professores, no sentido de acompanhar a pressão da massificação da escolaridade com a necessidade urgente de qualificar e formar professores. Os números eram inequívocos; a revolução, neste caso, estava já em marcha²⁷. Leia-se uma síntese da herança recente e o apontar de um caminho (Carvalho, 1986, p.812).

«Nos últimos quatro anos criaram-se 6400 escolas de ensino primário, 180 do Ciclo Preparatório directo, 280 postos oficiais da Telescola, 79 liceus ou secções de ensino liceal, 51 escolas ou secções do ensino técnico e 9 escolas do magistério primário»; que nos últimos três anos tinham entrado mais de 100 000 alunos no conjunto de estabelecimentos de ensino nacionais e se tenham formado mais de 1100 professores do ensino primário; que entre 1969 e 1972 o número de professores que tinham adquirido anualmente a sua formação pedagógica nos estágios fora de 170 para 732 no Ciclo Preparatório, de 164 para 435 no ensino liceal, e de 121 para 264 no ensino técnico; que se previa para breve, a fundação de mais 4 Universidades, 11 Institutos Politécnicos e 9 Escolas Normais Superiores; que o orçamento global do Ministério da Educação fora de 1 900 000 contos em 1967, e era de 6 000 000 em 1973.

Barroso (2003, p.66) apelidou a mudança que se avizinhava, na lógica de *ciclos de mudança política*, o “**primeiro ciclo – revolução**”. Este abrange o

período que se inicia com o golpe militar de “25 de Abril de 1974” e se extingue progressivamente com a posse do primeiro governo constitucional, em 1976. É um período dominado pelo “processo revolucionário em curso”, de forte participação social, por vezes espontânea e radical, mas quase sempre instrumentalizada pelas vanguardas partidárias, empenhadas em eliminar (ou esconder) os vestígios do passado anti-democrático e em disputar a primazia na definição de um modelo futuro.

A Lei n.º 5/73, no seu Capítulo III, referente à “formação dos agentes educativos”, estabeleceu princípios orientadores da formação de professores, dos quais realçamos: – a formação de educadores de infância e de professores do ensino primário seria obtida em escolas de educadores de infância e escolas do magistério primário, com a duração de três anos, sendo condicionado o acesso às mesmas aos diplomados com o “curso geral do ensino secundário”; – os professores do “ensino preparatório”

²⁷ De acordo com Carvalho, são as próprias palavras e os números fornecidos por Veiga Simão, num discurso proferido em Tomar, em Maio de 1973, a despertar as consciências para uma nova realidade.

passariam a obter a sua formação em “Escolas Normais Superiores”; – já a formação dos professores do “curso geral do ensino secundário” seria obtida com o “grau de bacharel nas Universidades, nos Institutos Politécnicos ou noutros estabelecimentos equiparados, completado por cursos que conferissem uma licenciatura científico-pedagógica; quanto ao “curso complementar do ensino secundário”, a formação de professores seria garantida pelas “Universidades, mediante a concessão de uma licenciatura científica, [...] [tendo] como complemento a frequência, com aproveitamento, de cursos ministrados nos seus institutos de ciências de educação”. De realçar a importância atribuída aos institutos de ciências de educação das Universidades, incumbidos de formar os “professores destinados ao ensino das disciplinas de Ciências de Educação nas escolas de educadores de infância, nas escolas do magistério primário, nas Escolas Normais Superiores ou em outros estabelecimentos de preparação de professores onde deva ser ministrado o ensino daquelas ciências”.

Contudo, como sabemos, o rumo seria outro, até porque a Lei de Bases da Educação não conheceria a plena concretização. Ainda assim, no crepúsculo do regime, o Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, previa a criação de novas Universidades (Nova de Lisboa, Aveiro, Évora e Minho – artigo 8.º), Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, situação inserida “no contexto natural da expansão do ensino e do desenvolvimento da sociedade portuguesa”. Se é verdade que as Escolas Normais Superiores não chegariam sequer a funcionar²⁸, as Universidades Novas desempenhariam um papel fundamental na formação de professores, nomeadamente através da concretização do modelo integrado, onde a UM foi pioneira, com o início dos Bacharelatos de Ensino, em 1975/1976²⁹.

Em breve, a situação da formação de professores sofreria profundas alterações, ao sabor de necessidades prementes, sem obedecer a um plano de fundo, como o preconizado na Lei n.º 5/73, pois a falta de professores e a conseqüente desprofissionalização tinha atingido níveis insustentáveis.

A situação de desprofissionalização do professorado atingiu níveis críticos com a expansão escolar verificada na segunda metade da década de 60, em especial após a criação do ciclo preparatório, em 1967-68. No início da década de 70, nesse ciclo de escolaridade, 80% dos professores não possuíam habilitação profissional, embora uma parte significativa (68,6%) possuísse uma habilitação científica adequada – a chamada habilitação própria: bacharelato ou licenciatura – que, de qualquer modo, sem a formação pedagógica, não permitia o acesso aos quadros. (Teodoro, 1994, p.33)

A formação dos professores do ensino primário, após o 25 de Abril de 1974, continuou ligada às EMP durante mais de uma década. Ferreira e Mota (2009, p.70) referem que, no “âmbito da formação de professores do ensino primário, a organização das componentes de formação seguiu uma

²⁸ Segundo Pacheco (1995a, p.91), foram extintas por Despacho Ministerial de 31 de Agosto de 1974.

²⁹ Entretanto, o Despacho Ministerial n.º 414/75, de 14 de Outubro, formou um grupo de trabalho que preparou a criação do Instituto Universitário dos Açores (Decreto-Lei n.º 5/76, de 9 Janeiro), o qual deu origem à Universidade dos Açores com a publicação do Decreto-Lei n.º 252/80, de 25 de Julho; e o Instituto Universitário da Madeira foi criado pelo Decreto-Lei n.º 664/76, de 4 de Agosto, que passou a Universidade pelo Decreto-Lei 319-A/88, de 13 de Setembro.

articulação que tem sido dominada de integrada, ainda que de 1942 até à década de sessenta se possa questionar o seu grau de integração”. O certo é que, desde a sua fundação, o curso das EMP foi o único a permitir a aquisição de habilitação profissional para o magistério primário.

Se considerarmos 1930 como a data da criação das EMP, até à sua extinção, nos finais da década de 1980 do século passado, estamos perante praticamente meio século da história de Portugal. Não será, por isso, de estranhar que a “natureza e características do curso surjam marcadas pelos momentos chave da formação social portuguesa no século XX e a consequente orientação da política educativa” (Ferreira & Mota, 2009, p.70). O advento da liberdade, conquistada por Abril de 1974, já o referimos, traduz-se no regresso expressivo da ideologia, numa intervenção cívica activa, na dignificação profissional docente, na melhoria da formação oferecida. Assim, por último,

entre 1976 e 1986, época da normalização, em que vigora uma definição jurídica da educação e se vai afirmando a ideologia da modernização, é o momento em que o curso do magistério primário retoma a sua tradição republicana (Mota, 2006), consolidando um ensino que deixou marcas na história da formação de professores do ensino primário. (Ferreira & Mota, 2009, pp.70-71)

No mesmo sentido, segundo Barroso (2003, p.68), passado o período revolucionário, curto mas bastante intenso, entrámos num *segundo período de mudança política*, o “**ciclo de normalização**” do funcionamento do sistema educativo³⁰.

Com a aprovação da Constituição, a realização das primeiras eleições legislativas (que confirmam a maioria, ainda que relativa, do Partido Socialista e a perda de influência eleitoral do Partido Comunista e de outras forças políticas à sua esquerda) e a nomeação do primeiro governo constitucional, inicia-se um novo ciclo, marcado por uma política deliberada de “normalização” do funcionamento do sistema educativo. Esse período estende-se até 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, ano em que, igualmente, processa-se a integração de Portugal na, então, designada Comunidade Europeia.

2.1. Dos Modelos de Formação de Professores: Trilhos de Diversificação

Interessa relembrar a discussão das tipologias de modelos de formação de professores, com incidência na tipologia de Formosinho (1987a, pp.84 e segs.), pois é a partir desta fase que melhor se compreende as transformações na formação de professores em Portugal à luz dessa tipologia. Se pensarmos a formação de professores primários pautada por um carácter integrado e a única via para a habilitação da profissionalização, o mesmo não se afirma dos outros níveis de ensino. A segunda metade da década de 1970 e a década de 1980, refere Cortesão (1992, p.86), tratou de “normalizar” as diferentes vias de acesso à profissão, tanto como resposta urgente às necessidades do sistema

³⁰ Em nota de rodapé, Barroso explica a origem da expressão “normalização”: refere-se ao “período que se seguiu ao primeiro governo constitucional, foi utilizada por Grácio em 1978 (ver Grácio, 1995, p.392) e posteriormente desenvolvida por Stoer (1982 e 1986) na análise que faz da política educativa nesse período”.

educativo, como para satisfazer as exigências de melhoria da formação nas suas diferentes componentes: a formação científica ou de base, as ciências da educação e a prática pedagógica.

Em Portugal, a evolução histórica da formação de professores enquadra-se, basicamente, em três tipos de sistemas ou modelos organizacionais da formação inicial (Pacheco, 1995a; Pacheco & Flores, 1999)³¹: teorcionista/empiricista, sequencial e integrado³². O sistema teorcionista/empiricista define-se como um processo tri-etápico onde o todo corresponde à justaposição sequencial das partes, não havendo espaço para a integração. Para Loureiro (1990a, pp.95-96),

no modelo tri-etápico as três componentes que definem o perfil profissional do professor – formação no âmbito da futura docência, formação psicopedagógica teórica e formação pedagógica prática, entendida como um conjunto de actividades de índole aplicada directamente à profissão – desenvolvem-se curricularmente em tempos diferentes e justapostos, porventura também através de formas de realização institucional que nada têm a ver umas com as outras. Trata-se duma estratificação pura e simples da formação, pensando-se, ou pelo menos agindo-se como tal, que a unidade do todo obtém-se necessariamente pela justaposição das partes que o compõem.

Este sistema inclui uma diversidade de modalidades, onde a lógica organizacional se caracteriza pelo desfasamento contínuo dos tempos curriculares da formação do professor. Assim, temos, numa lógica sequencial, esquematizada na Figura 5.01, “a formação teórica, na universidade, em ciências da especialidade”; segue-se “a aquisição de experiência de ensino na escola, sem qualquer orientação e formação pedagógica”; e termina com “a formação pedagógica, nas instituições para tal vocacionadas, passados alguns anos quando o professor já possui um diploma numa especialidade de ensino” (Pacheco, 1995a, p.62; Pacheco & Flores, 1999, p.66)³³.

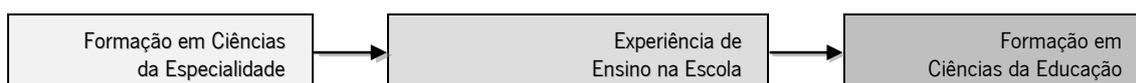


Figura 5.01 – Sistema teorcionista/empiricista da formação de professores (Pacheco, 1995a, p.63; Pacheco & Flores, 1999, p.66).

No sistema sequencial ou bi-etápico, tal como no anterior, as componentes de formação são desenvolvidas em etapas. Neste caso, refere Loureiro (1990a, p.96), “a estratificação, geralmente, é feita só entre a componente do âmbito da futura docência e a componente psicopedagógica e profissionalizante”, sendo o Estágio Pedagógico a garantir o acesso à profissionalização.

De acordo com a Figura 5.02, o sistema sequencial supera a cisão entre teoria e prática, própria do sistema teorcionista/empiricista, e integra um estágio no curso, mas mantém a compartimentação, no

³¹ Pacheco e Flores (1999, p.65) referem que a classificação proposta “segue os modelos de professores em Portugal identificados por Formosinho (1987) e Loureiro (1990)”. Para Pacheco (1995a, p.62) “devem ser compreendidos numa análise histórica, com realce para os ensinos secundário e básico (2.º e 3.º Ciclos)”.

³² Loureiro (1990a, pp.95-97) usa a terminologia, respectivamente, de modelos “tri-etápico”, “bi-etápico” e “integrado”.

³³ Incluem-se neste sistema teorcionista/empiricista os modelos dos Cursos Superiores de Letras (1901), as Escolas Normais Superiores (criadas em 1911, tendo começado a funcionar em 1915), o Estágio Clássico (1930), Profissionalização em Exercício (1979), Formação em Serviço (1985) e Profissionalização em Serviço (1989).

tempo, entre a formação em ciências da especialidade e a formação em ciências da educação, onde prevalece a primeira sobre a segunda. Verifica-se uma certa competitividade e mesmo animosidade entre as diversas áreas científicas, assumindo um papel de concorrentes e não de complementaridade ou até de integração numa mesma realidade, na formação dos professores (Pacheco, 1995a, pp.84-85; Pacheco & Flores, 1999, pp.86-87)³⁴.

1.º ANO	2.º ANO	3.º ANO	4.º ANO	5.º ANO
Formação em Ciências da Especialidade			Formação em Ciências da Educação	Estágio Pedagógico

Figura 5.02 – Sistema sequencial da formação de professores (Pacheco, 1995a, p.85; Pacheco & Flores, 1999, p.86).

Por fim, o sistema integrado (Figura 5.03)³⁵ distingue-se “dos anteriores sistemas pela inclusão, desde o primeiro ano do curso, da formação em ciências da educação” (Pacheco, 1995a, p.92; Pacheco & Flores, 1999, p.92). “A característica fundamental deste modelo é a integração vertical no currículo de todas as componentes que definem o perfil da actividade docente” (Loureiro, 1990a, p.97). O autor faz a analogia com a formação de outros profissionais, procurando ir ao encontro da verdadeira essência profissional de ser professor, bem como esse designio deve ser alcançado.

1.º ANO	2.º ANO	3.º ANO	4.º ANO	5.º ANO
Formação em Ciências da Especialidade Formação em Ciências da Educação Prática Pedagógica				Estágio Pedagógico

Figura 5.03 – Sistema integrado de formação de professores (Pacheco, 1995a, p.92; Pacheco & Flores, 1999, p.92)

Partindo do princípio de que a formação de professores tem de igual modo que a formação de médicos, engenheiros, etc., objectivos específicos e próprios, os planos de estudo são organizados de forma a corresponder a esses objectivos. A estratégia de desenvolvimento curricular assenta portanto no estudo das necessidades da profissão como tal, na elaboração do seu perfil e na organização de programas de formação que, uma vez completados, fazem dos que os realizaram verdadeiros «profissionais» da intervenção educativa. Não são matemáticos, físicos, historiadores, etc. que se transformaram depois em professores, mas verdadeiros professores de Matemática, Física, História, etc.. Digo, desde já, que para a realização da interdisciplinaridade científica e de *convivência* que o modelo pressupõe, ele se deve realizar em instituições de ensino superior pluridisciplinares. (p.97)

Assim, dando continuidade ao apartado sobre o advento da liberdade até à LBSE, pretendemos agora detalhar alterações que se seguiram ao 25 de Abril na formação de professores, incidindo essa descrição e análise sobre a evolução da formação dos professores primários, e de forma concomitante

³⁴ O sistema sequencial encontra nos “Ramos Educacionais” a sua expressão visível na evolução da formação de professores em Portugal, inicialmente nas Faculdades de Ciências (1971), depois também nas Faculdades de Letras (1988). Também as Escolas Normais Superiores da I República, em 1916, correspondem a este modelo bi-etápico com “condições de desenvolvimento muito mais favoráveis” que os ramos educacionais das Faculdades de Ciências e de Letras, “pois era servido por verdadeiras Escolas de Educação no interior do organismo universitário” (Loureiro, 1990a, p.96).

³⁵ Fala-se aqui como modelo ideal, em abstracto, que tipifica um sistema organizacional da formação inicial (Formosinho, 1987a). A correspondência entre este modelo integrado e a prática de formação em Portugal associa-se aos cursos de formação de professores de Licenciaturas em ensino das Universidades Novas, que conferiam habilitação profissional para a docência (Pacheco, 1995a, p.92; Pacheco & Flores, 1999, p.92).

dos educadores de infância, mas também na definição de um caminho de iniciativas que viriam a superar progressivamente a crónica falta e professores para os outros níveis de ensino, como elementos estruturantes da definição do desenvolvimento profissional, que viria a tomar corpo e a ser consagrado com a publicação da LBSE. Entre outros aspectos, essas alterações na formação dos professores remete-nos para a valorização e posterior extinção das EMP; a criação das ESE e dos CIFOP, como instituições aglutinadoras da formação de educadores e professores; as vias alternativas e concorrentes dos sistemas “sequencial” e “integrado” de formação de professores, formalizados e desenvolvidos nas Universidades, sobretudo, para o 3CEB e Ensino Secundário; os projectos de profissionalização de professores, em tempos de massificação das escolas e de escassez de recursos humanos: “profissionalização em exercício”, “formação em serviço” e “profissionalização em serviço”. Em síntese, a plena concretização dos diferentes modelos de formação que tornaram possível a diversificação da oferta e a profissionalização em larga escala dos professores, dando respostas aos legítimos anseios dos profissionais da educação e da sociedade, que esperava ver o sistema educativo como uma alavanca da democratização e do progresso do país.

2.2. Da Valorização à Extinção das EMP

De acordo com Lopes et al. (2007, pp.36-38), “o Despacho do Ministério da Educação de 31 de Julho de 1975, criou os cursos de magistério primário e infantil com a duração de três anos”. Mais tarde, pelo Despacho n.º 52/77, de 17 de Maio, “a habilitação de acesso às EMP foi alterada para o curso complementar dos liceus ou equivalente”. Segundo os autores – num clima institucionalizado de “experiências pedagógicas”, expresso a partir do Plano de Estudos das EMP e Magistério Infantil de 1975³⁶, caracterizado por mudanças sistemáticas na organização da formação, por contraste com o período anterior –, as medidas referidas

indicam a intenção de valorizar o nível académico da formação dos então professores primários, o que é reforçado pela análise dos conteúdos de formação que adquiriram um maior aprofundamento e integração de áreas do saber até aí excluídas do currículo. Referimo-nos designadamente à Psicologia do Desenvolvimento, à Sociologia, à Linguística, à Literatura Infantil, à Teoria Dialéctica da História (substituída por Introdução à Política no Plano de Estudos de 1976 que por sua vez foi eliminada no Plano de Estudos de 1977), à Psicopedagogia, à Educação Visual, ao Movimento e Drama e à consideração de uma diversidade de disciplinas optativas e de Intervenção Escolar. (pp.36-37)

Um aspecto sintomático desta alteração profunda da forma, mas sobretudo do conteúdo da formação nas EMP, refere-se à instituição das “actividades de contacto”, normalmente com incidência

³⁶ Segundo Campos (1979, p.554), “no início do ano lectivo de 1974/1975, as EMP ficaram abrangidas pelo «decreto das experiências pedagógicas», o que facilitou sucessivas reestruturações por simples despacho. Foi deste modo que, na mesma altura, se realizou uma primeira reestruturação provisória do plano de estudos e dos programas” (conferir Despacho de 30 de Outubro de 1974, dos Secretários de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica).

particular no início do 1.º ano, visando a sensibilização para os problemas da comunidade educativa e as transformações sócio-políticas do país (Lopes et al., 2007, p.37; Ferreira & Mota, 2009, p.72).

Paradigmático, o novo currículo instituiu as Actividades de Contacto – resultado de uma experiência fecunda (Fernandes, 1977), realizada pela Escola do Magistério Primário de Coimbra e depois alargada a outras escolas (Pinto, 1977) – inclui disciplinas de Ciências Sociais, com o objectivo da realização de uma leitura científica da realidade e compreensão da sua densidade histórica e uma abordagem a temas e problemas da actualidade nacional e consagra a abertura das escolas do magistério primário à comunidade e seus problemas, nomeadamente a comunidade profissional (Pinto, 1977), sem perder de vista, os programas mais ligados ao saber profissional do ser professor, o de Psicologia, de raiz piagetiana, e de Pedagogia, com base na Escola Nova e seus pressupostos (Pinto, 1977), bem como em concepções não-directivas. (Ferreira & Mota, 2009, p.72)

Deste modo, no que diz respeito à evolução da formação inicial nas EMP, após o 25 de Abril, para além da consulta da legislação pertinente, seguimos as referências que delimitam a evolução da formação de professores do ICEB em dois períodos distintos (Tormenta et al., 2005; Lopes et al., 2007, pp.34 e segs.; Pereira et al., 2007), consignados numa investigação realizada pelos autores citados: “o período após o 25 de Abril de 1974, e até sensivelmente ao final dos anos 1970”; e “o início da década de 1980” até à extinção das EMP. A análise apresentada continua a ter na sua base as categorias «cultura e sociedade», «política educativa» e «formação-profissionalização».

A caracterização deste período pós Abril de 1974 encontra-se sintetizada no Quadro 5.02 – que corresponde ao segundo período da investigação citada – sob o espectro da designação “**uma ideologia explícita**”. Assim, as concepções de cultura e sociedade deste período identificam-se por uma ruptura com o período anterior, que se infere “pelo carácter explícito dessas concepções por oposição à inculcação mitigada” (Lopes et al., 2007, p.34).

Assumindo a dimensão transformadora da educação, estes discursos apelavam à democratização social e à intervenção consciente e crítica dos professores na construção de uma sociedade mais justa. O modelo de sociedade que se preconizava converge com a ideologia socialista e a cultura que se perspectivava na formação era a da participação crítica, esclarecida e transformadora que centra no conhecimento as possibilidades da emancipação social. (Pereira et al., 2007, p.2)

Quadro 5.02 – Currículo oferecido: depois de Abril: (década de 1970), uma ideologia explícita (Lopes et al., 2007, p.34)

CULTURA E SOCIEDADE	POLÍTICA EDUCATIVA	FORMAÇÃO-PROFISSIONALIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Democratização social • Dimensão transformadora da educação • Conhecimento como factor de emancipação social • Cultura de participação crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Inculcação ideológica explícita • Educação: expressão de liberdade • Democratização social como demanda à Educação • Estado «frágil» • Investimento na formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização académica e profissional • Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão • Emergência da área de Ciências da Educação • Nível médio • Avaliação contínua

Quanto às políticas educativas, os autores referem-se a “um mandato social à educação e aos professores no sentido da transformação da vida dos portugueses”, que se traduz numa vontade explícita de “inculcação ideológica”, no sentido de “instituir os ideais e princípios organizacionais de

um Estado socialista” e no “reconhecimento de que os professores constituíam um grupo profissional privilegiado” para tais demandas, o que “originou um forte investimento na sua formação inicial, por parte do poder central, nos domínios dos recursos humanos a mobilizar e da valorização científica e profissional dos conteúdos a integrar na formação” (Lopes et al., 2007, p.36).

Os acontecimentos que ocorreram após a revolução de Abril de 1974, do ponto de vista da análise social e educativa, possibilitam uma reflexão ímpar na história da educação em Portugal e a formação inicial de professores não foge a essa contingência [...]. Identificamos, nestes discursos e no mandato que atribuem aos professores do então ensino primário, a recuperação dos “anos de ouro” dos professores nas primeiras décadas do século XX, quando os professores adquiriram um enorme poder simbólico em resultado da crença nas potencialidades da escola para a transformação e o progresso sociais (Nóvoa, 1995). (Pereira et al., 2007, p.3)

Do ponto de vista da análise da «formação-profissionalização», já verificámos, “em convergência com a política educativa de valorização da acção social dos professores, enquanto agentes de transformação social”, transformações substanciais que nos remetem, de acordo com o Quadro 5.03, para uma “valorização académica e profissional”, a institucionalização de um “currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão”, a nítida “emergência da área de Ciências da Educação”, o elevar das exigências dos requisitos de acesso aos cursos das EMP e o alargar dos mesmos para três anos, a verificação e avaliação das competências profissionais através de uma avaliação contínua, que passou também pelo prescindir da obrigatoriedade da realização do Exame de Estado (Lopes et al., 2007, pp.36-38; Pereira et al., 2007, pp.4-5).

As variáveis identificadas salientam uma mudança de paradigma no currículo de formação dos professores primários, sobretudo reforçada pela emergência e importância atribuída a áreas conotadas com as ciências da educação e a iniciação à prática profissional – Expressão-comunicação, Psicopedagogia, Prática Pedagógica –, bem como à sua interdisciplinaridade, situação que se traduz, como já foi referido, num clima de experiência pedagógica que se viveu nas EMP, após Abril de 1974.

Talvez esta mudança possa estar relacionada com a centralidade que, neste currículo, se atribuiu aos saberes sobre as crianças e para as crianças e que indicia estarmos perante um currículo profissionalizante que define os objectivos e os conteúdos numa lógica de convergência com o objecto do trabalho: a educação das crianças. Esta nossa suposição reforça-se por se considerar, no plano de estudos, o conhecimento e a análise crítica dos programas do ensino primário como conteúdo de formação. Realçamos também a importância atribuída às dimensões metodológicas do currículo que se evidencia no facto de cada disciplina estar formulada não só em função dos objectivos e dos conteúdos de formação mas também dos procedimentos metodológicos a desenvolver. Os Programas das EMP de 1977 institucionalizaram o aumento de horas semanais de formação e introduziram como novas disciplinas e actividades: Antropologia Cultural, História Social Portuguesa, Metodologia Geral e Deontologia e Actividades Técnicas. Utiliza-se, pela primeira vez, a designação de Área das Ciências da Educação considerando-a a área “a desenvolver com mais peso pela sua importância para a formação do professor primário”. (Lopes et al., 2007, pp.37-38)

A partir da análise detalhada deste período (Tormenta et al. 2005, pp.336 e segs.), consegue-se diferenciar dois períodos distintos: “o período revolucionário, de 1974 a 1976”, onde se valoriza “concepções de educação e de criança, papéis dos futuros professores primários e ambiente de aprendizagem”; e “o período da normalização”, onde se convive entre momentos de “resistência e contestação”, mas também de “convivialidade, unidade, solidariedade e cultura”.

No “período revolucionário de 1974 a 1976” sobressai um currículo oculto, em regime de «experiências pedagógicas», onde se entende a educação como “*um caminho para a Liberdade e não para a imposição de esquemas de classe, mais ou menos colonizadores*”; os futuros professores valorizam papéis de “mediador intermulticultural, facilitador da realização dos projectos pessoais das crianças, agente de desenvolvimento pessoal e social, agente de ligação entre a teoria e a prática”, em suma, “*agente transformador das relações humanas e sociais que, em lugar de colonizar as crianças, colabore no seu crescimento, ajudando-as na tomada de consciência e desenvolvimento das suas próprias potencialidades e do seu valor*” (p.337).

Existe uma preocupação latente com o conhecimento da criança, envolta por questões pedagógicas, mas sobretudo inebriada por um teor ideológico, onde “a educação é concebida como um meio de libertar as crianças oriundas das classes populares do seu destino anunciado. Os futuros professores vêem na educação um instrumento ao serviço da autonomização do povo”. Revela-se uma abertura dentro da comunidade educativa até aí desconhecida, estabelecendo como momentos de formação para a vida tanto os aspectos do currículo formal como os do currículo informal (p.338).

Quanto ao “período da normalização”, caracteriza-se pela passagem de um primeiro momento, sem restrições de acesso às EMP, onde foi valorizada a participação na gestão democrática das mesmas, própria do período revolucionário e que caracterizou a organização do sistema educativo³⁷, para uma segunda fase onde se procura um certo controlo organizativo e funcional, com a instituição de *numerus clausus* e a suspensão do regime de experiências pedagógicas das EMP. Assim, as EMP são agitadas por uma conjuntura de transição onde se convive entre momentos de “resistência e contestação”, mas também de “convivialidade, unidade, solidariedade e cultura”. Assim se referem Tormenta et al. (2005, p.343) ao “percurso escolar dos estudantes das escolas do Magistério Primário neste triénio de 1976/79, [...] marcado por uma resistência ao esforço de normalização. Nas lutas travadas na escola, os alunos desenvolvem fortes laços de solidariedade, convivialidade e de unidade”.

Neste processo de normalização, foram-se impondo medidas de restrição de acesso aos cursos

³⁷ A Constituição Portuguesa de 1976 garantia aos professores e alunos “o direito de participação na gestão democrática das escolas, nos termos da lei” (artigo 77.º-1), tendo sido esse o espírito vivido nas EMP até ao Verão de 1976 (Tormenta et al., 2007, p.340).

das EMP. Para além da elevação do grau académico de acesso, acrescentou-se outros pré-requisitos, ao ponto de se considerar o acesso aos mesmos uma tarefa difícil.

Não era fácil o acesso ao curso do magistério primário. Para a candidatura à frequência do referido curso era necessário possuir nacionalidade portuguesa e uma idade que, no último lustro da década de setenta, era definida pelo tempo necessário para aquisição das habilitações exigidas para ingresso sendo o limite superior estabelecido, com base numa construção conjugando um conjunto de parâmetros, os 52 anos de idade, a 1 de Outubro do ano em que tivessem lugar os exames de admissão (Decreto-lei n.º 66/77, de 24 de Fevereiro). Mas tudo isto se juntava ao apuramento da nota de candidatura, na medida em que a frequência do curso estava sujeita a *numerus clausus*. As habilitações de acesso passaram a ser em 1977 e 1981, respectivamente, o curso complementar dos liceus (Despacho n.º 44/77, de 3 de Maio) e o 11º ano (Despacho n.º 43/81, de 19 de Agosto), consagrando-se, em 1977, 14 anos de escolaridade para os professores do ensino primário, num curso que, desde 1975, tinha a duração de 3 anos (Fernandes, 1977). (Ferreira & Mota, 2009, p.73)

Em síntese, para caracterizar a formação dos professores primários pelas EMP, no período que se seguiu ao 25 de Abril, tendo em conta a formalização de um currículo caracterizado por uma ideologia explícita, servimo-nos das palavras de Tormenta et al. (2005, pp.345-46).

O currículo oferecido durante o período revolucionário tem um carácter profissionalizante que proporciona aos estudantes gozar da sua autonomia relativa na gestão do currículo. No período de normalização o currículo formal oficial foi concebido com base numa dimensão transformadora da educação e apela à democratização social e à intervenção consciente e crítica dos professores na construção de uma sociedade mais justa [...]. Contudo, devido ao modelo de gestão formal adoptado na prática escolar, o qual não valoriza uma perspectiva integrada dos saberes, os alunos desenvolvem processos de resistência contra as metodologias não participativas, a avaliação sumativa e de responsabilidade exclusiva do professor e os trabalhos individuais.

O processo de valorização da formação dos professores primários, com uma carga ideológica muito forte, é acompanhado por um conjunto substancial de alterações legislativas que lhe dá a forma e a legitimidade. Fazemos agora referência a alguns desses sinais correspondentes com os períodos de tempo descritos, que estão na base ou são consequência dos mesmos.

Começamos por referir, ainda anteriormente ao 25 de Abril, a extinção dos postos escolares do ensino primário, substituindo-os por escolas primárias, através do Decreto-Lei n.º 67/73, de 26 de Fevereiro, argumentando que a “evolução da comunidade nacional e a crescente importância do ensino na vida do País exigem uma constante melhoria de preparação de todos os agentes do ensino primário”. Considera-se, assim, “chegado o momento de promover a reconversão dos postos escolares, transformando-os em escolas, independentemente do número de alunos que os frequentem e das regiões onde se inserem”. Nota-se também a preocupação de “assegurar idêntica qualificação a todos os docentes” deste grau de ensino, o que levaria a “atender à situação dos regentes escolares e realizar todos os esforços necessários à sua efectiva promoção”. Foi o que se pretendia fazer, no âmbito desta decisão, “nomeadamente com a criação nas escolas do magistério primário dos cursos

especiais de formação intensiva para os regentes”³⁸.

Os cursos intensivos, criados pelo Decreto-Lei n.º 67/73, regulamentados pela Portaria n.º 140/73, de 26 de Fevereiro (ver também Despacho Ministerial de 20 de Junho de 1973), funcionariam nas EMP “com vista a possibilitar o ingresso no curso geral nelas professado a regentes escolares” que não possuíssem habilitação para esse efeito (ponto 1). Os cursos teriam a duração de três anos, com um plano de estudos constituído por disciplinas de conhecimento geral (ponto 2), com a obrigação de assistir a aulas práticas nas escolas de aplicação anexas às EMP (ponto 4)³⁹. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de Fevereiro, criou novos “cursos especiais para regentes escolares efectivos e agregados, bem como para Professores eventuais do ensino primário e professores de posto dos quadros ou eventuais dos serviços de educação das ex-colónias portuguesas” (artigo 1.º)⁴⁰.

Logo no ano lectivo de 1973/1974, deixou de ser exigida a realização do Exame de Estado como condição necessária para a docência e a obtenção de uma classificação profissional (Campos, 1979, p.554). Esta dispensa foi sucessivamente prorrogada por diversos diplomas legais⁴¹. Entretanto, pelo Decreto-Lei n.º 651/76, de 31 de Julho, é estabelecida a habilitação para a docência do ensino primário, referindo-se no artigo 1.º que “consideram-se para todos os efeitos legais como habilitados com o Exame de Estado para a docência no ensino primário os indivíduos que tenham concluído ou venham a concluir com aproveitamento o curso do magistério primário”.

No ano de 1978 é publicada a última reformulação do plano de estudos das EMP (Despacho n.º 157/78, de 14 de Julho), “que consubstancia ligeiras alterações, nomeadamente, numa rearrumação das disciplinas por áreas e em outras provenientes de desdobramentos” (Ferreira & Mota, 2009, p.74). Segundo Lopes et al. (2007, p.38), essa alteração traduziu-se em algumas mudanças pontuais, das quais se destacam “a integração, na Área de Ciências da Educação, das disciplinas de Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação” (Anexo 5.03). As EMP foram extintas no âmbito da abertura das ESE, no ensino politécnico, e de CIFOP, em instituições universitárias,

³⁸ O Decreto-Lei n.º 68/73, também de 26 de Fevereiro, “regulamenta a transformação de postos escolares em escolas”.

³⁹ Seriam dispensados da frequência do 1.º ano os regentes com a habilitação do ciclo preparatório do ensino secundário ou equivalente (nomeadamente, o ciclo complementar do ensino primário); seria dispensado dos dois primeiros anos do curso intensivo quem tivesse obtido aprovação no 4.º ano do ensino liceal ou em qualquer das disciplinas do 5.º ano do mesmo ensino ou equivalente (pontos 5 a 7).

⁴⁰ De acordo com o Decreto-Lei n.º 111/76, os cursos criados pelo Decreto-Lei n.º 67/73 não se revelaram uma via eficiente para atingir uma preparação científica e pedagógica necessária para a “renovação e reestruturação do ensino primário”. Entende-se que “a solução dos problemas dos regentes escolares não deve afectar a qualidade do ensino a que têm direito as crianças”, para além de haver a necessidade de “definir a nova situação funcional dos professores eventuais do ensino primário e dos professores de posto escolar dos quadros e eventuais dos serviços de educação das ex-colónias”. Assim, torna-se “inadiável a publicação de um conjunto de medidas que, protegendo os referidos interesses, possa também representar uma valorização profissional da classe dos regentes escolares e professores eventuais e de posto das ex-colónias”. A Portaria n.º 139-A/76, de 12 de Março, regulamenta o plano dos cursos especiais criados pelo Decreto-Lei n.º 111/76 (por sua vez, alterada pela Portaria n.º 697/79, de 20 de Dezembro).

⁴¹ Conferir os Decretos-Lei n.º 405/74, de 29 de Agosto, n.º 309-B/75, de 25 de Junho e, n.º 651/76, de 31 de Julho. Refere-se no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 45/75, de 01 de Fevereiro, que, “mediante Despachos do Ministro da Educação e Cultura, proferidos, a título excepcional e para o presente ano escolar, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587 de 10 de Março de 1967, foram suspensos os Exames de Estado para a docência nos ensinos preparatório e secundário e dispensados da realização do Exame de Estado para o magistério primário os candidatos que assim o requeressem”.

através do Decreto-Lei n.º 101/86, de 17 de Maio, processo ao qual daremos atenção mais adiante.

2.3. Criação das Escolas Normais de Educadores de Infância

Entretanto, no advento do 25 de Abril, salienta-se a instauração do “sistema público de educação pré-escolar” (Lei n.º 5/77), e a criação das “Escolas Normais de Educadores de Infância” (ENEI, Lei n.º 6/77), ambas as leis de 1 Fevereiro. Para a Lei n.º 5/77, a educação pré-escolar tinha como objectivos: “favorecer o desenvolvimento harmónico da criança”; e “contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar” (artigo 1.º-2). Com a Lei n.º 6/77, a Assembleia da República comprometia-se a criar ENEI e, em posterior legislação, respectivo estatuto e quadro de educadores de infância.

Relembra-se aqui a substituição das Escolas Normais Primárias pelas Escolas do Magistério Primário (Decreto n.º 18646), em 1930, “destinadas a habilitar professores de um e outro sexo para os graus elementar e infantil do ensino primário” (artigo 1.º). A formação para o ensino infantil passou a ser considerada como “complemento do curso do magistério primário elementar, e ministrado em um só ano lectivo, que se divide em dois semestres” (artigo 6.º). Contudo, logo em 1931, o Decreto-Lei n.º 20254, de 25 de Agosto, impôs a suspensão, até resolução do Governo, do funcionamento do curso do magistério primário infantil” (§ 4.º, artigo 8.º). Os “avanços e recuos verificados neste sector de ensino espelham o seu reduzido significado para os governantes da época” (E. C. Martins, 2006, p.12). É, mais uma vez, prova disso a publicação do Decreto n.º 21695, de 29 de Setembro, onde foi estabelecido o funcionamento do magistério infantil somente nas escolas de Lisboa e Porto (§ único, artigo 3.º), “de forma diferenciada em relação ao curso de formação das professoras do ensino primário. A duração era de apenas um ano, e ficava em aberto a hipótese do ministério, caso achasse aconselhável, encerrar o curso” (p.12). O autor (E. C. Martins, 2006, p.12) refere que

[te]ndo em conta a posição do regime político perante o papel atribuído às mulheres, a educação de infância passou a ser considerada como uma tarefa das mães de família. A este propósito a Constituição de 1933 refere que o ensino devia ser orientado para os princípios tradicionais da religião católica, considerando-se a família como *‘Base Primeira da Educação’*.

No seguimento desta política redutora a sectária da educação infantil, o Decreto n.º 26893, de 15 de Agosto de 1936, aprovou os estatutos da “Obra das Mães pela Educação Nacional”, “associação de utilidade pública, cuja personalidade jurídica se destina a estimular a acção educativa da família e a assegurar a cooperação entre esta e a escola”, que consignava, entre as suas finalidades, a de “promover e assegurar em todo o País a educação infantil pré-escolar, em complemento da acção da família” (artigo 2.º-5). Daí até ao afastamento da educação pré-escolar do Ministério a Educação foi um

passo formalizado pelo Decreto n.º 28081, de 9 de Outubro de 1937, argumentando-se que “a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos correspondam aos encargos”, pelo que se previa a “extinção ou conversão das respectivas escolas, devendo procurar-se em mais adequadas formas de actividade educativa, como a Obra das Mães pela Educação Nacional, a resolução do problema”. Segundo E. C. Martins (2006, p.13)

[a] partir de então, assistimos a um grande retrocesso na história da educação de infância, pois volta a ser considerada apenas como tendo uma missão essencialmente assistencial, depreciando-se a sua função educativa, e conseqüentemente ficou exclusivamente a cargo da iniciativa privada e da assistência social (Afonso, 1999; Formosinho, 1998; Vasconcelos, 1999, pp.98-100).

A educação de infância, para E. C Martins (2006), deixou de ser um serviço oficial do Ministério da Educação, despertando de forma progressiva o interesse pelo seu desenvolvimento noutras entidades oficiais, tais como o Ministério do Interior, Ministério das Corporações e Previdência Social, Ministério da Saúde e Assistência e Ministério dos Assuntos Sociais, para além da própria iniciativa privada associada a instituições de cariz social e religioso. Assiste-se a um desinvestimento oficial na formação para a educação pré-escolar, sendo também a iniciativa privada a dar respostas às necessidades profissionais do sector ao longo de décadas, extravasando os limites do 25 de Abril.

Enquanto estas iniciativas particulares iam surgindo, o Ministério da Educação limitava-se a fiscalizar ou, então, a conceder autorizações para o funcionamento das instituições privadas (Plano Intercalar de Fomento, 1965). Esta situação, aliada à extinção da educação de infância do organograma do sistema educativo português, trouxe como consequência, por um lado, um grande atraso no desenvolvimento deste sector de ensino, e por outro lado ‘o início de uma evolução heterogénea e desordenada cujas consequências ainda hoje sentimos’ (Cardona, 1997, p.56). (p.15)

Finalmente, com Veiga Simão a Ministro da Educação, traça-se as condições para oficializar a educação pré-escolar. Como vimos, em documentos onde se fazia a proposta de reforma do sistema escolar (Carvalho, 1986, p.808), previa-se a criação da educação pré-escolar oficial, bem como a criação de escolas de formação de educadoras de infância. A Lei n.º 5/73, na Base IV, instituía a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo, referindo que este “abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente”. No Capítulo III (Formação dos agentes educativos), referia-se que “a formação das educadoras de infância e dos professores do ensino primário é obtida, respectivamente, em escolas de educadoras de infância e escolas do magistério primário” (Base XX). Ao curso das escolas de educadoras de infância, com a duração de três anos, teriam acesso “os diplomados com o curso geral do ensino secundário”, sendo que “os dois primeiros anos dos cursos das escolas de educadoras de infância e das escolas do magistério primário” abrangeriam “disciplinas comuns ao curso complementar do ensino secundário e um núcleo

de disciplinas de Ciências da Educação”. O terceiro ano destinava-se “a proporcionar aos alunos um contacto mais intenso com a realidade da sua futura vida profissional, envolvendo a realização de um estágio em jardins-de-infância ou em escolas primárias, consoante o caso” (Base XXI).

Contudo, quanto à formação de profissionais de Educação de Infância a nível oficial, dado o panorama de quase total abandono anterior ao 25 de Abril (E. C. Martins, 2006), o seu desenvolvimento foi agilizadado porque encontrou um espaço substancial por preencher, apenas pautado por casos isolados de iniciativa privada e duas escolas do magistério infantil criadas ao abrigo das «experiências pedagógicas» em Junho de 1973⁴². Assim, como verificamos, criou-se o sistema público da educação pré-escolar (Lei n.º 5/77) e as ENEI (Lei n.º 6/77), procurando, desde logo, dar seguimento à política de incentivo de desenvolvimento da educação pré-escolar no sector público. Entretanto, já de acordo com a Lei n.º 6/77, foram criadas as ENEI de Viseu e da Guarda por despachos ministeriais, respectivamente, de 25 de Novembro de 1977 e 21 de Julho de 1978.

Em congruência com as intenções políticas descritas, faz-se publicar o Decreto-Lei n.º 519-R2/79, de 29 de Dezembro, que aprova o “Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância”, num clima de reconhecimento em que se preparavam alterações substanciais ao nível da “formação do pessoal docente dos diversos níveis de ensino não superior”, podendo fazer parecer prematuro publicar o referido estatuto. Contudo, argumentava-se em seu favor da seguinte forma, “acabando com o regime de experiência pedagógica em que aquelas escolas têm vivido”⁴³:

O cumprimento, embora tardio, de uma determinação legal da Assembleia da República; A definição de regras concretas que salvaguardem o trabalho do pessoal docente e lhe confirmem os direitos de que gozam os professores dos restantes níveis de ensino; A possibilidade de se porem em execução determinados princípios e orientações pedagógicas que possam, eventualmente, vir a revelar-se úteis como ponto de referência e de reflexão para as futuras escolas superiores de educação.

Note-se que a Educação Infantil foi um tema de interesse público, “neste período de agitação revolucionária, mas também de intensa participação cívica e associativa”. De acordo com E. C. Martins (2006, p.17), “várias comissões de moradores e associações abriram jardins-de-infância, porque a filosofia da revolução, que difundia os princípios de igualdade de oportunidades, pressupunha a expansão deste sector”. Deste modo, a expansão de oferta criou desde cedo a necessidade de formar educadores de infância para dar resposta a estes contextos. Logo aí o Ministério da Educação tomou a iniciativa de avançar com a formação de educadores de infância em escolas do magistério primário, que se encontravam a funcionar sob o regime das «experiências pedagógicas».

⁴² As escolas do magistério infantil para formação de educadores de infância criadas em Coimbra e Viana do Castelo por despacho ministerial de 20 de Junho de 1973, proferido ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967.

⁴³ A Portaria n.º 26-G2/80, 9 de Janeiro, aprova os programas das disciplinas curriculares das ENEI.

O despacho Ministerial de 31 de Julho de 1975 autorizou que no ano lectivo de 1975/76 começassem a funcionar, nas escolas do Magistério Primário que oferecessem condições, ao lado dos cursos do magistério primário, cursos do magistério infantil, ambos com uma duração de 3 anos, sendo o 1.º ano comum. Naquela época foram vários os sectores que se manifestaram a favor da criação de um sistema público de educação pré-escolar. A Constituição da República Portuguesa (2 de Abril de 1976) a este respeito dizia que ao Estado incumbia criar um sistema público de educação pré-escolar (artigo 74.º). Um pouco mais tarde, o Programa do Governo, apresentado à Assembleia da República em 2 de Agosto de 1976, na rubrica "Educação e Investigação Científica" apontava para a criação de um sistema de educação pré-escolar oficial em que se integraria os estabelecimentos a cargo de vários Ministérios. (E.C. Martins, 2006, p.18)

Contudo, de acordo com Campos (1979, p.552), “o I Governo Constitucional começou por suspender esta possibilidade de os cursos de educadores de infância funcionarem em Escolas do Magistério Primários [conferir Despacho Ministerial de n.º 283/76, de 7 de Setembro]”. Como alternativa, criou-se a Escolas Normais de Educação de Infância, onde se exige o “curso geral do ensino secundário” (artigo 3.º-1). Entretanto, com o Estatuto, essa exigência passa para o “curso complementar do ensino secundário” (artigo 18.º-3).

2.4. Criação das ESE e dos CIFOP

No final da década de 1970 viríamos a assistir a importantes mudanças legislativas, ainda que as suas repercussões apenas se tenham vindo a sentir na sua plenitude na década de 1980, onde a *técnica daria lugar à ideologia*, que corresponde ao segundo período, posterior ao 25 de Abril – o início da década de 1980 até à extinção das EMP –, identificado por Lopes et al. (2007, pp.38 e segs.). Fazemos, então, a partir daqui referências a momentos que definem o quadro de algumas iniciativas legislativas com influências decisivas no panorama da formação de professores em Portugal.

Conforme sabemos, e já o temos referido, a Lei da Bases da Educação, de Veiga Simão (Lei n.º 5/73) permitiu a criação das Novas Universidades e dos Institutos Politécnicos (formalizados com o Decreto-Lei n.º 402/73), onde se previa também a formação de Escolas Normais Superiores. Se a criação das Novas Universidade e dos Institutos Politécnicos fez o seu caminho, tornando-se nas actuais instituições de ensino superior, já as Escolas Normais Superiores tiveram uma vida efémera⁴⁴.

⁴⁴ Segundo Pacheco (1995a, p.91), extintas por Despacho de 31 de Agosto de 1974. De acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 402/73, “as *Universidades* são instituições pluridisciplinares que procuram assegurar a convergência dos diversos ramos do saber e às quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta e longa duração e de pós-graduação, promover a investigação fundamental e aplicada nas diferentes disciplinas científicas e em áreas interdisciplinares e, no âmbito da sua missão de serviço à comunidade, considerar o estudo da cultura portuguesa” (ponto 1). “Quando o ensino universitário for ministrado em instituições com uma vocação dominante ou com um grau de pluridisciplinaridade limitado, estas serão designadas por Institutos Universitários” (ponto 2). “Os *Institutos Politécnicos* são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional” (artigo 4.º). “As *Escolas Normais Superiores* são centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, em especial para o preparatório, que ministram cursos superiores de curta duração, abrangendo os domínios humanístico, científico, artístico, pedagógico e de administração escolar, e que desenvolvem investigação educacional e apoiam pedagogicamente os organismos de ensino e de educação permanente, constituindo focos de irradiação cultural nas regiões em que se inserem” (artigo 5.º).

Chegamos então à criação das ESE no âmbito da definição do “ensino superior de curta duração” (previsto no Decreto-Lei n.º 402/73), que estariam sob a responsabilidade dos Institutos Politécnicos (não referidos) e das Escolas Normais Superiores (estas, como vimos, entretanto extintas), criando novas designações para as instituições desta modalidade do ensino superior. Assim, “o ensino superior de curta duração” (Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro)⁴⁵ orienta-se para a “formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio” (artigo 1.º), a ser “ministrado em estabelecimentos de ensino predominantemente de âmbito regional com a denominação de escolas superiores técnicas e escolas superiores de educação” (artigo 2.º-1).

Passava a ser explícito que os profissionais de educação de infância e do ensino primário seriam formados numa única instituição, como já se tinha ensaiado em 1975-76 nas EMP, não se referindo se estávamos perante uma mera integração institucional ou se haveria espaços de integração curricular (Campos, 1979, p.553). Remetia-se para uma definição posterior “as condições em que as escolas normais de educadores de infância e as escolas do magistério primário” seriam reconvertidas em ESE (até ao início do ano lectivo de 1981/1982). Estas têm como finalidade: “a) formar educadores de infância e professores do ensino primário; b) prestar apoio à formação em serviço dos educadores de infância e dos professores do ensino primário”. Podem ainda ser criados “cursos de especialização no domínio do ensino especial destinados a profissionais do ensino”.

Dois anos depois da definição do “ensino superior de curta duração”, este passou a ser designado de “ensino superior politécnico” (Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro)⁴⁶, “ao qual se pretende conferir uma dignidade idêntica ao universitário”, agrupando diversas escolas superiores. Passa a ser da sua responsabilidade,

em íntima ligação com as actividades produtivas e sociais, formar educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados nos domínios da tecnologia industrial, da produção agrícola, pecuária e florestal, da saúde e dos serviços, sendo essa formação conferida por escolas superiores de educação e escolas superiores técnicas, respectivamente. Às escolas superiores de educação cabe ainda desempenhar um papel importante no que concerne à formação em serviço e, bem assim, à actualização e reciclagem de docentes e profissionais de educação.

As ESE ficam, deste modo, inseridas no sistema nacional de ensino superior, conferindo o grau de bacharel aos novos professores dos dois primeiros ciclos do então ensino obrigatório (os ensinos primário e preparatório) e aos educadores de infância, reforçando a ideia de um efectivo alargamento da escolaridade, para além da criação de uma unidade e integração de um período de escolaridade,

⁴⁵ Rectificado pela Lei n.º 61/78, de 28 de Julho.

⁴⁶ O diploma define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico, bem como o faseamento da criação dos mesmos. Estipulava-se a criação de uma ESE por capital de distrito – excepto Aveiro, Braga e Évora –, pois entendia-se que nas regiões de Braga e Évora, dada a existência de centros universitários, deveriam constituir, à semelhança do que já tinha sucedido com Aveiro, um centro integrado de formação de professores (CIFOP).

onde a continuidade pedagógica joga um papel fundamental no sucesso escolar.

A integração na mesma escola da formação dos docentes para os actuais pré-primário, primário e preparatório, justifica-se amplamente como uma medida que tem como objectivo o alargamento efectivo da escolaridade obrigatória, ao mesmo tempo que poderá evitar a brusca passagem do ensino de classe para o ensino por disciplina, que agora se verifica entre o ensino primário e o ensino preparatório, e que resulta de uma excessiva especialização dos professores do preparatório que obtêm a sua formação em cursos universitários, idênticos aos dos professores do ensino secundário. É, no fundo, o primeiro passo para a implementação de um novo esquema de formação de professores, que tanta falta faz ao nosso sistema educativo.⁴⁷

Ferreira e Mota (2009, pp.77-78) analisam o ensino politécnico superior da seguinte forma.

[D]e tónica vincadamente profissionalizante e ditado por razões de eficiência e articulação à estrutura económica, numa lógica de educação liberal e meritocrática (Stoer, 1980). O ensino superior politécnico vêem-lhe ser cometidas quatro finalidades, para além da formação de técnicos, como sejam a promoção da investigação e do desenvolvimento experimental, apoiar pedagogicamente os organismos de ensino e educação permanente, colaborar no desenvolvimento cultural das regiões e prestar serviço à comunidade.

A instalação das ESE viria a ter alguns problemas de implementação, que apenas estabilizariam em meados da década com legislação correspondente. Basta dizer que, segundo Ferreira e Mota (2009, pp.78), “vicissitudes de vária ordem, resultaram em atraso no início do seu funcionamento, cujo arranque se consubstancia com a ESE de Viseu, a primeira a entrar em funcionamento, em 1983”. Demorou algum tempo a estabilizar o quadro legislativo que permitisse às ESE desenvolver projectos com algum grau de sustentabilidade, em face da incerteza das condições existentes⁴⁸.

Assim, só em 1986 é publicado o Decreto-Lei n.º 59/86, 21 de Março⁴⁹, que estabelece “o referencial genérico das actividades das escolas superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário”, remetendo para a organização das suas actividades em cursos separados, “orientados para a formação de: a) educadores de infância; b) professores do ensino primário” (artigo 1.º-1). Trata-se de um quadro genérico considerado suficientemente flexível para fácil adaptação ao que viesse a ser disposto na LBSE.

Já a Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho, “regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a actuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico”, sendo que, neste caso,

⁴⁷ A inserção das ESE no ensino superior, “com a conseqüente extinção das escolas normais de educadores de infância e escolas do magistério primário”, é também entendida com um sinal inequívoco da intenção de apostar na melhoria profissional docente, “que no futuro próximo será responsável pelas crianças situadas no grupo etário dos 3 aos 12 anos”. Já referimos que apenas em 1986, através do Decreto-Lei n.º 101/86, se “estabelece um esquema programático de extinção das escolas normais de educadores de infância e das escolas do magistério primário”.

⁴⁸ Por um lado, as intervenções de 1977 e 1983 do Fundo Monetário Internacional (FMI), a efervescência da vida política interna com posições partidárias estremadas, a contestação social; e, por outro lado, a eterna promessa de uma reforma global do sistema educativo português que tardava a chegar, deixavam sempre excrescências difíceis de ultrapassar.

⁴⁹ Alterado pelo Decreto-Lei n.º 298/86, de 19 de Setembro.

aponta-se para a oferta dos “seguintes cursos de formação inicial: a) curso de educadores de infância; b) curso de professores do ensino primário; c) curso de professores do ensino básico” (1.º – Cursos, ponto 1)⁵⁰. Parte-se da formação inicial de dois bacharelatos, que conferem o direito ao grau de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário, à qual se pode acrescentar uma formação complementar tendo em vista a docência numa área curricular do ensino preparatório, de acordo os grupos de docentes do ensino preparatório definidos pelo Despacho n.º 78/MEC/86, a que correspondem, respectivamente, seis e oito semestres (Decreto-Lei n.º 59/86), que se traduzem na obtenção de um diploma profissional, conforme o plano do curso frequentado com sucesso.

Todos os cursos incluem “obrigatoriamente componentes de prática pedagógica e de formação em ciências da educação”, às quais são atribuídas parcelas da carga horária total variáveis: com uma percentagem de prática pedagógica que vai decrescendo desde o curso de educadores de infância até ao curso de professores do ensino básico, situação inversa quanto à componente de ciências da educação. A Prática Pedagógica “deve constituir uma base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso respectivo no sentido do desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspectos que integram a função docente”, sendo concretizadas “através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva” (11.º – Prática Pedagógica). A sua regulamentação na formação inicial foi estruturada a partir da Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, ou seja, praticamente dois anos depois da definição dos cursos.

Numa alusão ao papel das ESE (Alarcão et al., 1997, pp.2-3), “nos domínios para que foram especialmente direccionadas (educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo do ensino básico)”, sustentam os autores que deve reconhecer-se que “tem ficado aquém das expectativas no que se refere à sua intervenção na formação inicial para o 1.º ciclo”. Por outro lado, ainda segundo os mesmos autores, a operacionalização que se fez do princípio da polivalência da formação para o 1.º e 2.º ciclos foi manifestamente infeliz.

A Portaria n.º 352/86 determinou que as ESE ministrassem, para além dos cursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo, cursos de professores do 2.º ciclo do ensino básico, em 8 variantes, com a duração de 8 semestres, em que os 6 primeiros semestres pretendiam garantir uma formação globalmente equivalente à que habilita para professor do ensino primário (Art.º 9.º-5 e Art.º 8.º). Deste modo não se consegue uma boa preparação nem de um docente do 2.º ciclo (com uma formação específica insuficiente) nem de um docente do 1.º ciclo (que fica com graves lacunas

⁵⁰ O curso de professores do ensino básico desdobra-se nas seguintes variantes: a) Português, História e Ciências Sociais; b) Português e Francês; c) Português e Inglês; d) Matemática e Ciências da Natureza; e) Educação Visual; f) Educação Musical; g) Educação Física; h) Trabalhos Manuais (ponto 2). Entretanto, a Portaria n.º 352/86 foi alterada pela Portaria n.º 442-C/86, de 14 de Agosto. As referidas variantes respeitam o disposto no Despacho n.º 78/MEC/86, de 15 de Abril, relacionado com “a estrutura organizativa dos grupos de docentes do ensino preparatório”.

em muitas áreas). Além disso, ao pretender que os formandos adquirissem habilitações simultaneamente para o 1.º e 2.º ciclo, desvalorizou-se o 1.º ciclo como saída profissional. (p.12)

Um contributo importante acerca do papel das ESE e da tipologia de formação aí desenvolvida resulta da necessidade de uma reflexão que advém do “ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (OJFEIPEBS)⁵¹, entretanto sistematizado no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, para a qual Formosinho (1998a) nos chama a atenção. A formação dos professores do 2CEB implicou a criação de licenciaturas em Ensino Básico para o 1.º e 2.º Ciclos. Acontece que, na maior parte das ESE, a formação foi basicamente estruturada como uma preparação disciplinar para o 2CEB, pelo que a formação para o 1CEB saiu nitidamente a perder. Como refere Formosinho (1998a, p.33) “na passagem, e como que por acréscimo, habilita também para o 1.º ciclo”. Assim, pode afirmar-se que a maior parte dos professores com habilitação para a docência no 1CEB formados nas duas últimas décadas “tem uma formação inadequada e uma socialização desajustada para o exercício da profissão no 1.º ciclo”. A excepção a esta situação encontra-se nas universidades que fizeram a formação autónoma de Professores do 1CEB e de Educadores de Infância. Acresce que os professores formados nas ESE, num primeiro momento da formalização do ECD (década de 1990), por um lado, dadas as diferenças de estatuto, de remuneração, de condições de trabalho e de colocação, e, por outro, por não se sentirem nem preparados, nem motivados, optaram por exercer no 2CEB.

Por fim, além da definição da rede nacional de institutos do ensino politécnico, e das várias escolas superiores em diferentes domínios, o novo “ensino superior politécnico” (Decreto-Lei n.º 513-T/79) preconizava estabelecer, gradualmente, as respectivas ESE agregadas a cada um desses institutos. Contudo, a rede escolar distrital de ESE previa três excepções iniciais com a criação de CIFOP, no âmbito de outros tantos centros universitários – Aveiro, Évora e Minho (Ferreira & Mota, 2009, p.78). Na realidade, o tempo viria a proporcionar condições para a criação de mais dois CIFOP: nos Açores e em Vila Real, uma vez constituídas as suas universidades, respectivamente, em 1980 (Decreto-Lei n.º 252/80, de 25 de Julho) e em 1986 (Decreto-Lei n.º 60/86, de 22 de Março)⁵².

O CIFOP de Aveiro, como precursor deste tipo de instituição de formação de professores no ensino superior, assumiu “a natureza de uma instituição piloto”, onde se pretendia promover “pela primeira vez em Portugal numa mesma escola a formação inicial de professores para educação

⁵¹ Podemos também referi-lo, para abreviar, pela expressão “ordenamento jurídico da formação”.

⁵² Por ordem de criação dos CIFOP temos: Decreto-Lei n.º 432/78, de 27 de Dezembro (Universidade de Aveiro); Decreto-Lei n.º 346/84, de 29 de Outubro (Universidade do Minho); Decreto-Lei n.º 194/86, de 17 de Julho (Universidade de Évora); Decreto-Lei n.º 409/86, de 11 de Dezembro (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – extingue a Escola Superior de Educação de Vila Real); e Decreto-Lei n.º 214-A/88, de 21 de Junho (Universidade dos Açores).

pré-escolar, ensinos básico e secundário”, institucionalizar “práticas de formação contínua”, preparar “professores para as áreas vocacionais”, prestar “apoio pedagógico aos docentes dos vários níveis de ensino (incluindo o ensino superior)”, ministrar “cursos em Ciências da Educação e desenvolver “programas de investigação”.

Quanto ao CIFOP da UM, criado pelo Decreto-Lei n.º 346/84, começou a exercer actividades educativas no ano de 1987. Entre 1983 e 1985, manteve-se em fase de pré-projecto, “período inicial de gestação da ideia e definição do CIFOP como estrutura coordenadora de toda a formação de professores na Universidade do Minho”, não tendo, por isso, exercido qualquer actividade educativa. Entre 1986 e 1987 iniciou as actividades de ensino com o projecto de profissionalização em serviço. Entretanto, entre 1987-1990 evidencia-se, tanto pelo início da criação de unidades orgânicas básicas de sustentação dos projectos de ensino e investigação, como pelo lançamento das actividades da formação inicial dos cursos de bacharelato de professores primários e educadores de infância. Surge, no final deste período, a questão da missão do CIFOP, como instância de toda a formação de professores, função que nunca desempenhou, coincidente com a discussão dos primeiros estatutos da UM. Depois de uma fase de conflito e (in)definição, em Abril de 1990 é extinto, sendo criado em sua substituição o CEFOPE, passando a uma fase de consolidação da orgânica de escola e expansão para a formação especializada (“educação infantil e básica inicial”), completamente afastado dos desígnios iniciais da estrutura CIFOP, originalmente pensada e legislada como estratégia para a formação de professores no ensino superior em Portugal (Formosinho, 1995, pp.3-5).

A constituição do Ensino Politécnico e a criação na sua estrutura das ESE, responsáveis pela formação dos professores do ensino primário e preparatório, bem como dos educadores de infância, ou em alternativa com a criação dos CIFOP nas Universidades Novas, que podiam aglutinar todo o esforço de formação de professores e educadores numa mesma estrutura universitária, é o último passo para concretizar uma “tendência para abandonar o tipo de instituição e nível médio para a preparação de educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico” (Ribeiro, 1993, p.12). Isto resultou, por um lado, na sentença de encerramento de uma instituição centenária, as EMP; por outro lado, interrompia-se um projecto de formação, sem tempo de afirmação, nascido na agitação do espírito revolucionário, as ENEI. No primeiro caso, podia entender-se como um rude golpe para quem tinha renascido e recuperado ideais precursores da Educação Republicana; no segundo, significava antes uma nova tentativa de construir um percurso ainda inconstante e a florescer na procura de um espaço consentâneo com necessidades emergentes de uma sociedade a/por democratizar, também no que se refere aos direitos de igualdade no acesso e na qualidade à educação infantil.

Ainda assim, o encerramento destas instituições teve o seu prazo definido, como vimos, apenas em 1986, através do Decreto-Lei n.º 101/86, processo que preencheu toda a segunda metade da década de 1980 – no caso das EMP, criando o sentimento de um lento agoniar; para as ENEI, duplicando-lhes praticamente o seu tempo de vida útil. Das leituras realizadas, pressente-se a ruptura ou o fim da linha, um certo desencanto e conformismo nas estruturas das EMP; quanto às ENEI, a lógica é mais consentânea com a reestruturação e reafirmação de um projecto e um caminho a percorrer. Em ambos os casos salienta-se as intenções de valorização académica e profissional, elevando a formação para o nível do ensino superior, sendo o caso português, conforme afirma Ribeiro (1993, p.13), elucidativo desta mesma tendência dos sistemas de formação de professores.

As EMP e a formação dos professores primários entraram, assim, na década de 1980. Lopes et al. (2007, pp.38 e segs.), no estudo que temos vindo a citar, referem-se à década de 1980 pela expressão **“a técnica no lugar da ideologia”**. No Quadro 5.03 podem verificar-se as principais características evidenciadas neste período, de acordo com as categorias já aqui mencionadas.

Quadro 5.03 – Currículo oferecido: “na década de 1980: a técnica no lugar da ideologia” (Lopes et al., 2007, p.38)

CULTURA E SOCIEDADE	POLÍTICA EDUCATIVA	FORMAÇÃO-PROFISSIONALIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Competitividade • Modernização • Esvaziamento da dimensão ideológica • Despolitização 	<ul style="list-style-type: none"> • Extinção das EMP • Criação das ESE • Aprovação da LBSE • Estado decisor • Ruptura com as formas de inculcação ideológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensificação da dimensão técnica • Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão • Pedagogia por objectivos (padronização da acção e do pensamento pedagógicos) • Nível médio • Avaliação sumativa

Conforme referem os autores, em termos políticos, sociais e económicos, a década caracteriza-se “pela emergência de um conjunto de pressões externas sofridas pelo Estado português e que tiveram repercussões na formação inicial” (não esqueçamos, mais uma vez, tínhamos saído de uma intervenção do FMI em 1977; fomos confrontados com cenário idêntico em 1983, agora perante um Estado em declarada bancarrota). O clima de formação e desenvolvimento curricular revelam o “carácter normalizador” das vivências deste período, reflectidas

na centralização das decisões curriculares, na perda de poder dos alunos em participar nos processos de decisão relativamente à sua avaliação e ao desenvolvimento curricular, e no progressivo esvaziamento da formação da dimensão ideológica e política que a caracterizou no período anterior. [...] [O discurso] configura uma profissionalidade centrada apenas na «sala de aula» e na resolução dos problemas que coloca; um discurso do tipo essencialmente pedagógico. (p.39)

Quanto à dimensão da «cultura e sociedade», esta caracteriza-se por uma pretensa “neutralidade política, a emergência da competitividade e a intenção de modernização, traduzida no reforço técnico da formação”. As preocupações dos alunos, envoltas em laivos de alguma tensão e

conflito, remetem-nos para dimensões didácticas e técnicas da formação (objectivos, métodos, recursos, avaliação, ...), para questões de mal-estar quanto à avaliação do desempenho escolar. Por outro lado, o Estado recupera o “poder deliberativo”, controlando variáveis consideradas sensíveis, como a avaliação dos alunos, o recrutamento dos professores, com perdas significativas na sua autonomia e capacidade de mobilização, demasiado ocupados que estavam com questões técnicas e de gestão. Elementos simbólicos na década de 1980 relativos à formação dos professores deste nível são traduzidos no seguinte excerto, alguns dos quais já aqui demos conta (p.40).

A extinção das EMP e a conseqüente criação das ESE representam uma alteração profunda no domínio da política educativa. A criação das ESE integra-se num conjunto de mudanças que ocorreram durante a década de 1980, designadamente a aprovação da LBSE que instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de professores do 1CEB (nova denominação para o professor primário) de nível superior. (Lopes et al., 2007, p.40)

Finalmente, quanto à «formação-profissionalização», vive-se um período de continuidade assegurado pela manutenção dos programas das EMP, dentro de uma perspectiva normativa, fazendo emergir aspectos técnicos da formação, em sintonia com um carácter prescritivo e inflexível da mesma, pouco mobilizador à participação e ao envolvimento dos alunos, aspectos distintivos do período anterior. Embora mantendo um currículo de carácter profissionalizante, abandona margens de autonomia e de experimentação que lhe retira características próprias dos processos de inovação das práticas desenvolvidas em tempos de fulgor ideológico.

Mantendo-se um currículo profissionalizante e centrado na criança, com relevo na formação no domínio das áreas de expressão e das componentes didácticas (embora desenvolvidas num registo mais teórico do que prático), emerge, no entanto, como característica deste período, uma lógica formativa de excessiva pré-determinação da prática profissional, convergente com a eleição da pedagogia por objectivos como referência padronizadora da acção e do pensamento pedagógicos. (p.40)

2.5. Do ‘Sistema Sequencial’ ao ‘Sistema Integrado’ de Formação

A contenda subjacente à dicotomia entre os modelos sequencial e integrado (Pacheco, 1995a; Esteves, 2007) pode colocar-se à luz do questionamento de Campos (1979, pp.571-72), a propósito da discussão das “políticas de formação dos professores” nos primeiros quatro anos após o 25 de Abril.

E acerca dos professores do ensino preparatório e secundário, qual o ritmo necessário de formação? Quanto à sua preparação académica, devem os planos de estudos das Faculdades de Letras e de Ciências ter em conta o nível etário em que vão ensinar e o conjunto de disciplinas de que serão responsáveis? A formação pedagógica (teórica e prática) – não só dos professores de Ciências e de Letras mas também dos outros – deverá ser integrada na formação inicial (isto é, ao longo da preparação académica ou em continuidade temporal com esta) como já acontece nas Escolas do Magistério, nos novos estabelecimentos do ensino superior e nos ramos educacionais, tendo presente que um é o problema da formação inicial completa e outro é o da altura em que um docente

profissionalizado pode concorrer a um lugar do quadro de nomeação definitiva? A formação pedagógica teórica e a formação pedagógica prática deverão justapor-se ou integrar-se? Em que instituição deverá realizar-se tal formação pedagógica? Será preciso tomar mais algumas medidas para o completamento de habilitações dos professores que as não possuem e continuam a ensinar? Em qualquer dos casos enunciados anteriormente, deve existir um modelo único ou será preferível deixar coexistir modelos diferentes?

As palavras de Campos, contemporâneas com momentos-chave da definição e formalização destes dois modelos de formação em Portugal, não deixam, nos dias de hoje, de ter toda a pertinência, agora que, percorridas praticamente quatro décadas de formação de professores, voltamos a ser confrontados com os mesmos dilemas, perante o arranque formal do Processo de Bolonha e no encerramento do processo de “profissionalização em serviço” (este a detalhar no ponto a seguir).

2.5.1. *Sistema Sequencial*

O crescimento da procura do ensino levou à criação de outras vias de formação inicial de professores do ensino pós-primário. Em 1971 surgem os ramos de “formação educacional” das Faculdades de Ciências, procurando integrar as três componentes da formação e definir novos objectivos para o estágio pedagógico. Pacheco (1995a, p.86) refere que o sistema sequencial tem origem, parcialmente, “no modelo de formação dos Cursos Superiores de Letras (1901)”, uma vez que previa a separação entre o ensino de saberes específicos de uma determinada área de conhecimento (“ciências da especialidade”), nos três primeiros anos, e o ensino de saberes pedagógicos (“ciências da educação”), no último ano. Não estava, contudo, contemplada a realização de um estágio⁵³.

A organização da formação conjunta e sequencial de professores em “ciências da especialidade” e em “ciências da educação”, incluindo a realização de estágio pedagógico (com um ano de duração) e a elaboração de uma monografia sobre um tema da especialidade, foi estabelecida pelo Decreto n.º 443/71, de 23 de Outubro. Este decreto criou as licenciaturas dos ramos de “formação educacional” dos vários cursos ministrados nas Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa e Porto e na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

Estamos perante uma formação com um plano curricular de cinco anos, onde os três primeiros representam um tronco comum na área de especialização, os quais equivalem ao grau de bacharel. Os dois anos subsequentes “desdobram-se em dois ramos: a) especialização científica; b) formação educacional” (artigo 1.º-3) e conferem o grau de licenciado. A opção pela “formação educacional”

⁵³ A seguinte citação de Loureiro (1990b, p.153) é sintomática quanto ao tema em questão. “[N]as Faculdades de Ciências são «restaurados» cursos de formação de professores cujo modelo se assemelha ao correspondente às antigas Escolas Normais Superiores, com a diferença de que o actual, tem dependência duma instituição. Assim, os planos de estudo das Faculdades de Ciências passaram a construir duas feiras profissionais destinadas, a partir dum tronco comum de três anos: o ramo científico e o ramo educacional. Os dois últimos anos do plano da licenciatura do ramo educacional correspondem exactamente à estrutura de formação das antigas Escolas Normais”.

estipula a frequência de disciplinas de ciências da educação no 4.º ano. Já o ano terminal é constituído por um estágio pedagógico anual e pela conclusão da “elaboração de uma monografia científica sobre assunto da matéria fundamental da licenciatura” (esta monografia ocupa também três horas semanais do 4.º ano do curso)⁵⁴.

O Decreto n.º 443/71 remete para diploma especial a regulação do estágio das licenciaturas no ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências (artigo 5.º-2). Contudo, ainda que tivessem decorrido estágios, estes apenas foram regulamentados pelo Decreto n.º 925/76, de 31 de Dezembro. Refere-se no preâmbulo do decreto que, “à semelhança com o que se passa nas escolas do magistério primário, os licenciados no ramo de formação educacional têm o seu estágio pedagógico incluído no *curriculum* escolar, o que lhes permite a obtenção simultânea da licenciatura e da profissionalização”⁵⁵.

Entretanto, pelo Despacho Conjunto n.º 103/78, de 4 de Dezembro, aprova-se o “regulamento dos estágios pedagógicos das licenciaturas dos ramos de formação educacional das Faculdades de Ciências”. Este regulamento define o estágio pedagógico como uma “actividade integrada que visa, fundamentalmente, o aperfeiçoamento dos estagiários: a) na relação ensino-aprendizagem; b) na intervenção na escola; c) na relação com o meio, através da sensibilização para uma autoformação contínua nos campos científico, psicopedagógico, didáctico e relacional”.

A discussão do modelo de formação dos professores é concomitante com a criação dos cursos de formação de professores e as respectivas instituições responsáveis pela mesma. De acordo com Campos, (1995b, p.19), entre 1930 e 1970, “só houve cursos específicos de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico [magistério primário] e de educação física”. Isso fez com que os professores dos outros níveis de ensino não adquirissem a qualificação específica para a docência antes de começar a exercer, fazendo-se o recrutamento junto de pessoas com cursos superiores no mesmo domínio ou de domínio próximo das disciplinas a ensinar. A partir dos anos de 1970, assistiu-se a uma mudança progressiva nesta situação. Apesar da antiga resistência das universidades em ministrar cursos de formação de professores, as Faculdades de Ciências foram as primeiras a tomar a iniciativa, conforme o modelo sequencial aqui discutido. Contudo, só nos finais dos anos de

⁵⁴ As disciplinas de Ciências de Educação do 4.º ano são as seguintes: “Psicologia Pedagógica”, “Metodologia” da especialidade e “Opção Metodológica” a estabelecer pela Faculdade (anuais); “Didáctica Geral” e “Orientação e Organização Escolares” (semestrais). O Despacho Normativo n.º 323/80, de 6 de Outubro, estabelece princípios gerais para presidir à elaboração de novos planos de estudos dos cursos de licenciatura em Ciências, pelo sistema de unidades de crédito. Esta alteração permitiu flexibilizar a frequência das duas componentes de formação, uma vez que as disciplinas de índole pedagógica podiam articular-se com as disciplinas de índole científica “a partir do 4.º ou 5.º semestre curricular ou a partir da aprovação em disciplinas que totalizem sessenta unidades de crédito” (ponto 14).

⁵⁵ A Portaria n.º 786/76, da mesma data, estabelece normas relativas a inscrições nos estágios pedagógicos, entretanto revogada pela Portaria n.º 649/78, de 8 de Novembro. Esta também seria revogada pela Portaria n.º 756/78, de 22 de Dezembro, que passava a regular “os estágios do ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências e do ramo de licenciaturas em ensino criadas por disposições legais”. A partir daqui, tendo em vista o mesmo intento, entrou em vigor Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto (esta seria alterada sucessivamente pelas Portarias n.º 791/80, de 6 de Outubro; n.º 176/83, de 2 de Março; e n.º 494/84, de 23 de Julho).

1980 “é que as Faculdades de Letras das Universidades Antigas acederam, por pressão dos alunos, situados em desvantagem no mercado de emprego face aos seus colegas das universidades novas [modelo integrado], a criar cursos específicos de formação de professores” (p.19).

Assim, no ano lectivo de 1987/1988 as Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, ditas "clássicas", e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, iniciam finalmente os ramos de “formação educacional”, em tudo similares aos cursos das Faculdades de Ciências⁵⁶. Com a publicação da Portaria n.º 659/88, de 29 de Setembro (alterada pela Portaria n.º 718/95, de 5 de Julho), regulamentou-se “o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do curso de licenciatura em Ensino de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa” (1.º – objectivo do diploma). No 3.º ponto, definem-se os objectivos fundamentais do estágio pedagógico, a saber: a) Integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da docência; b) Estruturar o processo ensino/aprendizagem; c) Integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar; d) Desenvolver a capacidade de direcção e orientação educativa da turma; e) Desenvolver competências nos domínios da observação e da avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo; f) Desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar; g) Contribuir para que a acção educativa desenvolva a interacção escola/comunidade.

No sistema sequencial, o estágio pedagógico assume o papel de uma unidade curricular dos planos de estudo das licenciaturas. A sua concretização depende da existência de uma rede de núcleos de estágios, situados na área geográfica do estabelecimento do ensino superior, fixado anualmente pelo Ministério da Educação. Cabe à universidade distribuir os estagiários pelos referidos núcleos, acompanhando-os através de actividades de supervisão; os orientadores de estágio na escola são designados por despacho do director regional de educação⁵⁷.

Como síntese sobre o “modelo sequencial” da formação de professores, Ribeiro (1993, pp.21-22) refere-se ao mesmo apontando-lhe (des)vantagens em face do “equilíbrio e integração tanto das componentes básicas como da teoria e prática no programa de formação”:

⁵⁶ A reestruturação curricular dos cursos das referidas universidades, com a oferta do “ramo de formação educacional”, foi concretizada com as seguintes publicações: Portaria n.º 844/87, de 28 de Outubro (Universidade de Coimbra); Portaria n.º 852/87, de 4 de Novembro (Universidade de Lisboa); Portaria n.º 853/87, de 4 de Novembro, alterada pela Portaria n.º 100/88, de 11 de Fevereiro (Universidade Nova de Lisboa); e Portaria n.º 850/87, de 3 de Novembro (Universidade do Porto).

⁵⁷ Refira-se que, “através dos despachos proferidos a título excepcional e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967”, foi sendo facultado “o acesso aos estágios pedagógicos do ensino secundário liceal e técnico e do ensino preparatório a candidatos portadores de habilitações não previstas para tal efeito na legislação em vigor”, pelo que o Decreto n.º 472/76, de 15 de Junho, tratou de institucionalizar essas habilitações de acesso, determinando em que condições isso poderia ser concretizado.

a/ a articulação das várias componentes formativas não é tão fácil e a sua integração não é parte constituinte do programa mas ocorre (ou não ocorre) por virtude dos próprios formandos e formadores; *b/* confere maior ênfase à preparação geral e científica do que à componente pedagógico-didáctica, correndo-se o risco de negligenciar a sua tradução em formas consentâneas com as condições efectivas de ensino e o nível de desenvolvimento dos alunos; *c/* o contacto com situações práticas de ensino ocorre tardiamente no programa com a desvantagem inerente de uma transição ou confronto não totalmente preparados.

Na mesma linha de pensamento insere-se a opinião de Alarcão et al. (1997, p.11), quando se referem ao reconhecimento da necessidade da indução profissional e da formação contínua, com a necessária articulação entre as mesmas e as diferentes componentes da formação inicial.

Insistir na primazia da formação inicial estritamente bietápica, em que numa primeira etapa se concede o grau de licenciatura e numa segunda a qualificação profissional, para além de manter em funcionamento um sistema desnecessariamente caro e pouco motivador, é desvalorizar na prática a importância da articulação entre as diversas componentes da formação inicial, da indução profissional, da formação contínua e da formação especializada.

Contudo, Loureiro (1990b, p.154), aludindo ao espírito reformista das licenciaturas das Faculdades de Ciências, iniciadas em 1971, ao qual as Faculdades de Letras resistiram até bem mais tarde, identifica aspectos relevantes em matéria de política de formação de professores:

a/ Dá coerência interna a um modelo de formação, neste caso o modelo sequencial bietápico, conferindo a responsabilidade do seu integral desenvolvimento às Faculdades de Ciências. *b/* Institui a autonomia das Faculdades de Ciências no que se refere ao poder que lhes confere de conceder um grau académico que é simultaneamente profissional – licenciaturas do ramo educacional. *c/* Descentraliza a formação de professores, colocando toda a formação sob a responsabilidade da Universidade (fala-se apenas em professores formados nas Faculdades de Ciências). *d/* Cria uma estrutura específica de formação de professores, que pode ser discutível mas é uma das possíveis.

2.5.2. *Sistema Integrado*

A génese do “sistema integrado” de formação de professores em Portugal teve na Lei n.º 5/73 o seu gérmen que viria a dar frutos, não exactamente na forma preconizada, mas numa evolução interdependente com as circunstâncias das reformas operadas num momento político em ebulição (Abril de 1974), onde prevalece uma lógica mais reactiva, acudindo a necessidades prementes do sistema educativo português, muito dependente da massificação do ensino e do discurso político, para o qual a educação seria um sector de charneira na mudança das consciências sociais, rumo a “uma sociedade socialista”, período este conotado, como vimos, com o “ciclo da revolução” (2003, p.66).

O Capítulo III, da referida Lei, é dedicado à “Formação dos agentes educativos”. Na Base XX, preconizava-se a formação de “professores do ensino preparatório” em “Escolas Normais Superiores” (ponto 4); os “professores destinados ao curso geral do ensino secundário” obteriam “o grau de bacharel nas Universidades, nos Institutos Politécnicos e noutros estabelecimentos equiparados,

completado por cursos que confirmam uma licenciatura científico-pedagógica” (ponto 5); “a formação dos professores do curso complementar do ensino secundário” seria da responsabilidade das Universidades, “mediante a concessão de uma licenciatura científica”, complementada com “a frequência, com aproveitamento, de cursos ministrados nos seus institutos de ciências da educação”; por fim, “os professores destinados ao ensino das disciplinas de Ciências da Educação nas escolas de educadoras de infância, nas escolas do magistério primário, nas Escolas Normais Superiores ou em outros estabelecimentos de preparação de professores onde deva ser ministrado o ensino daquelas ciências”, seriam “formados nos institutos de ciências da educação das Universidades”.

Apesar das intenções, a realidade viria a ser diferente, mas ainda assim promissora. As Escolas Normais Superiores (criadas com o Decreto-Lei n.º 402/73) tiveram uma existência fugaz, extintas um ano após a sua criação. O mesmo destino teve a Faculdade de Pedagogia criada na Universidade de Lisboa pelo Decreto-Lei n.º 147/76, de 19 de Fevereiro, e extinta pelo Decreto-Lei n.º 88/77, de 8 de Março. Atente-se nas palavras do preâmbulo da criação da Faculdade de Pedagogia:

Embora se preveja que continuem as Faculdades de Ciências e de Letras a formar professores do ensino preparatório e secundário, reconhece-se que as Universidades portuguesas não poderão responder adequadamente à solicitação que lhes é exigida neste domínio sem incentivar cursos de novo tipo e fundar novas escolas.

Estes novos cursos de formação de professores, já iniciados nas Universidades do Minho e de Aveiro e previstos noutras escolas do país, incluem nos planos de estudo uma componente em matérias da educação e conferem o grau de bacharel em várias especialidades.

Basicamente, a nova Faculdade de Pedagogia destinava-se “a formar especialistas de ciências da educação e a complementar com «formação pedagógica» a «formação científica» das várias universidades” (Pacheco, 1995a, p.91)⁵⁸. O artigo 2.º identifica as atribuições desta nova escola: 1) ministrar cursos de bacharelato para a formação de professores, especialmente destinados ao ensino secundário e preparatório; 2) ministrar cursos especializados em matérias relacionadas com as ciências da educação, que deverão preparar para o desempenho de actividades profissionais associadas ao ensino; 3) organizar cursos e seminários destinados a melhorar a formação pedagógica de docentes e candidatos a docentes de outras escolas, em especial do ensino superior; 4) organizar cursos de licenciatura em Ciências da Educação e de especialização em assuntos relacionados com problemas do ensino; 5) apoiar pedagogicamente e colaborar com centros de educação de todos os

⁵⁸ Como referimos, a escola teve uma vida efémera, pois foi extinta pelo Decreto-Lei n.º 88/77. Entre outros aspectos, refere-se que “a proliferação de experiências sem controlo e a multiplicidade curricular impossibilitam planejar, mesmo a médio prazo, uma formação dos docentes que possa responder às necessidades do País”. Na prática, a Faculdade de Pedagogia “funcionaria em sobreposição às Faculdades de Letras e Ciências”, pelo que “entende o Governo que é inconveniente criar mais organismos que entre si se sobreponham”. Continua-se dizendo “que a preparação de professores não deve afastar-se do desenvolvimento das ciências e disciplinas que o futuro pedagogo irá cultivar. O ensino pré-universitário só terá a beneficiar de uma maior exigência científica na formação dos professores, para o que se torna indispensável que as Faculdades de Letras e Ciências se assumam como estabelecimentos de alto nível, simultaneamente científico e pedagógico”. Nesse sentido, “o Programa do Governo prevê uma reforma dos ramos educacionais das Faculdades de Ciências e a criação dos ramos educacionais nas Faculdades de Letras”.

níveis, desde jardins-de-infância e centros de educação especial, até outras escolas de formação de professores; 6) estudar problemas relacionados com o ensino em Portugal e promover a investigação no campo das ciências da educação.

Resulta, contudo, como extremamente positivo das intenções iniciais da Lei n.º 5/73⁵⁹, a criação das ditas Universidades Novas (Açores, Aveiro, Évora e Minho) e de Institutos Politécnicos (Decreto-Lei n.º 402/73) com um forte pendor para a oferta de cursos de formação de professores. Estes estiveram na base do “sistema integrado”, distinguindo-se dos cursos ministrados nas Faculdades de Ciências e Letras, pela integração da formação em ciências da educação desde o primeiro ano dos cursos.

Criadas oficialmente em 1973, as Universidades Novas iniciaram, desde 1975-76, Cursos Integrados de Formação Inicial de Professores, ao nível do Bacharelato para o Ciclo Preparatório e o Curso Unificado. A partir de 1978-79, estes cursos foram reestruturados ao nível de licenciatura, passando a formar professores para os Cursos Preparatório, Geral e Complementar.

O modelo de formação integrada, uma vez que a componente científica da especialidade, a de ciências da educação e a de prática pedagógica decorrem ao longo do todo o curso, culminando a componente prática com o estágio pedagógico no 5.º ano do curso, converteu-se em padrão para as licenciaturas em ensino. Uma matriz que procura conviver com a autonomia científica e pedagógica das instituições de ensino superior. (Lima et al., 1995, p.153)

Tal como estava previsto, a partir do Decreto-Lei n.º 402/73, as Novas Universidades foram sujeitas a períodos de instalação de três anos (eventualmente renováveis, se necessário), desfrutando de autonomia administrativa e financeira, sem prejuízo do que viesse a ser estabelecido como linhas orientadoras gerais para o ensino superior. De facto, isso chegaria a efectivar-se com a aprovação das “bases programáticas para a reforma do ensino superior” (Decreto-Lei n.º 363/75, 11 de Julho)⁶⁰.

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 769-B/76, de 23 de Outubro, criou “comissões científicas nacionais interuniversitárias” com o fundamento de garantir a equidade e supervisão, tanto da qualidade dos projectos de ensino desenvolvidos nas instituições do ensino superior, como do mérito científico dos currículos das individualidades a desempenhar funções de docente. Tinha-se como certo que o período revolucionário foi indevidamente propício a situações de alguma indeterminação instalada nas universidades e noutros estabelecimentos de ensino superior. Deram-se interpretações extensivas à concretização de «experiências pedagógicas», cuja importância, “para além de não estar

⁵⁹ Na mesma data da publicação da Lei de Bases da Educação, foram criados em cada universidade “serviços de assessoria jurídica para garantir a necessária especialização e sensibilidade aos problemas, permitindo ainda aliviar os docentes e os demais serviços de tarefas extraordinárias a que têm estado sujeitos” (Decreto-Lei n.º 380/73, de 25 de Julho). É provável que o espectro da criação das Novas Universidades, já devidamente maturado, e do trabalho administrativo e jurídico associado, pudesse ser já uma premonição para a criação deste serviço de apoio à gestão universitária, de inegável utilidade.

⁶⁰ A Base I, sobre os objectivos do ensino superior, refere que este, “tal como os restantes graus de ensino, deve servir a construção de uma sociedade democrática e socialista em Portugal, visando, nomeadamente, os seguintes objectivos: a) assegurar progressivamente o direito à educação e à cultura de nível superior; b) proporcionar aos estudantes que o frequentam uma preparação técnica e cultural que lhes permita desempenhar de forma competente e esclarecida as tarefas que lhes couber desempenhar nos sectores de actividade social em que vierem a inserir-se; c) integrar os seus programas pedagógicos, científicos e culturais nos planos de desenvolvimento regional e nacional; d) contribuir com o seu trabalho teórico para a formação de uma cultura progressista”.

baseada em estudos pormenorizados demonstrativos do seu valor e interesse, não havia merecido a correspondente dignificação legislativa”. Em suma, escrevia-se no argumentário da peça legislativa: “aos serviços competentes da Direcção-Geral do Ensino Superior não eram apresentadas propostas e sugestões de estudo, apenas comunicadas situações, ao abrigo do princípio do «facto consumado»”.

Os tempos eram de uma intensa actividade e as Novas Universidades estavam fortemente empenhadas em fazer vingar os seus projectos. Nesse sentido, “considerando que em muitos dos novos estabelecimentos de ensino superior criados pelo Decreto-Lei n.º 402/73”, se encontravam já em pleno funcionamento, “mediante simples despachos de autorização, exarados ao abrigo das chamadas experiências pedagógicas, cursos de formação em diversos ramos científicos, todos conducentes à obtenção de bacharelatos”, o Decreto-Lei n.º 183/78, de 18 de Julho, reconheceu “como válidas as experiências pedagógicas levadas a cabo, ao abrigo do disposto no Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março, nos estabelecimentos de ensino superior”, instituindo nestes os respectivos cursos de bacharelato, sobressaindo, em todas as instituições, os cursos de formação de professores em várias áreas científicas (Anexo 5.04)⁶¹.

Ainda conforme o Decreto-Lei n.º 183/78, para além da anuência às experiências de formação desenvolvidas em diversas instituições de ensino superior, validadas com a atribuição do grau de bacharel, previa-se a curto prazo a reconversão das mesmas e/ou a criação de outras, com o grau de licenciatura. Nesse sentido, a partir do ano lectivo de 1978/1979, as Universidades Novas oferecem cursos de formação de professores de grau de licenciatura, de acordo com o sistema integrado⁶².

A Prática Pedagógica assumia-se como um elemento fundamental nestes novos cursos de formação por constar ao longo de todos os anos de formação – condição intrínseca, juntamente com as ciências da educação, no sistema de formação integrado de professores –, por permitir uma aproximação aos contextos escolares e uma clara apropriação progressiva das competências profissionais. Era, pelo menos, essa a tendência da reflexão sobre o papel da Prática Pedagógica nos cursos de bacharelatos, posteriormente de licenciatura. Afirmava Pacheco (1995a, p.94)

[n]os cursos de bacharelato, entendia-se por prática pedagógica [conferir Despacho n.º 164/76, de 16 de Junho] “as actividades de observação e contacto com as escolas e outras instituições da comunidade” e a “actividade docente orientada o que só se poderá fazer através da cooperação entre Universidade e estabelecimentos de ensino preparatório e secundário”. A prática pedagógica

⁶¹ As instituições envolvidas eram as seguintes: Universidade de Aveiro, Universidade do Minho, Instituto Universitário dos Açores, Instituto Universitário de Évora, Instituto Politécnico da Covilhã e Instituto Politécnico de Vila Real. Os cursos em causa tinham como limite temporal de funcionamento o ano lectivo de 1980/1981, pelo que, a partir de 1978/1979, não seriam permitidas matrículas ou transferências nos e para esses cursos, sem prejuízo, quando tal se justifique, da sua reformulação em cursos de licenciatura na mesma área científica e da criação de novos cursos (artigo 2.º).

⁶² Os Decretos Regulamentares n.º 36/78, n.º 37/78, n.º 38/78 e n.º 39/78, todos de 25 de Outubro, criam, respectivamente, no Instituto Universitário dos Açores, na Universidade do Minho, no Instituto Universitário de Évora e na Universidade de Aveiro, vários cursos de licenciatura, nomeadamente em ensino de várias áreas científicas.

começava por ser uma sensibilização dos alunos para a realidade escolar, com a existência de apoios por parte de professores da UM e das escolas, acabando na realização de um estágio pedagógico. A filosofia subjacente a este tipo de prática pedagógica implicava “ter em conta as disciplinas teóricas leccionadas formando com elas uma unidade, tendendo, progressivamente, para uma participação dos alunos na acção pedagógica”.

Voltaremos a esta questão, mas fica expressa aqui a ideia de que a realidade afastou-se progressivamente destas intenções. A sua discussão é de âmbito mais amplo e complexo, até porque não foi tratada da mesma forma tanto do ponto de vista regulamentar⁶³, como da própria formalização nos planos dos cursos dos diferentes níveis de ensino, com uma tendência de maior afastamento, ou mesmo ausência, dos contextos escolares, conforme se avança nos diferentes níveis de ensino. Ainda assim, incorrendo numa análise de carácter atomístico, veja-se duas referências à questão do papel da Prática Pedagógica na formação dos professores – uma mais genérica, outra sobre um caso específico.

O estatuto epistemológico da Prática Pedagógica é fortemente marcado pelo processo de academização que transformou a formação inicial de professores numa formação prevalentemente teórica e, por vezes, de aplicação atomizada dos resultados da investigação, mas quase sempre das preocupações reais da actividade dos professores nas escolas e nos territórios educativos (Formosinho & Niza, 2002, p.17).

Por seu lado, Pacheco (1995a, p.96) refere que

[a] reestruturação dos cursos de formação inicial de professores, ocorrida em 1980, modificou por completo o quadro da Prática Pedagógica na UM restringindo-a a componentes disciplinares com conteúdos programáticos [...]. Desapareceu, assim, a observação de aulas e outras práticas que tinham por finalidade aproximar os alunos futuros professores da realidade escolar.

Campos (1995b, pp.14-15; 2002, p.27) refere-se a dois modelos de Prática Pedagógica. “Há vários aspectos que distinguem a Prática Pedagógica dos cursos de formação de professores da educação pré-escolar e dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, por um lado, da dos cursos para o 3.º ciclo e ensino secundário, por outro”, pelo menos, no que se refere à “responsabilização pela docência”. A diferença é sintetizada da seguinte forma: “no primeiro caso, predomina a *lógica da situação de formação*”, centra-se no relacionamento entre entidade formadora e escola/professor, sem interferência do ME; “no segundo caso, pelo contrário, a participação do Ministério da Educação é significativa, e predomina a *lógica da situação de início da actividade profissional*”.

Os estágios pedagógicos do sistema integrado – última fase da prática pedagógica, tal como mais tarde ficou consignada pelo Decreto-Lei n.º 344/89 – eram regidos por normas regulamentares de nível nacional, havendo a possibilidade de cada instituição de formação elaborar o seu próprio

⁶³ A formalização da Prática Pedagógica dos cursos de formação de educadores de infância, professores do 1.º e 2.º CEB foi regulada pela Portaria n.º 336/88. A referência à Prática Pedagógica no 3.º CEB e secundário é explicitada no Decreto-Lei n.º 344/89, que estabeleceu o “ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (artigo 2.º), no sentido de adequar os seus princípios à nova orgânica do sistema educativo, decorrentes da aprovação da LBSE.

regulamento interno. Assim, inicialmente, a Portaria n.º 438/78, de 4 de Agosto, regulou “os estágios pedagógicos dos bacharelatos em ensino das Universidades de Aveiro e Minho, dos Institutos Universitários dos Açores e Évora e dos Institutos Politécnicos da Covilhã e Vila Real”. Contudo, a mesma seria substituída pela Portaria n.º 652/78, de 10 de Novembro⁶⁴. Depois desta referência legislativa, os estágios pedagógicos das Faculdades de Ciências e das licenciaturas em ensino seriam regulados pelos mesmos normativos, dos quais demos conta a propósito do “sistema sequencial”⁶⁵. Salienda-se que, no caso do sistema integrado de formação de professores, a classificação final da licenciatura foi alvo de regulamentação própria pela Portaria n.º 792/81, de 11 de Setembro.

Refira-se ainda que, tendo sido criadas licenciaturas em ensino e que os portadores das referidas licenciaturas ficaram “aptos a ingressar nos quadros docentes dos ensinos preparatório e secundário, em virtude de os próprios currículos já conterem o estágio pedagógico”, o Decreto-Lei n.º 423/78, de 22 de Dezembro, determinou que essas “licenciaturas em ensino conferidas por Universidades e Institutos Universitários” correspondiam, “para todos os efeitos legais, ao Exame de Estado”. O mesmo já tinha acontecido com os bacharelatos em regime de experiência pedagógica: o Decreto-Lei n.º 616/76, de 27 de Julho, fez corresponder ao Exame de Estado os bacharelatos em ensino ministrados pela UM. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 210/78, de 27 de Julho, que deu nova redacção ao Decreto-Lei n.º 616/76, estendeu o procedimento aos bacharelatos ministrados nas outras Universidades Novas e Institutos Politécnicos.

De forma análoga, agora como síntese sobre o “modelo integrado” da formação de professores, Ribeiro (1993, p.21) refere-se às eventuais (des)vantagens em face do referido “equilíbrio e integração tanto das componentes básicas como da teoria e prática no programa de formação”:

- a) as várias componentes de formação, bem como os aspectos teóricos e práticos da formação, integram-se melhor, garantindo-se, também, um maior equilíbrio de teoria e prática, o que decorre, naturalmente, do facto de o programa ser delineado, à partida, como um todo; b) a preparação científica orienta-se, no fundo, para a função de docência e define-se relativamente a esta, podendo, por vezes, correr-se o risco de uma certa diluição desta componente importante do programa; c) o contacto experiencial com situações pedagógicas concretas ocorre quase desde o princípio do

⁶⁴ Não lhe encontramos qualquer diferença no texto, a não ser o facto de a segunda ser assinada, para além do Ministro da Educação e Cultura, também pelo Ministro das Finanças e do Plano, presumivelmente pelos custos envolvidos.

⁶⁵ O Decreto Regulamentar n.º 14/93, de 5 de Maio, definia as remunerações dos alunos estagiários do ramo de formação educacional das licenciaturas em ciências e das licenciaturas em ensino. Antes disso, a Portaria n.º 176/83, de 2 de Março, alterou o estatuto de estagiário, no sentido de pôr cobro à desigualdade de vencimentos que existia entre os mesmos, conforme fossem provenientes de um ou de outro sistema de formação. A primeira referência aos estágios remunerados, que conseguimos apurar, está consignada no diploma que “determina as condições escolares necessárias para a inscrição nos estágios de formação” (Portaria n.º 649/78), sendo o seu antecessor (Decreto n.º 925/76) omissivo quanto ao assunto.

Salienda-se que a aprovação do Decreto-Lei n.º 121/2005, terceira alteração ao ECD, implicou a cessação de estágio pedagógico remunerado. O “Comunicado do Conselho de Ministros de 2 de Junho de 2005” é explícito quanto a essa interpretação: “esclarecem-se alguns aspectos relativos à realização, nos estabelecimentos do ensino não superior, dos estágios pedagógicos do ramo educacional e das licenciaturas em ensino, no que se refere às condições de desempenho do aluno estagiário e a sua ligação jurídica à escola, definindo-se que os estágios assumem a modalidade de prática pedagógica supervisionada, pelo que não dão lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não conferem direito a qualquer retribuição”, situação contemplada no artigo 2.º, sobre “estágios pedagógicos”.

programa, pelo que a indução do professor na vida profissional se prepara gradualmente, atenuando-se as ansiedades e receios que a prática docente sempre provoca em quem começa (Fuller & Bown, 1975).

Loureiro (1990c, p.111), referindo-se ao modelo de formação da UM, fala numa integração das componentes de formação. É, por princípio, um modelo que concebe a integração das três componentes presentes na estrutura curricular de um curso de formação inicial de professores, logo a partir do primeiro ano de formação.

É um modelo que integra ao longo do desenvolvimento curricular dos conteúdos de formação as componentes do perfil da actividade docente. No nosso caso, estas componentes podem-se reduzir a três, ou seja, o ramo científico da futura actividade de ensino, o ramo das ciências da educação e o ramo da «pedagogia prática», constituída por uma série de actividades relacionadas com a preparação prática do ensino, que tem a função de fazer a integração profissional de outros conhecimentos. Todos os nossos programas de formação incluem, a partir do primeiro ano, conteúdos académicos, conteúdos relevantes de Ciências a Educação e conteúdos que apelidamos de «Práticas Pedagógicas», que incluem visitas às escolas e a outras instituições da comunidade, práticas de dinâmica de grupo, micro-ensino, tecnologia educativa, etc., etc. ...

Para além dos aspectos mencionados, de acordo com Pacheco (1995a, p.93), o sistema integrado, forjado na lógica de uma rede de âmbito nacional, permite promover o princípio da regionalização, podendo cada instituição de formação, em face da sua autonomia administrativa e pedagógica, e de acordo com dinâmicas locais, “propor novos cursos ou introduzir alterações curriculares nos cursos existentes”. Nesse sentido, tornou-se importante a definição do ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei n.º 344/89), uma vez que as instituições de formação podiam adoptar os seus planos curriculares, respeitando os parâmetros que o próprio ordenamento jurídico estipulava para cada componente da formação integrada.

Ainda assim, em meados da década de 1990, Lima et al. (1995, p.160), num artigo sobre a invocação dos vinte anos do modelo integrado, citando um relatório sobre a formação de professores (Campos, 1995b), referem-se a alguns dos problemas entretanto surgidos na aplicação deste modelo:

na articulação, quase inexistente, entre formação para a disciplina a ensinar e a formação pedagógica; na dificuldade em encontrar serviço docente que possa ser atribuído aos alunos [do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário] que devem fazer o estágio; nos poucos professores devidamente qualificados para supervisionar a prática pedagógica na escola; na desvalorização da prática pedagógica por parte das instituições de formação; na desarticulação entre instituição de formação e a escola onde decorre a prática pedagógica, o que prejudica o valor formativo desta.

2.6. Profissionalização: da ‘em Exercício’ à ‘em Serviço’

Até a uma completa formalização e normalização dos processos de profissionalização dos professores, que resultaria nas normas vertidas para a LBSE, e conseqüente legislação para fazer valer

os princípios aí identificados, havia que dar respostas à crónica falta de professores para uma escola cada vez mais massificada⁶⁶. A definição e desenvolvimento dos sistemas sequencial e integrado, conforme verificamos, seguiram o seu caminho, mas não foram suficientemente compagináveis no tempo com as necessidades do sistema educativo. Esta situação fez emergir alternativas provisórias, tanto a contento do sistema educativo, como dos próprios profissionais sem habilitação considerada profissionalizante, que se relacionavam com ele de forma precária (professores provisórios e eventuais), através das ditas “habilitações consideradas próprias e suficientes” para a docência (Pacheco, 1995a; Esteves, 2007)⁶⁷.

Genericamente, essas formas de profissionalização dos professores mantiveram-se fiéis ao sistema teorcionista/empiricista, “cuja origem remonta a 1901, com a reformulação do Curso Superior de Letras, [tendo sofrido] ao longo do tempo diversas modificações, mais de processo que de estrutura” (Pacheco, 1995a, p.81). As Escolas Normais Superiores foram extintas em 1930 e o Estágio Clássico vigorou até ao advento de Abril. Referimo-nos, por isso, ao modelo de “profissionalização em exercício”, ao projecto de “formação em serviço” e, já convergindo com as intenções da reforma educativa estabelecida pela LBSE, ao modelo de “profissionalização em serviço”. São estas modalidades que agora vamos detalhar.

O modelo de “profissionalização em exercício” surge com o Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro, reconhecendo que “o actual sistema de estágios não responde quantitativa nem qualitativamente às exigências de formação: no primeiro caso, os índices de profissionalização revelam um progresso acentuadamente moroso; no segundo, o investimento não se tem revelado suficientemente compensador por desligado de qualquer sistema planificado de formação contínua”. Pretendia criar-se condições que permitissem, a curto prazo, estabilizar o corpo docente, através da regulação de contratos plurianuais, instituindo-se, ao mesmo tempo, um sistema de formação contínua, capaz de assegurar a profissionalização dos professores. Sustenta Pacheco (1995a, p.81),

[t]odos os princípios orientadores deste projecto estão concebidos numa perspectiva de integração da formação inicial com a formação contínua, da prática pedagógica com a investigação e experimentação, da experiência pessoal do formando com as capacidades e as necessidades dos grupos disciplinares, do processo de formação de professores com o contexto do sistema educativo e da escola com a realidade regional.

A alteração principal operou-se ao nível da formação pedagógica. Desapareceu a “cultura pedagógica” leccionada nas universidades e manteve-se a prática pedagógica pelo período de dois anos, com a eliminação do chamado estágio clássico e do exame de estado.

Este modelo de profissionalização, em vigor entre 1979 e 1985, previa a concretização de um

⁶⁶ Estava em causa aqui a profissionalização de docentes dos quadros dos antigos ensino preparatório e ensino secundário.

⁶⁷ Conferir os Decretos-Lei n.º 672/76, de 25 de Agosto, n.º 262/77, de 23 de Junho, e n.º 519-E2/79, de 29 de Dezembro.

plano individual de trabalho por um período de dois anos escolares, definido de acordo com as características de cada formando, visando completar e aperfeiçoar cada uma das seguintes componentes: a) informação científica; b) informação ou formação no âmbito das ciências da educação; c) observação e práticas pedagógicas orientadas (artigo 29.º). As componentes referidas nas alíneas a) e b) seriam concretizadas “por apoio directo, por apoio documental e audiovisual e, ainda, na medida das possibilidades, por colaboração de instituições do ensino superior”; a observação e práticas pedagógicas seriam “orientadas pelos conselhos pedagógicos, apoiados por equipas de orientadores pedagógicos” (artigo 30.º-1 e 2)⁶⁸. Pacheco (1995a, p.82), citando um estudo sobre a avaliação do modelo de profissionalização em exercício (MEC/GEP, 1986), refere que,

[s]e os objectivos propostos foram demasiado ambiciosos, reconhece-se, no entanto, [...] que “a filosofia do modelo não foi integralmente operacionalizada [...] mas o funcionamento do sistema e as estratégias utilizadas apresentaram marcas de inovação, sem prejuízo de se reconhecerem deficiências e disfunções”.

Em 1985, o projecto “formação em serviço” alterou o processo de “profissionalização em exercício”. O novo projecto de profissionalização dos professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio, manteve-se até ao ano de 1989, altura em que se assiste à criação da “profissionalização em serviço”, modelo que viria a perdurar no tempo, sendo anunciado o seu fim para o ano lectivo de 2009/2010, de acordo com a nova exigência de habilitação profissional para a docência, estipulada pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, e legislação relacionada.

O pressuposto essencial para a profissionalização dos professores mantém-se: “uma das características mais acentuadas do sistema de ensino português, designadamente nos segmentos relativos aos ensinos preparatório e secundário, é a instabilidade do seu corpo docente, agravada pelo teor precário do vínculo profissional de grande parte dos seus elementos”. Contudo, há razões para alterar o processo de “profissionalização em exercício”, expressas no teor do Decreto-Lei: uma elevada mobilidade docente, que provoca a instabilidade docente e a descontinuidade pedagógica; o próprio ritmo de profissionalização está aquém das expectativas, não solucionando em tempo oportuno o problema subjacente; os elevados recursos afectos e os custos financeiros avultados envolvidos.

Nesse sentido, as alterações propostas na profissionalização dos professores apontam para três aspectos essenciais, dos quais se espera mudanças profundas: a) responsabilização dominante, na formação, das instituições de ensino superior vocacionadas para o efeito; b) estabilização dos docentes, em expectativa de formação, mediante uma forma de provimento, ainda que provisório, em

⁶⁸ O Despacho n.º 358/80, de 31 de Outubro, aprova o projecto global de formação da Profissionalização em Exercício. Ver também o regulamento da Profissionalização em Exercício, aprovado pela Portaria n.º 64/81, de 16 de Janeiro, entretanto actualizado pela Portaria n.º 607/83, de 25 de Maio.

lugares de quadro, com obrigatoriedade de permanência durante três anos, no mínimo; c) redução significativa dos custos financeiros do processo de profissionalização⁶⁹.

De acordo com Pacheco (1995a, p.83), a profissionalização dos professores faz-se centrada em duas componentes: “por um lado, a formação em ciências da educação em instituições de formação regionais” (as ESE e os CIFOP); “por outro, acompanhamento da prática pedagógica. Na primeira inclui-se obrigatoriamente: Teoria Curricular, Psicologia e Gestão e Administração Escolar. Na segunda, por razões economicistas, são dispensados os formandos que tenham seis anos de serviço docente”. Formosinho (1986, 1987b) considera a “profissionalização em serviço” um modelo de carácter inovador ao evidenciar algumas das suas características: a obrigatoriedade da frequência de componentes teóricas das Ciências da Educação; a existência de um tronco comum na formação dos professores, independentemente das áreas científicas de proveniência; o papel integrador da Prática Pedagógica na organização de um projecto de formação de professores; a assunção de um modelo de administração descentralizado na formação de professores, com evidentes ganhos de flexibilidade e adaptação aos contextos e interesses dos formandos.

Por fim, o Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, estabeleceu a “profissionalização em serviço”, programa que, desde essa data até praticamente aos nossos dias, garantiu a profissionalização a professores que durante anos exerceram a actividade com a qualificação de “habilitação própria”, através de um vínculo provisório, satisfazendo necessidades permanentes de recursos humanos qualificados no sistema educativo⁷⁰. No preâmbulo do Decreto-Lei refere-se que

[a] escola de qualidade, facilitadora do sucesso dos alunos, é o grande objectivo da política educativa. A estabilidade e o nível de formação dos professores constituem determinantes de uma educação de qualidade. O Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro, ao definir os quadros docentes das escolas dos ensinos preparatório e secundário e a reestruturação dos concursos para a docência, criou as condições de estabilidade e a garantia do acesso à profissionalização. Numa sequência lógica, importa instituir o modelo de profissionalização em serviço que, obedecendo ao determinado na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo -, permita responder às

⁶⁹ A “formação em serviço” sofreu várias alterações, expressas em diferentes documentos legislativos: o Decreto-Lei n.º 381-D/85, de 28 de Setembro; a Portaria n.º 750/85, de 2 de Outubro; a Lei n.º 8/86, de 15 de Abril; o Decreto-Lei n.º 405/86, de 5 de Dezembro; o Decreto-Lei n.º 6/87, de 6 de Janeiro; e o Decreto-Lei n.º 233/87, de 11 de Junho.

⁷⁰ Campos (1995b, pp.19-20) referia-se a esta situação de forma sintomática e concisa. “Até ao início dos anos setenta, a formação pedagógica dos que assim iniciavam funções docentes sem a ter adquirido antes, constava de duas componentes: formação teórica, através de um pequeno grupo de disciplinas, asseguradas em três universidades, e formação prática, com a duração de dois anos, assegurada em poucas escolas. Se a formação teórica era, por vezes, adquirida antes do início das funções docentes, a formação prática efectuava-se já depois e, em geral, muitos anos depois, pois os lugares disponíveis para o efeito, em cada ano, eram muito reduzidos. A progressiva criação dos cursos específicos, a partir dos anos setenta, não conduziu a que deixasse de ser necessário recrutar para funções docentes pessoas apenas com formação na disciplina a ensinar. Como foi também, a partir do início dos anos setenta, que foram criadas condições para o ensino de massas com a democratização do acesso ao ensino, que se traduziu por uma explosão quantitativa do número de alunos, tornou-se mesmo necessário o recurso a um grande número de pessoas nestas condições para assegurar a docência”. O autor refere ainda que “para as disciplinas tecnológicas artísticas e profissionais, sobretudo do ensino secundário, nunca houve cursos específicos de formação de professores”. Por isso, podemos afirmar que a aquisição da formação pedagógica, já depois do início de funções docentes, foi sempre uma necessidade permanente praticamente nos últimos quarenta anos. Desde a formulação original a “profissionalização em serviço” adaptou-se às necessidades e às transformações do sistema educativo, sendo alvo de algumas alterações por intermédio dos Decretos-Lei n.º 345/89, de 11 de Outubro; n.º 15-A/99, de 19 de Janeiro; e n.º 127/2000, de 6 de Julho.

necessidades do sistema.

Este novo modelo de profissionalização de professores pretende convergir com os princípios da reforma educativa, preconizada pela LBSE, partindo de dois princípios estruturantes: “o reconhecimento da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de professores e a necessidade de constituição da escola como centro de formação e como comunidade educativa”. A profissionalização em serviço compreende duas componentes, as quais se desenvolvem em sucessão: a) ciências da educação; b) projecto de formação e acção pedagógica (artigo 5.º). A formação em “ciências da educação” desenvolve-se por módulos genericamente correspondentes às áreas da Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Organização Escolar, Desenvolvimento Curricular e Didáctica Específica e Tecnologia Educativa, cuja organização é da iniciativa das instituições de ensino superior (artigo 6.º-2). Já quanto à componente “projecto de formação e acção pedagógica”, esta integra-se no 2.º ano da profissionalização em serviço e é da responsabilidade conjunta da instituição de ensino superior e do conselho pedagógico da escola onde a mesma decorre (artigo 7.º)⁷¹.

Entretanto, na redacção que confere a sétima alteração ao ECD (Decreto-Lei n.º 15/2007, 19 de Janeiro) e o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro (na versão dada pelo Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de Fevereiro), determina-se que a habilitação profissional legalmente exigida para o grupo de recrutamento a que o docente é opositor, constitui requisito de admissão a concurso. No mesmo sentido, como referimos acima, e de forma congruente, aponta o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007), onde se estabelece que “a habilitação profissional para a docência num determinado domínio é condição indispensável para o desempenho da actividade docente” (artigo 3.º)⁷².

Pelo pressuposto do parágrafo anterior, caía a razão pela qual foi criado um sistema de profissionalização em serviço, ou seja, a qualificação pedagógica, obtida pela formação em “ciências da educação” e a elaboração de um “projecto de formação e acção pedagógica”, com a qual era reconhecida a qualificação profissional aos professores, depois de já estarem inseridos no sistema educativo. As novas regras exigiam, como requisito de ingresso no mesmo, a condição prévia da qualificação profissional para a docência. De facto, no Decreto-Lei n.º 15/2007 (artigo 8.º-2), a profissionalização em exercício devia estar concluída até ao final do ano escolar de 2009/10. Contudo,

⁷¹ Os professores dos quadros com nomeação provisória dos ensinos preparatório e secundário estavam dispensados da realização da componente “projecto de formação e acção pedagógica” quando possuíam “seis anos de bom e efectivo serviço docente prestado como portadores de habilitação própria” (ponto 1, artigo 43.º).

⁷² O ECD foi depois alterado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, e Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. O Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de Fevereiro, procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, que reviu o regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da educação especial (o Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro, fez a primeira alteração). Entretanto, recentemente alterado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro (nona alteração ao ECD).

de acordo com o Despacho n.º 10151/2009, de 16 de Abril,

[a] pesar do elevado número de professores que concluem a sua formação académica com estágio integrado e de docentes contratados que, entretanto, fizeram a profissionalização em serviço ou outra legalmente reconhecida, verifica-se, ainda, a existência de docentes detentores apenas de habilitação própria, sendo que, nalguns casos, possuem já o tempo de serviço necessário à dispensa do segundo ano da profissionalização, como previsto no n.º 1 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 345/89, de 11 de Outubro.

Nas circunstâncias descritas, a Universidade Aberta organizou um curso de profissionalização em serviço, em 2009/10, para os professores com habilitação própria para a docência, e que possuíssem seis anos completos de serviço docente efectivo em 31 de Agosto de 2009 (dispensando-os, assim, do segundo ano da profissionalização), garantindo uma última oportunidade de aquisição de habilitação profissional para os docentes detentores de habilitação própria⁷³.

3. Trajectórias de Formação: LBSE, INAFOP e Bolonha

Neste apartado pretendemos aludir a alguns dos acontecimentos mais significativos que formalizam a estrutura da formação de educadores e professores do sistema educativo português, que enquadram os parâmetros da génese, desenvolvimento e extinção da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo), alvo da nossa atenção no estudo empírico. Para isso, decidimos discutir estas “trajectórias de formação”, enquadradas pela publicação da LBSE, em dois momentos:

- O primeiro prevê a formalização e enquadramento jurídico da formação de professores, com a consequente valorização da mesma para todos os níveis de ensino, nomeadamente ao elevar a exigência da formação de educadores de infância e professores do 1CEB para o grau de licenciatura. Assiste-se ainda neste primeiro momento, como corolário da valorização académica da formação dos educadores e professores, a uma preocupação de enquadrá-la de acordo com indicadores globais de qualidade, que permitissem a sua acreditação, tendo por referência a definição de perfis profissionais para a docência, processo este desenvolvido pelo INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores).
- No segundo momento pretende-se identificar os passos dados no trilho da concretização da formação de nível superior que se enquadram na designação genérica de Processo de Bolonha, ao qual a formação de professores ficou vinculada, resultando daí significativas mudanças na sua estrutura organizativa, nos graus académicos a atribuir e no processo de profissionalização dos professores.

Relembramos aqui Barroso (2003, p.70), que considera a publicação da LBSE e o seu teor

⁷³ O Despacho n.º 4037/2010, de 5 de Março, dando provimento às expectativas dos professores a frequentarem o curso na Universidade Aberta e que poderiam completar os seis anos de serviço durante aquele ano lectivo, alterou a alínea b), do ponto 2, referindo que, desde que os mesmos possuíssem “pelo menos, seis anos completos de serviço docente efectivo em 31 de Agosto de 2010”, ser-lhes-ia reconhecida a habilitação profissional, cumpridos os demais requisitos estabelecidos. Segundo relatório de Actividades da Universidade Aberta (2009, p.84), o curso de profissionalização em serviço teve duas edições, com um total de 809 professores inscritos. Refere-se ainda que, na época de matrículas, o volume de solicitações aos serviços excedeu a capacidade instalada para o trabalho (p.69).

apenas o corolário da maior parte das “transformações estruturais, introduzidas (ou desenvolvidas) no pós-25 de Abril, apesar das polémicas que em muitos casos suscitaram”. Deste modo, segundo o autor “o *terceiro ciclo temporal* em que se divide a evolução da educação, em Portugal, após a instauração do regime democrático, vai ser dominado pela ascensão e queda do «**mito da reforma**» e estende-se de 1986 até final do século XX” (p.69). Daí também considerar-se, como refere Teodoro (2000, p.391), a aprovação da LBSE (em 1986) como uma referência obrigatória para demarcar o fim do período da “normalização”, tendo em conta a sua importância efectiva e simbólica no domínio da política educativa, como documento estruturador do todo o sistema educativo português. É interessante também denotar que há uma definição indicativa deste período, tanto pelo contexto político interno, onde o Partido Social Democrata assume os destinos do Governo português com a obtenção de duas maiorias consecutivas, como pelo contexto político externo, marcado pelo culminar do processo de integração de Portugal na Comunidade Europeia.

3.1. LBSE e Regime Jurídico: Valorização e Diversificação da Formação

Tentando resumir o que de mais significativo nos interessa aqui mencionar, quando possível detalhar, remetemos para os seguintes aspectos: a) o enquadramento outorgado pela LBSE à formação inicial de educadores e professores, bem como a formas de desenvolvimento profissional (formação contínua, formação especializada e profissionalização em serviço); b) a referência ao ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, quanto aos seus princípios gerais e disposições relativas à formação inicial e contínua; c) a modificação das habilitações para a docência concretizadas a partir da primeira alteração à LBSE (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro); d) a qualificação para outras funções educativas através da regulamentação da formação especializada. Terminamos este ponto com a discussão do 4.º período definido pelo estudo de Lopes et al. (2007, p.41), que nos remete para a década de 1990, do século passado, onde a *ciência assume o lugar da ideologia*.

3.1.1. Da LBSE e do Regime Jurídico: Princípios Orientadores da Formação

Lemos Pires (1997, p.82) refere que a LBSE, naquilo que consagra quanto aos “educadores, professores e outros profissionais da educação”, “constitui talvez um dos pontos mais inovadores e porventura um dos *botões* essenciais pelo qual a reforma educativa aí projectada se venha a desencadear e desenvolver” – “uma política de formação de professores não faz sentido fora do quadro geral do sistema educativo” (Patrício, 1988, p.49) –, sendo que, neste apartado, há a

distinguir, segundo o autor, os aspectos mais marcantes contemplados na Lei:

- (1) a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário;
- (2) a qualificação para os professores do ensino superior; (3) a qualificação para outras funções educativas; (4) a formação contínua de educadores, professores e outros profissionais da educação;
- (5) a carreira docente e de outros profissionais da educação”. (Lemos Pires, 1997, p.82)⁷⁴

Com a publicação da LBSE (Lei n.º 46/86) e a posterior definição do OJFEIPEBS (Decreto-Lei n.º 344/89), consagraram-se as linhas gerais da formação e qualificação profissional para o exercício da actividade docente nos diferentes níveis de ensino, assim como as instituições responsáveis pela referida tarefa (Esteves, 2007, pp.163 e segs.). Vejamos, na confluência da leitura destes dois documentos, bem como dos comentários proferidos por Lemos Pires (1997) à LBSE⁷⁵, como se configura essa formação, tendo em conta as pretensões formuladas pelo Decreto-Lei n.º 344/89:

O presente diploma pretende conciliar duas vertentes fundamentais: o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema.

O Capítulo IV da LBSE define as linhas orientadoras sobre a formação dos “recursos humanos” do sistema educativo português. A formação de educadores e professores assenta em princípios gerais, dos quais salientamos (artigo 30.º):

- *No plano substancial:* a) a *formação inicial* é de nível superior, “proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”; b) a *formação contínua* é entendida como forma de complemento e actualização “da formação inicial numa perspectiva de educação permanente”.
- *No plano organizativo:* a) oferta de uma “*formação flexível* que permita a *reconversão e mobilidade* dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino”; b) opção pela “*formação integrada* quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática”; c) defesa de isomorfismo pedagógico, onde a “*formação assente em práticas metodológicas* afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”; d) a formação deve assumir um *carácter participativo* “que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.
- *No plano referencial:* *formação criativa* a) que deve favorecer e estimular “a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”; e b) que, “em referência à realidade social,

⁷⁴ Interessa-nos, para o caso, obviamente os pontos referentes aos números 1 e 3. Contudo, no final deste Capítulo, fazemos uma abordagem a alguns dos aspectos relativos ao ECD (originalmente aprovado pela Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril), nomeadamente, quanto à formação especializada, à formação contínua e à ADD.

⁷⁵ Também nos orienta a reflexão produzida por Patrício (1988) sobre as implicações da LBSE na formação de professores, a propósito de um Encontro entre responsáveis pelas ESE e CIFOP promovido pela Secretaria de Estado do Ensino Superior, em Janeiro de 1987.

estímule uma atitude simultaneamente crítica e actuante”⁷⁶.

Ainda quanto aos princípios gerais definidos na LBSE, advoga-se que todos os educadores e professores sejam portadores de certificação profissional específica para o exercício da actividade docente. Neste sentido, o ordenamento jurídico refere que “a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência”, sendo esta “a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário” (artigo 7.º).

A definição política governamental acentua que os cursos de formação de educadores e professores são os que conferem qualificação profissional para a docência, esclarecendo que tal qualificação é que permite o ingresso na carreira docente. São, portanto, cursos que simultaneamente conferem o grau académico e diploma profissional e que conferem e certificam qualificação profissional. (Campos, 2002, p.24-25)

A “qualificação profissional e a duração dos cursos” é o primeiro nível para Campos (2002, pp.24-25) caracterizar os cursos de formação inicial. Refira-se que “todos os cursos de licenciatura têm a duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos”; os bacharelatos têm a duração de três anos. Com a alteração da LBSE, Lei n.º 115/97, os cursos de educadores de infância e de professores do 1CEB passaram a licenciatura com a duração de quatro anos; todos os outros cursos de formação de professores passaram a ter, em geral, a duração de cinco anos, embora houvesse alguns com a duração de seis anos.

No que diz respeito à formação inicial (artigo 31.º, da LBSE), os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em ESE ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito, sendo que: a formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º e 2CEB concretiza-se em ESE (ou universidades que confirmam a mesma qualificação profissional); a formação de professores do 3CEB e de professores do ensino secundário realiza-se em universidades.

A LBSE indica que “os cursos de formação de professores do 2.º e 3CEB e de professores do ensino secundário concretizam-se com o grau de licenciatura” (artigo 31.º-4), não fazendo referência explícita ao nível exigido para a formação de educadores de infância e professores do 1CEB. Contudo a leitura conjugada do artigo 13.º (graus e diplomas) com o artigo 31.º (formação inicial), corrobora o preceito da formação destes níveis profissionais com o grau de bacharel. Ainda assim, se dúvidas houvesse, o mesmo ficou expresso nos artigos 10.º e 11.º (Capítulo II sobre a formação inicial, do OJFEIPEBS), quando se refere, respectivamente, que a formação de educadores de infância e de

⁷⁶ Estes mesmos princípios orientadores são retomados no artigo 3.º do ordenamento jurídico da formação. A sistematização deste conjunto de princípios, nos diferentes planos referidos (substancial, organizativo e referencial) é da autoria de Lemos Pires (1997, pp.84-85).

professores do 1CEB “conferem o grau de bacharel em Educação”.

Assim, a leitura da LBSE, nos preceitos relativos à formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, remete-nos para a constituição de seis programas de formação⁷⁷, para os quais são feitas referências relativas a: 1) grau ou diploma que certifica a formação; 2) instituição habilitada para a formação; 3) modelo(s) do programa de formação; 4) âmbito da formação (Lemos Pires, 1997, p.85). A conjugação entre os diferentes níveis de ensino e as prescrições relativas aos elementos indicados encontram-se sistematizados no Quadro 5.04.

Quadro 5.04 – Formação Inicial de Educadores e Professores, de acordo com a LBSE, Lei n.º 46/86 (Lemos Pires, 1997, p.86)

NÍVEL DE EDUCAÇÃO OU ENSINO	GRAU OU DIPLOMA	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	MODELO DE FORMAÇÃO	ÂMBITO CURRICULAR DE DOCÊNCIA
✓ Educador de Infância	✓ Não é referido na Lei	1) ESE ou 2) Universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito	Curso específico destinado à respectiva formação	✓ Todo o currículo da educação pré-escolar
✓ Professor do 1CEB	✓ Não é referido explicitamente na Lei; deduz-se que deve ser o grau de bacharel	1) Idem 2) Idem	Curso específico destinado à respectiva formação	✓ Todo o currículo do 1CEB
✓ Professor do 2CEB	✓ Grau de licenciado	1) Idem 2) Idem	Licenciatura bietápica: bacharelato (professor do 1CEB?) + CESE no âmbito curricular respectivo neste nível	✓ Áreas interdisciplinares de formação básica
✓ Professor do 3CEB	✓ Grau de licenciado	Universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito	1) Formação integrada no âmbito curricular respectivo: licenciatura em ensino de...; 2) Licenciatura prévia e adequada às necessidades curriculares deste nível de ensino + curso adequado de formação pedagógica	✓ Disciplina ou grupo de disciplinas
✓ Professor do Ensino Secundário	✓ Grau de licenciado	Idem	1) Idem 2) Idem	✓ Em princípio uma disciplina
✓ Professor das disciplinas de natureza profissional, vocacional e artística dos Ensinos Básico e Secundário	✓ Diploma não especificado (presumivelmente um DESE ou equivalentes ao grau de licenciado)	1) ESE ou 2) Universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito, consoante o nível de estudos e que se destina	1) Qualquer dos modelos de formação inicial acima indicados para o 2.º ou 3CEB e do ensino secundário; 2) Cursos superior adequado (bacharelato ou licenciatura) + formação pedagógica adequada	✓ Âmbito do respectivo curso superior
Legenda: CEB → Ciclo do Ensino Básico DESE → Diploma de Estudos Superiores Especializados CESE → Curso de Estudos Superiores Especializados ESE → Escolas Superiores de Educação				

Uma primeira implicação importante relaciona-se com a formação de educadores de infância e professores do 1CEB passarem a ser de nível superior e garantida, com a extinção das EMP, por ESE e departamentos ou escolas nas universidades. Ainda assim, a exigência em termos de formação não ia além do grau de bacharel. Lemos Pires (1997, p.85) refere que

de princípio ressalta a prescrição de uma formação superior (de ensino universitário ou de ensino politécnico) para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário e para todas as áreas de formação: académicas, artísticas, profissionais, vocacionais, tecnológicas, de educação física e desportiva, etc.

⁷⁷ Programas de formação relativos a: 1) educadores de infância; 2) professores do 1CEB; 3) professores do 2CEB; 4) professores do 3CEB; 5) professores do ensino secundário; 6) professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional e artística (formação especial).

O mesmo autor (1997, pp.87-88) alude ainda a duas questões que resultam da análise às prescrições relativas aos diferentes níveis de ensino:

- Considera-se a formação integrada como norma para todos os níveis de ensino. Só faz sentido, para a LBSE, que os cursos de formação de professores sejam integrados quando, verdadeiramente, são estruturadas de raiz todas as componentes de formação (científica, pedagógica e prática) – “integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática”. Ainda assim, admite, para determinados níveis de formação, de modo complementar, que a integração dos saberes e competências profissionais seja concretizada por uma justaposição de formações (as exceções tendem a concentrar-se ao nível da formação para o 3CEB, o ensino secundário e principalmente para as disciplinas de natureza profissional, vocacional e artística)⁷⁸.
- A formação dos professores para o 2CEB é a única que não se pode fazer de forma exclusiva. Depende da obtenção prévia de um bacharelato que forme um conjunto coerente com um CESE, conduzindo à obtenção do grau de licenciado, exigido para este nível de ensino. Os cursos de licenciatura para os professores do 2CEB ficou assim definida pelo ponto 5, do artigo 31.º, ao prescrever que os mesmos regem-se pelo estipulado no ponto 7, artigo 13.º – “os cursos de estudos superiores especializados do ensino politécnico que formem um conjunto coerente com um curso de bacharelato precedente podem conduzir à obtenção do grau de licenciado”.

Assim, de acordo com a definição política da LBSE (Figura 5.04), “as universidades podem qualificar profissionalmente para a docência em todos os níveis e áreas de educação”; já as ESE, “herdeiras das Escolas Normais e integradas no ensino superior politécnico, podem qualificar apenas para a educação pré-escolar e para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico” (Campos, 2002, p.22)⁷⁹.

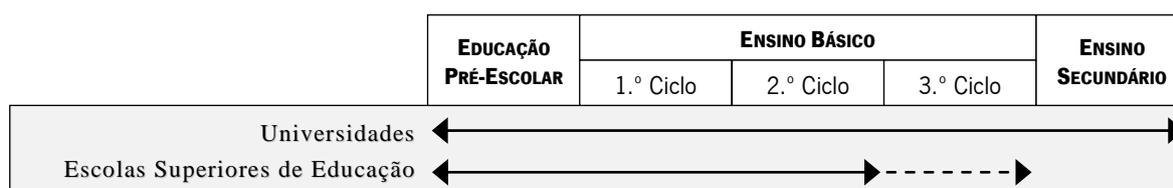


Figura 5.04 – Níveis de ensino em que as instituições do ensino superior asseguram cursos de formação de professores (Campos, 2003, p.23)

Um dos aspectos fundamentais consagrados no regime jurídico da formação diz respeito a uma alteração de fundo na “estrutura curricular dos cursos”, que é o segundo critério utilizado por Campos

⁷⁸ Quanto a este ponto, veja-se as palavras de Campos (2002, p.26): “a presença das três componentes na estrutura curricular dos cursos de licenciatura de formação de professores tem sido assegurada de dois modos: todas as componentes estão presentes ao longo dos cursos, *em paralelo* ou de modo integrado (pelo menos ao nível do discurso das instituições), ou, então, as componentes pedagógico-didáticas, teórica e prática são subsequentes (em geral, após o 3.º ano) à de formação cultural e científica, o que, no entanto, só ocorre nos cursos de formação de professores de disciplina(s)”.

⁷⁹ Campos (2002, pp.22-23) representa a tracejado a formação dos professores do 3CEB pelas ESE, na medida em que essa passou a ser possível apenas a partir da primeira alteração à LBSE, Lei n.º 115/97. Esta, na reformulação do artigo 31.º, estabelece que “a formação dos educadores de infância dos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário” (ponto 3).

(2002, p.25) para definir os cursos de formação inicial que resultaram da publicação da LBSE⁸⁰.

Na definição do perfil de formação de educadores e professores para o ingresso na carreira docente, o Governo não se limita a identificar os resultados a atingir, até agora de uma forma genérica, como vimos, mas tem definido ainda as componentes da estrutura curricular dos cursos de formação e a ponderação das mesmas no conjunto.

A estrutura curricular dos cursos e de cada uma das suas componentes (de formação pessoal, social e cultural; de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica), para além do respeito escrupuloso pelos princípios orientadores da formação inicial, consignados, tanto na LBSE, como no regime jurídico da formação, conforme já enunciados, deve também ter em conta os seguintes objectivos fundamentais, decorrentes da definição sobre a formação inicial (artigo 7.º):

- a) A *formação pessoal e social* dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- b) A *formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade*;
- c) A *formação científica no domínio pedagógico-didáctico*;
- d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no *exercício da prática pedagógica*;
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

Na sequência dos objectivos enunciados a “estrutura curricular dos cursos de formação” (artigo 15.º) deve ser composta pelas componentes de (a) formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; de (b) ciências da educação; e de (c) prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada. Esta formulação leva Campos (2002, p.25) a afirmar que

a mesma definição política governamental, quando se refere à respectiva estrutura curricular, apresenta as três componentes organizadas de um outro modo (junta as duas primeiras e subdivide a terceira em teoria e prática): i) componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à especialidade da qualificação profissional; ii) componente das ciências da educação (que inclui as didácticas específicas); iii) componente de prática pedagógica.

O carácter inovador do referencial da formação evidencia-se, ao nível da definição política, pela

⁸⁰ O terceiro critério é o “acesso aos cursos de formação inicial de professores”. Não é, de todo, uma questão marginal a esta reflexão. Genericamente, remete-nos para considerações sobre o acesso ao ensino superior, regulado por princípios comuns para todos os cursos (Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de Setembro – última alteração pelo Decreto-Lei n.º 90/2008, de 30 de Maio), não havendo uma política específica de ingresso na formação de professores (pode ser feito a partir de qualquer curso do ensino secundário). No entanto, refere Campos (2002, p.27), há dois elementos que podem ter em conta a especificidade dos cursos de formação: o número de estudantes a admitir, em cada ano, por parte do Ministério da Educação; e a aplicação da política geral do acesso ao ensino superior por parte das instituições de formação, quanto às condições de admissão. Estas remetem-nos para a definição de uma classificação mínima de ingresso e a prestação de provas a disciplinas específicas. Referimos este último aspecto porque, não raras vezes, são ferozes as críticas relativas à impreparação dos estudantes, situação de particular relevo, no nosso entender, em cursos de formação de professores. A propósito disto, também não são negligenciáveis as vozes, de vários sectores (estudantes incluídos), que alertam para a “secundarização” do ensino superior. Esta situação tem na “falta de bases” uma justificação plausível, sendo, contudo, percebida pelos estudantes, no mínimo questionável, como um desfasamento da formação e um protelar do acesso às competências profissionais do professor.

ponderação das várias componentes nos cursos (Campos, 2002, p.25). Ao nível da definição da formação inicial, defende-se que os objectivos da formação “desenvolvem-se segundo diferentes proporções, tendo em conta a sua adequação ao grupo etário e nível de ensino a que educadores e professores se destinam” (artigo 7.º-4). Quanto à organização dos cursos, “designadamente no que se refere ao relevo das componentes de formação a incluir”, os princípios genéricos aí apresentados enunciam os dois factores a ter em conta na ponderação das componentes da formação:

- a) A natureza e o relevo da componente de formação científica na respectiva especialidade variam em função do nível de ensino em que o futuro docente vai exercer, devendo assumir importância crescente na formação dos professores dos graus de ensino mais elevados;
- b) A componente da formação pedagógico-didáctica, incluindo as didácticas específicas dos conteúdos a leccionar, deve adquirir maior relevo na formação dos educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico. (artigo 18.º-1)

Campos (2002, p.26) refere que “a definição política estabelece parâmetros quantitativos para a ponderação das componentes” (artigo 18.º-2,3 e 4) assim sintetizados:

(i) a componente de formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica deve manter um equilíbrio com a de formação cultural e científica, não devendo ultrapassar os 60% da carga horária total nos cursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico; *(ii)* a componente de formação cultural e científica na respectiva especialidade não deve ultrapassar os 70% da carga horária total, nos cursos de formação de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e os 80% nos cursos de formação de professores do ensino secundário.

Por outro lado, a Prática Pedagógica⁸¹ assume um valor fundamental na organização dos cursos preconizada pelo regime jurídico da formação (artigos 16.º e 17.º): a afirmação do seu valor formativo é inequívoca, nomeadamente através de princípios orientadores constantes tanto na LBSE como no OJFEPEBS, onde se valoriza “a formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica” e “o desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica”. Deste modo, Campos (2002, p.26) sintetiza as referências a esta componente de formação, contidas no ordenamento jurídico da formação, referindo que esta

⁸¹ Também já aqui aludimos à importância da Prática Pedagógica nos cursos de formação de professores a propósito do “modelo integrado”. Referimo-nos também ao procedimento diferenciado das mesmas, conforme se tratam de cursos de formação de educadores de infância e professores do 1.º e 2.º CEB ou cursos do 3.º CEB e ensino secundário. Campos (2002, p.27) refere os seguintes elementos diferenciadores. “No primeiro caso predomina a *lógica da situação de formação*: (i) o professor da escola que acompanha a prática recebe um complemento de vencimento atribuído pela instituição de formação e (ii) não lhe é concedida, por parte do Ministério da Educação, qualquer redução do seu horário lectivo pela colaboração neste processo; (iii) o estudante em formação assume a responsabilização pela docência nas turmas que estão distribuídas ao professor que o acompanha e (iv) não celebra qualquer contrato de trabalho com o Ministério da Educação, nem recebe vencimento pelo exercício da docência supervisionada; (v) a avaliação da prática pedagógica é da exclusiva responsabilidade da instituição formadora”. Quanto ao segundo caso, existe uma situação inversa, onde “a participação do Ministério da Educação é significativa e predomina a lógica da situação de início da actividade profissional: (i) a responsabilização pela docência com supervisão é apelidada de estágio e o professor que o acompanha recebe um complemento de vencimento suportado pelo Ministério da Educação e (ii) beneficia de uma redução do seu horário lectivo normal atribuída pelo Ministério; (iii) ao estudante em formação são distribuídas turmas próprias para exercer docência durante o estágio; (iv) o Ministério celebra com ele um contrato de trabalho e atribui-lhe o respectivo vencimento; (v) a avaliação do estágio é da responsabilidade conjunta do professor da instituição de formação e do professor da escola onde o mesmo se realiza.

se concretiza através de actividades diferenciadas ao longo do curso, podendo assumir na sua parte final a natureza de um estágio, e que, para o efeito, cada instituição formadora poderá estar associada a uma rede de escolas. Os mecanismos de cooperação a estabelecer com a rede de escolas e as condições da realização da prática pedagógica são objecto de definição política específica do Ministério da Educação, diferenciada conforme os cursos.

Deve referir-se ainda, para culminar a reflexão em torno do ordenamento jurídico da formação, que o mesmo aponta, nas prescrições que faz relativas à definição de graus da formação de professores e à sua estruturação, para a definição de um *perfil profissional dos educadores e professores*⁸². A isso se refere o preâmbulo deste normativo, quando explicitamente refere que “o presente diploma define ainda o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração”. Esta definição, em congruência com o princípio orientador de uma “formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino” levou a uma formulação dos docentes a formar com um certo grau de polivalência.

Alarcão et al. (1997, p.12) concordam, de facto, que uma especialização excessiva é nociva do ponto de vista das saídas profissionais. Contudo, acrescentam,

sem um mínimo de especialização, tanto na vertente científica como na vertente educacional, não é possível formar um professor com as competências mínimas necessárias para um início da carreira bem sucedido. A legislação portuguesa permite uma certa margem de polivalência. Um dos aspectos interessantes do Decreto-Lei n.º 344/89 é o facto de os perfis profissionais previstos não serem necessariamente isomorfos dos diversos ciclos de ensino, favorecendo a possibilidade da docência em ciclos ou níveis diferentes, como de resto já há muito se vinha praticando nas Universidades para o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário. No entanto, procurar formar de uma assentada professores para diversos níveis e variantes pode levar a uma descaracterização excessiva do perfil profissional, não garantindo o mínimo de qualidade para nenhuma das possíveis funções.⁸³

Além da formação inicial (Lemos Pires, 1997; Campos, 2002), a LBSE refere-se a diferentes modalidades de desenvolvimento profissional dos professores: qualificação para outras funções educativas (artigo 33.º); formação contínua (artigo 35.º); sistema de profissionalização em exercício

⁸² O artigo 4.º do ordenamento jurídico da formação estipula determinados graus de polivalência, a partir da definição dos docentes a formar: a) educadores de infância; b) professores do ensino básico (1.º, 2.º e 3CEB); c) professores do ensino secundário. Conforme refere o articulado, os professores que adquirirem formação para a docência no 2CEB ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 1CEB (ponto 3); os professores que adquirirem formação para a docência no 3CEB ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 2CEB (ponto 4); os professores do ensino secundário poderão também ficar profissionalmente qualificados para a docência do 3CEB (ponto 5). Refere-se, no ponto 6, que “a possibilidade de mobilidade dos docentes referida nos números anteriores” seria exercida à medida que os respectivos cursos estivessem organizados e aprovados com essa finalidade. Para completar o leque de profissionais a formar, o regime jurídico alude ainda aos “professores de áreas profissionais ou artísticas” (artigo 5.º) e “docentes de educação e ensino especial” (artigo 6.º).

⁸³ Daí recordarmos que a operacionalização feita “deste princípio da polivalência da formação para o 1.º e 2.º ciclos foi manifestamente infeliz” (Alarcão et al., 1997, p.12); ou, como refere Formosinho (1998a, p.33), as ESE fizeram uma formação basicamente estruturada na preparação disciplinar para o 2CEB e “na passagem, e como que por acréscimo”, habilitava também para o 1CEB, com consequências gravosas para o estatuto profissional dos professores deste nível (a excepção, refere o autor, esteve nas universidades com a formação autónoma de educadores de infância e dos professores do 1CEB).

(artigo 62.º), das quais damos conta a seguir, conferindo a formalização das intenções com o estabelecido no OJFEIPEBS. Em termos similares, o ordenamento jurídico reporta-se a estas formas de formação, respectivamente, nos seguintes termos: qualificação para a docência em educação especial (artigo 23.º) e cursos de especialização (artigo 24.º); ‘da formação contínua’ é o título do Capítulo III⁸⁴; e organização de um sistema de profissionalização em exercício (artigo 62.º, disposições transitórias). Vejamos alguns dos princípios essenciais previstos nestes documentos orientadores⁸⁵.

A *qualificação para outras funções educativas* (artigo 33.º), segundo a LBSE, remete-nos para a qualificação em várias áreas consideradas necessárias para o desenvolvimento do sistema educativo. Uma primeira preocupação refere-se ao facto de a “qualificação para a docência em educação especial” a ser obtida “em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio”, por todos os educadores e professores “com prática de educação ou de ensino regular ou especial” (ponto1)⁸⁶. Podem ainda ser ministrados cursos especializados em outras áreas de interesse: “administração e inspecção escolares”, “animação sócio-cultural”, “educação de base de adultos” (ponto 2)⁸⁷.

A leitura de Lemos Pires (1997, pp.90-92) sobre a “qualificação para outras funções educativas” aponta para a consagração de quatro tipos de profissionais, a saber: “docentes para a educação especial”, “profissionais necessários ao desenvolvimento do sistema educativo”, “profissionais de apoio educativo” e “pessoal auxiliar de educação”.

O OJFEIPEBS, no âmbito “da formação inicial” (Capítulo II), refere que “a qualificação para a docência em educação especial representa uma especialização, a que corresponde um diploma próprio” (artigo 23.º). Já quanto aos “cursos de especialização, a nível de pós-graduação, para educadores e professores visam a preparação de pessoal qualificado para o exercício de funções, tanto de natureza pedagógica como de natureza administrativa, requeridas pelo sistema educativo” (artigo 24.º-1), que assumem a forma de “cursos de especialização, nomeadamente em: a) orientação pedagógica (área não mencionada, expressamente na LBSE); b) inspecção escolar; c) administração escolar; d) alfabetização e educação básica de adultos; e) animação cultural” (ponto 2).

O ordenamento jurídico prevê ainda, nas “disposições finais e transitórias” (artigo 33.º) que a

⁸⁴ Com cinco artigos, assim identificados; 25.º – Natureza; 26.º – Objectivos e articulação; 27.º – Iniciativa da organização de acções de formação contínua; 28.º Regime e creditação das acções.

⁸⁵ Certos princípios e prescrições do ECD, também contemplados na LBSE e especificados no OJFEIPEBS, foram correlacionados com as modalidades de formação especializada e contínua, no sentido da melhoria do desenvolvimento profissional com implicações na valorização e progressão na carreira docente. Assim, essas especificações são feitas no ponto sobre o ECD e os procedimentos da ADD.

⁸⁶ Para Lemos Pires (1997, p.91), fica “claramente estabelecida a impossibilidade de uma formação inicial pós-secundária neste domínio”.

⁸⁷ A realizar nas instituições de formação referidas no n.º 1 do artigo 31.º (escolas superiores de educação ou universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito). São ainda outras funções educativas “as actividades de apoio educativo”, a exercer por “indivíduos habilitados com formação superior adequada” (ponto3).

possibilidade de “obtenção de formação complementar” por parte dos educadores e professores, “de graus académicos superiores orientados para o reforço da competência profissional, para além da expectativa da mobilidade profissional, deverá favorecer a progressão na carreira”⁸⁸.

A *formação contínua* (artigo 35.º, LBSE) é apresentada como um direito à formação contínua de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação. Há alguns aspectos a evidenciar no modelo de formação contínua proposto na LBSE (Quadro 5.05), assim considerados por Lemos Pires (1997, p.94):

- Sendo um direito é, por outro lado, considerada fundamental para a carreira; a mobilidade e a progressão ficam dependentes dos resultados da formação contínua (o que significa que deve ser avaliada para que possa ser certificada).
- A generalização do direito, e consequentes obrigações, a *todos* os profissionais da educação tem repercussões, tanto nos profissionais envolvidos na actividade educativa, como no funcionamento e qualidade do sistema educativo.
- Quanto à responsabilidade pela formação contínua, a Lei privilegia as correspondentes instituições de formação inicial em cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.
- É consagrado o direito ao usufruto de períodos de tempo destinados à formação contínua, que podem assumir a figura de anos sabáticos com dispensa de serviço por um ano escolar.

Quadro 5.05 – Modelos da formação contínua propostos na LBSE (Lemos Pires, 1997, p.93)

FORMAÇÃO CONTÍNUA DIVERSIFICADA	
• OBJECTIVOS	– Possibilitar: <ul style="list-style-type: none"> • A mobilidade na carreira • A progressão na carreira
• CONTEÚDOS	– Assegurar: <ul style="list-style-type: none"> • O complemento de conhecimentos • O aprofundamento de conhecimentos • A actualização de conhecimentos • A actualização de competências profissionais
• LOCAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Predominantemente</i> nas instituições de formação inicial • Em cooperação com os estabelecimentos onde trabalham educadores e professores
• TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Períodos especialmente destinados a esta formação • Possibilidade de concessão de anos sabáticos

A importância atribuída à *formação contínua* no ordenamento jurídico da formação traduz-se nas palavras do preâmbulo, ao referir que a “*considera indissociável da formação inicial*”, sendo-lhe consagrado um capítulo relativo à sua natureza, objectivos e articulação, iniciativa da organização de acções de formação contínua, e regime e creditação das acções (Capítulo III). Quanto à sua natureza,

[a] formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade

⁸⁸ É nesse sentido que aponta a aprovação na Assembleia da República da Lei n.º 50/90, de 25 de Agosto, ao permitir o “prosseguimento de estudos superiores por professores do ensino primário e educadores de infância”, conferindo-lhes os mesmos direitos dos bacharéis diplomados pelas ESE e pelos CIFOP. Refere o artigo 1.º: “para efeitos do prosseguimento de estudos superiores, são reconhecidos aos educadores de infância e aos professores profissionalizados pelas ex-escolas de educadores de infância e do magistério primário no exercício de funções em qualquer nível de ensino, ou de funções equiparadas, os direitos dos bacharéis diplomados pelas escolas superiores de educação, ou pelas universidades, com cursos integrados de formação de professores (CIFOP)”. Com este articulado, permite-se, na década de 1990, a grande expansão da formação complementar e especializada (para outras funções educativas), com repercussões na melhoria da carreira docente.

profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional. (artigo 25.º)

Neste documento existe um maior grau de especificação relativo aos princípios da organização da formação contínua, dos quais salientamos, em complemento com o referido propósito da LBSE:

- Tem como objectivos, além da melhoria da competência profissional, a participação activa “na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino” e a aquisição de “novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo”.
- Refere-se o período de indução, objecto de posterior regulamentação, como o primeiro patamar da formação contínua, sendo asseguradas pelas instituições de formação formas de apoio ao novo docente.
- Constitui condição de progressão na carreira e pode contribuir para viabilizar a transição dos docentes entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência ou para o exercício de actividades especializadas de natureza paradocente.
- A iniciativa da organização de acções de formação contínua, além das instituições de formação inicial, pode ser tomada por organismos nacionais, regionais ou locais do Estado, por entidades e organismos empregadores, bem como por docentes, incluindo as suas associações profissionais e científicas. Pode também ser promovida e apoiada pelo próprio estabelecimento de educação ou ensino ou por vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos.
- As acções de formação contínua podem ser objecto de creditação, sendo o seu regime, para efeitos da progressão na carreira, a definir por decreto regulamentar.

Quanto aos “professores em exercício devidamente habilitados”, a LBSE não previa qualquer modelo *regular* de formação profissional. Ainda que, à data da publicação da Lei, de facto, existisse o *professor em exercício*, este não foi contemplado como uma figura a existir no sistema educativo (Lemos Pires, 1997, p.89). Nesse sentido, a questão é tratada como marginal ao sistema educativo e, em concreto, quanto à formação dos professores, sendo remetida para as “disposições transitórias”:

Serão tomadas medidas no sentido de dotar os ensinos básico e secundário com docentes habilitados profissionalmente, mediante modelos de formação inicial conformes com o disposto na presente lei, de forma a tornar desnecessária a muito curto prazo a contratação em regime permanente de professores sem habilitação profissional. (artigo 62.º-1)

Preconiza-se a extinção progressiva dos professores em exercício (num limite temporal de 5 anos), sendo que, para isso, o Estado comprometia-se a organizar “um *sistema de profissionalização em exercício* para os docentes devidamente habilitados actualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino”⁸⁹. Depois, sem referir-se à criação de um modelo de profissionalização, a Lei

⁸⁹ De acordo com Lemos Pires (1997, p.89), a Lei, sendo omissa quanto à proveniência dos “professores em exercício”, deve supostamente referir-se aos “ensinos preparatório e secundário, pois é aí que se encontra esta bizarra figura”. Igualmente questiona a designação “devidamente habilitados”: se já estão habilitados – “também aqui só se poderia entender como devidamente habilitados profissionalmente” –, “então já não seria necessária uma outra profissionalização”, pelo que deve-se entender “como devidamente habilitados os que possuam a assim chamada «habilitação própria» (bizarra designação)”.

consagra expressamente a garantia de “uma *formação profissional* equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para *os respectivos níveis de ensino*” (artigo 62.º-2).

Do mesmo modo, o ordenamento jurídico da formação remete para as “disposições finais e transitórias” a questão do “completamento de habilitações de professores vinculados com habilitação suficiente” (artigo 34.º) e da instituição do processo de “profissionalização em serviço” (artigo 35.º). Assim, o complemento de habilitações “compreende duas componentes, visando a primeira o complemento da formação científica e a segunda o complemento da formação pedagógica”.

Ficam dispensados da primeira componente os professores que provem possuir a capacidade científica exigível para a docência das áreas ou disciplinas a que se destinam, sendo que, nos outros casos, concretiza-se pela obtenção de um determinado número de créditos, em ambas as circunstâncias depois de submetidos “a provas de capacidade científica para os diversos níveis de ensino a que se destinam, organizadas pelas instituições superiores de formação”. A segunda componente reveste a forma da *profissionalização em serviço*. Ambas as componentes são da responsabilidade das instituições de ensino superior para tanto habilitadas, podendo ser realizadas em simultâneo em cursos que especialmente o prevejam.

Resta-nos referir, em jeito de súpula, que a *profissionalização em serviço* enquadra-se na linha dos modelos bietápicos, “em que numa primeira etapa se concede o grau de licenciatura e numa segunda a qualificação profissional” (Alarcão et al. 1997, p.11)⁹⁰. Segundo estes autores

é opinião generalizada que esta formação não só acaba por proporcionar uma formação educacional muito precária (tanto nas suas vertentes generalistas como nas didáticas específicas) como estimula fortemente o fenómeno da semi-profissionalização, fazendo aumentar o número de professores que acumulam a docência com outra actividade profissional, com manifesto desinvestimento em relação às suas funções na escola.

3.1.2. *Alteração à LBSE: da Valorização e Diversificação da Formação*

Em 1997 surge uma alteração significativa no nível de exigência relativa à qualificação da formação dos profissionais do ensino Pré-escolar e do 1CEB, que passa do grau de bacharel para o grau de licenciado. Essa evolução é consubstanciada com a alteração na LBSE, através da Lei n.º 115/97. A reformulação é explícita nesse propósito, quando refere que “os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional através de cursos

⁹⁰ Ver a descrição sobre a “profissionalização em serviço”, criada pelo Decreto-Lei n.º 287/88. O modelo, como afirmámos, perdurou muito para além das expectativas prescritas na LBSE, que apontava para um limite de cinco anos para dotar os ensinos básico e secundário com docentes habilitados profissionalmente, de forma a tomar desnecessária a curto prazo a contratação em regime permanente de professores sem habilitação profissional. Como sabemos, a *profissionalização em serviço* resulta de uma transformação do anterior sistema de *formação em exercício*, “que tinha um funcionamento muito diferente, decorrendo tanto o 1.º como o 2.º ano da formação nos estabelecimentos de ensino” (Alarcão et al., 1997, p.11), o que faz depreender, na opinião dos autores, uma descaracterização e precariedade do processo de profissionalização dos professores.

superiores que conferem o grau de licenciatura” (artigo 31.º-1). A alteração do artigo 13.º (graus e diplomas), vem também permitir ao ensino politécnico atribuir o grau de licenciatura, até à data, em parte, exclusivo das universidades: “no ensino politécnico são conferidos os graus académicos de bacharel e de licenciado” (artigo 13.º-3). Assim o sintetiza Campos (2002, p.24):

De acordo com as alterações introduzidas, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo os educadores e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura; até então, a qualificação profissional dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico adquiria-se através de cursos conducentes ao grau de bacharel, com a duração de 3 anos; com as alterações de 1997, completou-se a unificação do nível de qualificação de todos os docentes.⁹¹

Refira-se que a Portaria n.º 413-A/98, de 17 de Julho, de acordo com as alterações no disposto no artigo 13.º da LBSE, consignada na Lei n.º 115/97, aprova “o regulamento geral dos cursos bietápicos de licenciatura das escolas de ensino superior politécnico”. Contudo, no caso da formação de educadores de infância e professores do 1CEB, a opção recai na criação de cursos de licenciatura de quatro anos. Os processos de criação e autorização desses cursos são regulados pelo Decreto-Lei n.º 234-C/98, de 28 de Julho⁹², uma vez que, ao contrário das universidades, não possuem autonomia que lhes confira a possibilidade de criar, suspender ou extinguir cursos⁹³. Foi o caso da UM, que no ano lectivo de 1998/1999, iniciou as actividades relativas às Licenciaturas em Ensino Básico (1.º ciclo) e em Educação de Infância, aprovadas, respectivamente, pelas Resoluções SU-2/98 e SU-3/98, ambas de 2 de Fevereiro (a aprovação dos correspondentes planos de estudo foi concretizada pela publicação dos Despachos n.º 13253/98 e n.º 13254/98, os dois de 1 de Agosto). É assim também que a Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Julho, autoriza um conjunto de estabelecimentos de ensino superior politécnico público a conferir diversos graus de bacharel e de licenciado na sequência das alterações ao artigo 13.º da LBSE. Entre os graus aí autorizados, encontramos a oferta das licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1.º ciclo) promovidas pelas diversas ESE⁹⁴.

Este momento-chave na formação de educadores de infância e professores do 1CEB é descrito,

⁹¹ Já vimos que a formação dos professores do 2CEB nas ESE, desde a publicação da LBSE, era de grau de licenciatura (artigo 31.º-4), situação garantida através da atribuição de “diplomas de estudos superiores especializados” (artigo 13.º-3), equivalentes “ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos” (ponto 6), assim como, desde que formassem “um conjunto coerente com um curso de bacharelato precedente”, podiam “conduzir à obtenção do grau de licenciado” (ponto 7). Desta forma, ao abrigo do artigo 31.º, sobre a “formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário”, estipulou-se que “os cursos de licenciatura para formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico realizados nas escolas superiores de educação” organizavam-se “nos termos do n.º 7 do artigo 13.º” (ponto 5).

⁹² Regula o regime de instrução a aplicar aos processos de criação e de autorização de funcionamento de cursos e reconhecimento de graus académicos decorrentes da reestruturação dos cursos de Ensino Superior Politécnico resultante da alteração introduzida pela Lei n.º 115/97, nos artigos 13.º e 31.º da LBSE.

⁹³ De facto, à data da alteração da LBSE, as universidades possuíam autonomia científica e pedagógica, concedida pela Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro. Através dessa autonomia pedagógica, (artigo 7.º), as universidades gozavam da faculdade de criação, suspensão e extinção de cursos. Entretanto, as normas que permitiam essa faculdade foram definidas pelo Decreto-Lei n.º 155/89, 11 de Maio. Actualmente, as universidades são regidas pelo “regime jurídico das instituições de ensino superior”, aprovado pelo Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro.

⁹⁴ A Portaria n.º 457-A/98, de 29 de Julho, de forma similar, autoriza os estabelecimentos de ensino superior particular e cooperativo a ministrar licenciaturas em Educação Infantil e em Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo).

de forma concisa, por Ferreira e Mota (2009, p.79), referindo que, do ponto de vista do conteúdo da formação, não se assistiu a alterações substanciais.

As alterações introduzidas na LBSE com modificação das habilitações para a docência no 1.º ciclo do ensino básico consagram, pela primeira vez, a licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência no ensino primário, desde 1990, 1.º ciclo do ensino básico, colocando em condições de igualdade, ao nível de habilitações profissionais, todos os educadores e professores do ensino não superior em Portugal (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro). As ESE vão reestruturar os seus cursos de bacharelato, de professores do 1.º ciclo do ensino básico, em licenciatura, contudo, no que se refere às suas componentes e ao respectivo peso, o curso não sofre alterações na passagem de três para quatro anos de duração, com excepção do aumento da carga lectiva global, pelo acréscimo de mais um ano de duração da formação (Decreto-Lei n.º 413-E/98, de 17 de Julho).

Entretanto, ainda antes da primeira alteração da LBSE, pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, é finalmente estabelecido o “regime jurídico da formação especializada, definindo, nomeadamente, no âmbito desta, o processo de fixação dos perfis de formação, os princípios gerais a que devem obedecer os cursos e a metodologia de acreditação dos cursos”. A formação especializada é aquela que se traduz “na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação.” (artigo 2.º)⁹⁵.

São também definidas as “áreas de formação especializada”, havendo aqui uma clarificação e ampliação das áreas inicialmente previstas, tanto na LBSE, como no ordenamento jurídico da formação: educação especial, administração escolar e administração educacional, animação sociocultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, gestão e animação da formação, gestão e animação da formação.

Por fim, salienta-se que, para considerar um curso como formação especializada, o mesmo deve, cumulativamente, satisfazer certas condições, das quais se destacam (artigo 4.º):

- a) Qualifique para o exercício de cargos, funções ou actividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação directa nas actividades do sistema educativo e das escolas;
- b) A ministrar por instituições de ensino superior orientadas para a formação inicial de professores ou cujo âmbito de formação se situe em domínio relacionado com a melhoria do sistema educativo e das escolas;
- c) À data da admissão, os educadores de infância e professores sejam profissionalizados e tenham, pelo menos, cinco anos de serviço docente.

⁹⁵ Recorde-se, como já referimos, a qualificação de docentes para o exercício de outras funções educativas necessárias ao desenvolvimento do sistema educativo estava expressamente prevista na LBSE (artigo 33.º). Este assunto foi retomado pelo Decreto-Lei n.º 344/89, que aprovou o ordenamento jurídico da formação, onde se estabelece que a formação especializada para o exercício de funções de natureza pedagógica e administrativa seria adquirida através da realização de cursos de especialização de nível pós-graduado. Finalmente, como veremos, o próprio ECD (Decreto-Lei n.º 139-A/90, entretanto alterado pelo Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril), distinguindo as modalidades de formação do pessoal docente, refere também a formação especializada como uma modalidade de formação a par da formação inicial e da formação contínua. Entretanto, a LBSE foi alterada, passados poucos meses, em conformidade com o regime jurídico da formação especializada, podendo os cursos realizar-se “em estabelecimentos de ensino superior que disponham de recursos próprios nesse domínio”, pois inicialmente previa-se a sua concretização apenas para as escolas superiores.

De forma consequente, a possibilidade de educadores de infância e professores do 1CEB profissionalizados com grau de bacharelato ou a ele equiparado poderem obter o grau de licenciatura foi consignada, numa lógica concertada de valorização académica e profissional dos agentes educativos, através da criação dos Cursos de Complemento e Qualificação Pedagógica (Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto). Este Decreto-Lei regulava, assim, as condições em que os educadores de infância e os professores, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente para prosseguimento de estudos, pudessem adquirir o grau académico de licenciatura. Os cursos tinham como objectivo assegurar: a) o complemento da formação científica e pedagógica; ou b) a qualificação para o exercício de outras funções educativas, nos termos do disposto no artigo 33.º da LBSE (com redacção da primeira alteração, Lei n.º 115/97). Ficam, assim consignados “cursos de complemento da formação científica e pedagógica” em áreas directamente relacionadas com a docência (artigo 6.º) e “cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas”, nas áreas a que se refere o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 95/97 (formação especializada) (Formosinho & Machado, 2009).

3.1.3. Na Década de 1990: a Ciência no Lugar da Ideologia

Conforme intenção inicial, terminamos com a discussão do 4.º período definido pelo estudo de Lopes et al. (2007, p.41 e segs.), o qual nos remete para a década de 1990 do século passado – período que dá início à “ascensão e queda do mito da reforma” (Barroso, 2001) –, identificado pela proposição “**a ciência no lugar da ideologia**”. Como nos períodos precedentes, as principais características deste período são identificadas num quadro estruturado pelas categorias transversais do estudo: “cultura e sociedade”, “política educativa” e “formação-profissionalização” (Quadro 5.06).

Quadro 5.06 – Currículo oferecido: “na década de 1990: a ciência no lugar da ideologia” (Lopes et al., 2007, p.41)

CULTURA E SOCIEDADE	POLÍTICA EDUCATIVA	FORMAÇÃO-PROFISSIONALIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Competitividade • Hierarquização • Formalismo • Despolitização 	<ul style="list-style-type: none"> • Liberalização • Escola para todos (insucesso escolar e políticas de inclusão) • Estado regulador • Ambiguidades e contradições 	<ul style="list-style-type: none"> • Academização (atenuação da dimensão profissionalizante) • Autonomia institucional • Aprofundamento científico/disciplinar • Intensificação do trabalho de pesquisa • Nível superior • Avaliação sumativa

Já com as EMP extintas, a formação inicial de professores do 1CEB passou a ser assegurada, na maioria dos casos, nas recentemente criadas ESE, mas também em organismos autónomos ou integrados nas estruturas das Universidades Novas, nos CIFOP ou noutras estruturas que evoluíram a partir dos mesmos, o que “significou profundas transformações no domínio curricular”.

Essas transformações indicam-nos, também, mudanças de perspectiva sobre a cultura e a sociedade.

A informação recolhida revela-nos um clima de formação hierarquizado, competitivo e de fraca convivialidade académica e no qual prevalece o formalismo e a ausência de análise política e social sobre a educação. (Pereira et al., 2007, p.2)

Quanto às políticas educativas, os autores referem a emergência de um “Estado regulador que liberalizou a formação inicial de professores, ao permitir a sua realização em instituições de formação privadas”. Há uma alteração de paradigma, pois o Estado deixa de ser “a entidade responsável pela elaboração dos planos de estudo, assumindo antes uma função certificadora, através de dispositivos de regulação e de aprovação das propostas elaboradas pelas diferentes instituições de formação”. Como vimos, um esforço de organizar e sistematizar o processo de acreditação da formação de professores foi levado a cabo com o INAFOP e vai ser retomado, já no âmbito da formação em pleno processo de Bolonha, com a “Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior” (A3ES)⁹⁶.

Proliferou na década em questão um conjunto de discursos políticos sobre a necessidade de trabalhar para uma “escola para todos” (por exemplo, o programa PEPT – ver o Capítulo III para esta e outras medidas desta natureza), com preocupações relativas ao insucesso escolar e o desenvolvimento de políticas de inclusão. De acordo com Lopes et al. (2007, p.42), apesar de o “insucesso escolar e as suas implicações na construção de uma «Escola para Todos»”, fazerem parte das preocupações educativas dos documentos oficiais, parece não se evidenciar “uma compreensão profunda sobre o seu significado, em termos de acção educativa”. Pereira et al. (2007, pp.3-4) referem que o

consenso social e político, que se gerou em torno da aprovação da LBSE, reflecte a intenção de um maior investimento na educação de base dos portugueses e na formação dos futuros professores. No entanto, os documentos analisados revelam ambiguidades e contradições sobre a consideração dos processos mais adequados para esse investimento e a ausência de explicitação sobre o seu sentido.

No que se refere à formação-profissionalização, retoma-se aqui também a questão da formação dos professores do 1CEB concretizada nas ESE, pois o âmbito do estudo de Lopes et al. (2007, p.42), envolveu professores preparados “no domínio dos cursos de professores do ensino básico (PEB), o que explica, em parte, a atenuação da dimensão profissionalizante específica do 1CEB”⁹⁷. De facto, a formação dos professores do 1CEB sofre de um equívoco que afecta o grau de profissionalização para o seu desempenho profissional. Basta verificar a descrição dos referidos PEB para perceber o enclave para o qual foi remetida a formação dos professores do 1CEB nas ESE.

Os PEB eram cursos de licenciatura de quatro anos, com uma estrutura curricular bivalente que certificava para o exercício profissional no 2CEB, em áreas específicas, mas que habilitava para o 1CEB, após a realização dos três primeiros anos. (Lopes et al., 2007, p.42)

⁹⁶ O Decreto-Lei n.º 369/2007 instituiu a “Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior” e aprovou os seus Estatutos.

⁹⁷ Já aqui o dissemos, e recuperamos a propósito desta discussão, estamos perante uma formação inadequada que resulta do articulado do ordenamento jurídico (Decreto-Lei n.º 334/89), e que a excepção a esta situação encontra-se nas universidades onde se fez a formação autónoma de Professores do 1CEB e de Educadores de Infância (Formosinho, 1998a, p.33).

Estamos, portanto, perante uma “academização da formação, traduzida num plano de estudos marcado por uma lógica disciplinar, de *aprofundamento científico*, com menor incidência (relativamente aos cursos das EMP) nas áreas de expressão e dos saberes centrados na criança e na sua educação”. A formação, agora de *nível superior*, caracteriza-se por uma certa intensificação do *trabalho de pesquisa* enquanto metodologia de formação; porém, de forma paradoxal, esta “é menorizada nos critérios de avaliação dos alunos, que dão primazia a formas de *avaliação sumativa*”. Há ainda uma nova dimensão no currículo de formação relacionada com a importância atribuída ao “trabalho de projecto e à sua dimensão praxiológica”. Estes factores podem indiciar uma eventual alteração na configuração da própria profissionalidade, mas, numa primeira análise,

[a] alteração da dimensão profissionalizante pode estar relacionada com as lógicas do ensino superior e da sua relação com o recrutamento dos docentes, isto é, lógicas que tendem a valorizar mais a habilitação académica do que a experiência em ensino. (Lopes et al., 2007, p.42)

Terminamos referindo, à entrada de um novo século, que o edifício da formação de professores, entre avanços e recuos, ainda assim ganhou consistência. Havia agora que apostar no aprofundamento, na diversidade e na qualidade dos processos formativos. Contudo, o impasse em que a extinção do INAFOP deixou a acreditação da formação de professores e a expectativa de um novo processo sob os auspícios de Declaração de Bolonha, entreabria novos caminhos por definir. Assim, consideramos que, em boa medida, as características enunciadas para a década de 1990 (Lopes et al., 2007) vão perdurar nos anos subsequentes, até à reconversão da formação aos princípios consignados no Processo de Bolonha, aos quais dedicamos o próximo ponto. Desde cedo, as perspectivas de um espaço de ensino superior comum a nível europeu começaram a preencher os discursos políticos (a primeira declaração de intenções data de 1998)⁹⁸ e a projectar as preocupações sobre a organização da formação de professores. Entretanto, na Declaração de Bergen (Maio de 2005) ficaria estabelecido que todo o processo de harmonização do ensino superior no espaço europeu teria como horizonte limite, comum a todos os países, o ano de 2010 (Veiga Simão, 2003; Veiga Simão, Santos & Costa, 2005; Serralheiro, 2005). Em meados desta década, a LBSE viria a sofrer nova alteração (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), permitindo a criação das condições para a adequação das ofertas formativas do ensino superior de acordo com o Processo de Bolonha.

Assim, a acrescentar às características definidas por Lopes et al. (2007) para este período que precedeu a harmonização da formação no espaço europeu, diríamos que se assistiu a um processo de valorização e diversificação de formação, com repercussões na progressão da carreira docente; houve

⁹⁸ O Processo de Bolonha tem origem na “Declaração Conjunta de Sorbonne” sobre a “Harmonização da Arquitectura do Sistema Europeu do Ensino Superior”, assinada em Maio de 1998 pelos Ministros da Educação de quatro países: França, Alemanha, Itália e Reino Unido.

uma preocupação com a acreditação da formação, através da definição de perfis profissionais; foram estabelecidos processos de avaliação da formação de professores no ensino superior.

No entanto, é de salientar que, em termos globais, conforme refere Barroso (2003, p.72), o início do século XXI assinala a entrada num **novo ciclo evolutivo**, marcado fundamentalmente pela manifestação (vinda de diferentes sectores sociais e por diferentes razões) de um claro **descontentamento** quanto à situação em que se encontra a educação em Portugal. Refere o autor,

[a] percepção de que a educação é um “sector em crise” tem sido uma constante, antes e depois da instauração do regime democrático em 1974. Contudo, o que é significativo deste novo período é a passagem de um sentimento de uma “crise de problemas” para o de uma “crise de soluções”. Acabada a euforia da Reforma em que se empenharam os dois maiores partidos do espectro político português e depois de 25 anos de transformações contínuas, apoiadas por fortes investimentos financeiros, responsáveis por uma elevada taxa de crescimento de alunos, professores e escolas, o diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das escolas é, em muitos casos, pouco animador, oscilando entre a “desilusão” e a “catástrofe”. (2003, pp.72-73)

Fala-se, refere o autor, agora que as questões da “quantidade” pareciam estar resolvidas, em apostar numa lógica de contrastar as questões da “quantidade” e da “qualidade”, abrindo uma nova perspectiva de desenvolvimento do sistema educativo, moldada no objectivo de “recuperar o atraso que nos separa dos nossos parceiros europeus”, em que, depois de se ter apostado na quantidade, “chegou a hora de apostar na qualidade” (p.73).

3.2. INAFOP: Acreditação da Formação e Certificação do Desempenho Docente

Como pressuposto básico, o Estado renuncia especificar, de forma exaustiva, a organização e os conteúdos da formação dos professores, com a prescrição de planos rígidos e fechados, assumindo ou delegando a função da sua concretização. Ao invés, opta por exercer o papel de regulação e avaliação através da definição de princípios orientadores e do enquadramento jurídico da formação, com os quais as instituições de ensino superior autorizadas para tal, num quadro assumido de autonomia científica e pedagógica, propõem os seus planos de formação, sujeitos à validação por supervisão da conformidade com princípios e procedimentos previamente definidos (Campos, 2003, 2004).

Considera-se, desta forma, existirem margens de autonomia na concepção e concretização da formação pelas instituições formadoras, sendo remetida para o Estado a tarefa de acautelar a necessária certificação da sua qualidade, tendo em vista a garantia da qualificação para o desempenho profissional, com sucesso, das funções acometidas aos professores. Campos (2003, 2004) equaciona a questão da acreditação da formação no contexto da certificação para o desempenho docente, tendo em conta a ponderação de quatro vectores de reflexão: 1) a necessidade de dar garantias à

sociedade; 2) a diversidade de públicos interessados; 3) o ensino superior certifica a qualificação para o desempenho docente; e 4) a natureza do processo de acreditação.

3.2.1. *Garantia e Públicos Interessados na Qualificação Profissional*

A acreditação como meio de *dar garantias à sociedade* relaciona-se tão só, e não é pouco, com o princípio enunciado na contextualização deste problema: averiguar sobre a adequação dos cursos de formação de professores às exigências do seu futuro desempenho profissional (Campos, 2003, p.21).

O principal problema de política educativa, para cuja solução a acreditação dos cursos de formação inicial de professores da educação básica e do ensino secundário visa contribuir, é o de a sociedade ter a garantia de que as pessoas que desejam exercer a docência estão devidamente qualificadas para responder, de modo satisfatório, às exigências do respectivo desempenho; isto é, ter a garantia de que possuem as qualificações e competências exigidas pelo desempenho docente, de modo a ser-lhes atribuído o respectivo título profissional, necessário para trabalho como professor. (p.21)

O mesmo autor refere três vias alternativas, tradicionalmente recorrentes nas políticas educativas, no sentido de estabelecer a garantia da qualificação profissional para o ensino:

- a) Acreditação/reconhecimento dos cursos que se destinam à qualificação profissional;
- b) Certificação individual externa da qualificação profissional, aberta aos diplomados por determinados cursos ou, eventualmente, aos que, além disso, realizaram um tirocinio profissional para o efeito;
- c) Recurso, em complementaridade, à acreditação de cursos e à certificação externa da qualificação.

Na situação em que o principal empregador dos professores é o Estado, Campos (2003, p.22) refere que este deve diferenciar e desempenhar três responsabilidades da sua competência: a) regular o acesso ao exercício profissional; b) tutelar a qualidade da educação e, em consequência, dos respectivos professores; c) seleccionar no acesso ao emprego nas escolas que administra. O incumprimento de qualquer uma destas funções, situação que perdurou em Portugal até 1999, segundo o autor, foi o argumento principal que levou à criação de um sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores.

Um segundo nível de justificação para o processo de acreditação despontava com a progressiva internacionalização da formação e do mercado de trabalho, então já sob a emergente reflexão acerca da harmonização de um espaço europeu ao nível do ensino superior. Trata-se do desenvolvimento de políticas vocacionadas para a promoção da mobilidade de estudantes e a empregabilidade, também elas relacionadas com as preocupações relativas à formação de professores. Estava, assim, em causa a “acreditação e garantia de qualidade do ensino superior na Europa” (Campos, 2003, pp.78 e segs.), assim como a própria “dimensão europeia das habilitações para ensinar” – “como no passado foi necessário construir uma dimensão nacional da formação, o mesmo imperativo existe agora para a

dimensão europeia” (pp.95 e segs.). O problema resume-se nos seguintes termos⁹⁹:

o de ter a garantia de que a qualificação para a docência obtida em outro Estado, e reconhecida para obter a autorização de nele exercer, é comparável à que é adquirida no Estado onde alguém deseja realizar uma parte da sua formação ou aí ser autorizado a exercer a docência. (Campos, 2003, p.22)

No que se refere à *diversidade de públicos interessados* “na garantia pública que a acreditação dá sobre a adequação dos cursos de formação de professores às exigências do seu futuro desempenho profissional” (Campos, 2003, p.23), eles são vários e posicionam-se conforme o papel que ocupam na esfera de interesses relacionados com o desenvolvimento do sistema educativo e a formação de professores em particular. Vejamos quais são os “públicos interessados”¹⁰⁰, identificados pelo autor:

- *Ministérios da Educação*. Como responsáveis pelas políticas públicas de educação e pela garantia da respectiva qualidade, estão na primeira linha dos interessados na adequação da qualificação profissional dos professores às exigências do desempenho que com aquelas políticas enquadram; e isto, sejam, ou não, operadores directos de escolas desses níveis de escolaridade.
- *Instituições de formação*. A acreditação dos cursos interessa, quer quando se trata de admitir, para continuação de estudos, estudantes que os iniciaram noutra instituição, quer pela credibilidade social que confere ao processo de formação de professores, em geral, e em cada instituição acreditada; além disso, evita-lhes a concorrência de cursos de pouca qualidade.
- *Estudantes*. A garantia atribuída pelo sistema de acreditação interessa a quem se candidata e frequenta os respectivos cursos abrangidos pela mesma.
- *Professores*. Em função da relevância que tem não só a imagem pública da formação recebida, mas também a qualidade da formação dos seus futuros colegas, num contexto escolar em que o trabalho colaborativo é, cada vez mais, uma exigência do desempenho docente (Campos, 2003, pp.57 e segs.).
- *Empregadores de professores*. Desde logo, aos responsáveis das escolas privadas, para além de outros critérios cumulativos utilizados nos processos de selecção dos candidatos à docência nos seus estabelecimentos de ensino, mas também aos responsáveis pelas escolas públicas, quer recorram ou não a um processo específico de selecção dos candidatos à docência nas escolas sob a sua tutela.
- *Sociedade*. Tem a legítima expectativa, no seu conjunto, de que a educação escolar de todos os cidadãos seja da responsabilidade de professores devidamente preparados.

⁹⁹ Neste caso, segundo o autor (2003, p.22; 2004, p.91), as propostas que têm sido avançadas, são duas: “i) criação de um sistema internacional de acreditação, abrangendo cursos ministrados num conjunto de Estados; ii) aceitação mútua, num conjunto de Estados, dos sistemas de acreditação de cursos ou de certificação individual externa das qualificações existentes em cada um deles”.

¹⁰⁰ Como público interessado, acrescentaríamos, de forma inequívoca, *as crianças*, na defesa do *direito à educação* consignado na “Convenção sobre os Direitos da Criança”, assinada em Nova Iorque a 26 de Janeiro de 1990 (ratificada pela Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de Setembro), na esteira da “Declaração dos Direitos da Criança”, adoptada em 20 de Novembro de 1959, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Na referida Convenção, é reconhecido o direito da criança à educação, tendo em vista assegurar o seu exercício na base da igualdade de oportunidades (artigo 28.º), sendo que essa educação deve destinar-se, entre outros aspectos, a fomentar: o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades; o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais; o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua; a assunção das responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena; o respeito da criança pelo meio ambiente (artigo 29.º).

Este contexto de dar garantias a determinados públicos interessados sobre a adequação dos cursos de formação de professores às exigências do desempenho profissional, levou Portugal, em 1999, à criação de um sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores, instituído por intermédio do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho. Este surgiu na sequência dos trabalhos elaborados pelos INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), que resultou da publicação do Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro.

3.2.2. Criação do INAFOP e do Sistema de Acreditação dos Cursos

Em Junho de 1998, foi publicado o Relatório do Grupo de Missão¹⁰¹, “Referenciais e Acreditação da Formação Inicial de Professores” (Campos et al., 1998). Tratava-se do resultado da incumbência atribuída a este grupo relacionada com a elaboração de propostas respeitantes às seguintes matérias: a) formação inicial e perfis funcionais para a docência; b) habilitações para docência e demais condições de acesso à profissão docente; c) sistema de acreditação dos cursos susceptíveis de conferir habilitação profissional para a docência e organismo autónomo responsável por tal acreditação.

Refira-se que tal missão surgiu de um trabalho prévio, que resultou num “Projecto de Portaria de Habilitações Docentes”, fixando como critério para acesso à docência um perfil de formação inicial, definido a partir de um conjunto de unidades de crédito em determinadas áreas curriculares específicas. A definição das habilitações para a docência passaria a ser organizada por referência a requisitos mínimos de formação e não, como até então, por referência à designação dos cursos¹⁰². Sobre este trabalho, o CNE emitiu um parecer (Parecer n.º 3/96, de 11 de Dezembro)¹⁰³, onde se considerava oportuna a intenção de “definir o universo de recrutamento para a docência a partir de requisitos mínimos obrigatórios». Previamente à definição de tais requisitos, propunha a realização de uma profunda reflexão no sentido de articular tal quadro de recrutamento com a realidade da formação inicial de professores e com o desenvolvimento do sistema educativo. Assim,

[a]o Grupo foi cometida a missão de, no seguimento do parecer que o Conselho Nacional de Educação (Parecer 3/96) emitiu sobre o Projecto de Portaria de Habilitações Docentes, elaborar propostas que tivessem em conta as considerações e recomendações aí exaradas. Nos termos do Plano de Actividades do Grupo, aprovado pelo Senhor Ministro da Educação, as propostas deveriam fundamentar a elaboração de diplomas legais relativos, em primeiro lugar, a um novo regime jurídico de formação inicial de professores, nomeadamente no que diz respeito aos referenciais para a organização dos cursos, seja em termos de perfis profissionais docentes – que qualificações docentes

¹⁰¹ O Grupo de Missão para a Acreditação da Formação de Professores foi criado pela RCM n.º 88/97, de 9 de Junho.

¹⁰² No preâmbulo da RCM n.º 88/97 refere-se também que “a legislação em vigor, designadamente em matéria de habilitações para a docência, adopta uma filosofia anterior à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, tomando como referência para a definição de tais habilitações a designação dos cursos, sem consideração explícita dos respectivos conteúdos curriculares, aspecto que tem vindo a implicar sucessivas alterações e actualizações, sendo, simultaneamente, gerador de equívocos e conflitos”.

¹⁰³ Parecer n.º 3/96 (D.R. n.º 11, de 14 de Janeiro de 1997) sobre as habilitações para a docência e a estrutura dos quadros das escolas.

específicas para as quais podem ser criados cursos e, para o conjunto das mesmas, qual o desempenho profissional esperado dos professores no final daqueles –, seja em termos do perfil das formações – estrutura curricular e outras condições de organização dos cursos. Em segundo lugar, deveriam ser elaboradas propostas relativas a um sistema de acreditação dos cursos e ao organismo autónomo competente para o efeito. (Campos et al., 1998, p.4)

Deste modo, um primeiro passo para dar seguimento às intenções enunciadas cumpriu-se com a criação do INAFOP, no âmbito do qual se pretendia assegurar: a) o processo de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores; b) o processo de certificação externa da qualificação profissional de indivíduos para o exercício das funções de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (artigo 3.º – âmbito de actuação). Para além destas funções essenciais, foram-lhe conferidas outras atribuições (artigo 4.º)¹⁰⁴:

- Definir, de modo socialmente participado, padrões de qualidade da formação inicial de professores, cuidando da sua redefinição periódica;
- Informar e esclarecer as instituições de formação inicial de professores e os interessados sobre todos os aspectos dos processos de acreditação e de certificação;
- Registar, atestar e divulgar os resultados dos processos de acreditação e de certificação;
- Elaborar e divulgar análises globais dos processos de acreditação e de certificação efectuados;
- Fazer recomendações às instituições de formação inicial de professores e ao Governo, bem como realizar estudos, elaborar propostas e emitir pareceres no domínio da formação inicial de professores;
- Promover a reflexão, a informação e o debate sobre a qualidade da formação inicial de professores;
- Relacionar-se com entidades públicas e privadas para a prossecução do seu plano de actividades;
- Estabelecer relações de intercâmbio e cooperação com organismos congéneres de outros países e com outras instituições e organizações internacionais, relevantes para a prossecução das suas atribuições.

Depois dos trabalhos realizados pelo Grupo de Missão (Campos et al., 1998) e a criação do respectivo organismo autónomo, no sentido de garantir e promover a qualidade dos cursos de formação inicial de educadores e professores, segue-se a publicação do diploma que “cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 194/99).

Importa agora, tomando como referência a proposta apresentada pelo Grupo de Missão para a Acreditação da Formação de Professores, constituído pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97, de 9 de Junho, proceder à definição dos princípios gerais a que se deve subordinar o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

¹⁰⁴ Salienta-se a possibilidade, quanto ao âmbito de intervenção do INAFOP, de “se caminhar no sentido de o mesmo organismo poder desempenhar funções idênticas relativamente à *formação contínua* e à *formação especializada* de professores, e assim ser o organismo de certificação da qualidade de todos os cursos de formação de professores”.

Conforme se refere no preâmbulo – Campos (2003, pp.33-34) corrobora desta argumentação – o reconhecimento dos cursos que qualificam profissionalmente para a docência é praticamente coincidente com o do registo, criação ou autorização de funcionamento de qualquer outro curso superior, o que não assegura a verificação efectiva da adequação dos mesmos às exigências do desempenho profissional no nível de educação e ensino abrangido, embora essa adequação seja um requisito previsto pela LBSE. A autorização do Estado para os cursos de formação de professores poderem funcionar é diferente conforme se trate de cursos do ensino universitário público, do ensino universitário privado ou do ensino politécnico: no primeiro caso existe um reconhecimento automático das decisões tomadas pelas universidades; nos outros casos existe a verificação de requisitos estabelecidos e a condição de uma análise do currículo dos cursos, tendo em conta o enunciado e as cargas horárias das suas disciplinas. Mesmo assim, em qualquer dos casos, não há uma apreciação do modo como os planos dos cursos se concretizam ao longo dos anos.

Deste modo, o reconhecimento dos cursos de formação inicial de professores, que conferem e certificam tanto o grau académico como a qualificação profissional, é um processo geral e diluído, sem uma diferenciação distintiva das qualificações, o que não beneficia a dimensão profissional e a consequente validação da qualidade para o desempenho docente. Podemos afirmar, assim, que a qualificação académica é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir as exigências do desempenho docente num determinado nível de ensino, próprias de uma certificação profissional. Contudo, é deste modo que, considerando o terceiro vector de reflexão sobre a questão da acreditação da formação, o *ensino superior certifica a qualificação para o desempenho docente*.

Os cursos de formação de professores conferem e certificam, portanto, não só o *grau académico* de licenciado, mas ainda a *qualificação profissional* para o desempenho docente; na posse do certificado desta, os seus diplomados podem candidatar-se a um emprego como professor nas escolas públicas ou privadas, pois com esse certificado ficam autorizados a exercer a docência.

São, assim, as instituições de ensino superior que conferem e certificam a qualificação profissional para o desempenho docente, a qual dá acesso directo ao seu exercício. É o único caso no ensino superior português em que as próprias instituições de ensino superior conferem o grau académico e certificam a qualificação profissional. (Campos, 2003, p.25)

O propósito da criação do sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário pelo Decreto-Lei n.º 194/99 passava por colocar um fim a essa situação. Segundo Campos (2003, p.34), a partir de então:

- i) A acreditação prévia (*ex ante*) desses cursos passa a ser uma condição necessária, embora não suficiente, para a autorização do seu funcionamento como cursos que estão reconhecidos para conferir e certificar a qualificação profissional para o desempenho docente.
- ii) Além disso, para poderem continuar autorizados a funcionar como cursos assim reconhecidos, precisam

de se submeter a um processo de renovação periódica da acreditação (*ex post*).

- iii) Finalmente, para o mesmo efeito, todos os cursos de formação de professores, actualmente em funcionamento, precisam de se submeter a um primeiro processo de acreditação *ex post*.

Considera-se, assim, que a criação de um sistema de acreditação da formação inicial de docentes, nos termos do Decreto-Lei n.º 194/99, não tem o objectivo de retirar ao ensino superior a competência para certificar a qualificação profissional docente. Exige, no entanto, que, para o efeito, as instituições de ensino superior submetam os cursos a um processo de apreciação externa da respectiva adequação às exigências de qualidade do desempenho profissional docente. Ou seja, “a acreditação de um curso de formação inicial de educadores de infância ou de professores dos ensinos básico ou secundário cujo diploma visa certificar qualificação profissional para a docência é o reconhecimento da adequação desse curso às exigências de qualidade do desempenho profissional no nível e na área de educação ou de ensino abrangidos pelo mesmo” (artigo 2.º – Acreditação).

De acordo com o artigo 3.º, o sistema de acreditação visa os seguintes objectivos: a) certificar e promover a qualidade das formações qualificantes para a docência; b) assegurar a equivalência qualitativa dos vários cursos conducentes à mesma qualificação docente específica; c) informar os interessados sobre a qualidade dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário; d) contribuir para a regulação externa da formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário; e) contribuir para a regulação do acesso ao exercício da profissão docente; f) favorecer a mobilidade dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário no espaço da União Europeia.

3.2.3. Padrões de Qualidade e Perfis Profissionais

No quarto vector de análise, relativo à *natureza da acreditação*, Campos (2003, p.23) refere a necessidade de distinguir duas categorias de acreditação, a *académica* e a *profissional* – tanto uma como outra podem referir-se a *instituições* ou a *cursos* de formação:

- *Acreditação académica*. É a acreditação de uma instituição ou curso que visa conferir um determinado *grau académico* e consiste no juízo sobre a respectiva adequação aos critérios que caracterizam o grau em questão, estando esta acreditação académica, em geral, relacionada com o *processo de reconhecimento do valor* atribuído, de âmbito nacional e/ou internacional, ao referido grau académico.
- *Acreditação profissional*. Do mesmo modo, é a acreditação de uma instituição ou curso, neste caso, que visa assegurar uma determinada *qualificação profissional*. Também consiste no juízo da respectiva adequação aos critérios, mas agora que caracterizam as exigências formativas do desempenho profissional para que preparam, estando esta acreditação profissional, em geral, relacionada com o

processo de *atribuição do título profissional* e com a consequente autorização de exercício.

Em síntese, a diferenciação da acreditação em duas categorias distintas leva Campos (2003, pp.23-24) a referir que,

enquanto que a profissional se focaliza em critérios atinentes ao nível e domínio de uma determinada qualificação profissional, a académica centra-se em critérios que caracterizam a formação correspondente ao grau académico a conferir. A adequação aos critérios académicos não garante, por si só, a adequação aos critérios profissionais; no entanto, se os cursos de qualificação profissional também conferirem grau académico, é necessário ainda que satisfaçam os primeiros.

De acordo com esta diferenciação, e tendo em conta as incumbências do INAFOP, constantes na sua lei orgânica (Decreto-Lei n.º 290/98), nomeadamente a acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores, entretanto regulada com a criação do *sistema de acreditação* (Decreto-Lei n.º 194/99), foram tomadas duas medidas fundamentais para a persecução dos seus objectivos. Estas apresentavam-se como um referencial, tanto no sentido de orientar na estruturação das propostas de cursos a serem sujeitos à acreditação, como para fundamentar e legitimar as decisões relativas à validação das mesmas, conferindo-lhes, ou não, em conformidade a autorização para a qualificação profissional:

- Definição dos “Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores” (Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro, Anexo 5.05);
- Determinação dos “Perfis de desempenho profissional”¹⁰⁵: perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo 5.06) e perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo 5.07), ambos publicados a 30 de Agosto.

O primeiro caso insere-se na preocupação de apreciar a adequação dos cursos às exigências do desempenho docente, que incidem nos seguintes domínios: 1) objectivos profissionais, coordenação e regulação do curso; 2) colaborações e parcerias para o desenvolvimento do curso; 3) currículo do curso; 4) selecção e avaliação dos formandos e certificação da qualificação profissional; 5) pessoal docente e não docente e recursos materiais. Importa frisar, afirma Campos (2003, pp.37-38), que os

critérios escolhidos neste sistema de acreditação não se referem, na sua larga maioria, a situações singulares ou a comportamentos específicos, cuja presença, objectivamente observável e, eventualmente, quantificável, constituiria indicador da adequação do curso. Pelo contrário, são geralmente referidos a princípios de desenvolvimento do currículo de formação de professores, no âmbito dos quais pode caber uma diversidade de soluções concretas construídas pelas instituições de formação; cabe à acreditação apreciar até que ponto as soluções construídas por cada instituição se adequam ao critério enunciado no princípio. Na sua generalidade, os critérios de acreditação não são,

¹⁰⁵ De acordo com Esteves (2007, p.187) “os princípios gerais sobre a formação dos professores contidos na LBSE permitem definir, em traços largos, um perfil de competências desejáveis dos profissionais de ensino [...]. Contudo, a especificação desse perfil, a operacionalização de cada um dos traços que o constituem não foi, durante muito tempo, objecto de atenção nem de consensualização”.

pois, *indicadores*, mas *princípios gerais*; e o processo de acreditação não consiste em verificar a presença ou ausência de tais indicadores, mas em *apreciar* a adequação, ou não, das soluções construídas pela instituição a princípios relativos aos objectivos/resultados, a actores, a recursos e a processos.¹⁰⁶

Segundo o enunciado que os prescreve, os padrões de qualidade da formação inicial de professores constituem referência para o processo de acreditação dos cursos que habilitam profissionalmente para a docência na educação básica (incluindo a educação de infância) e no ensino secundário. Estes padrões constituem um conjunto de critérios em função dos quais será apreciado o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente. Trata-se de enunciados genéricos, aplicáveis a todos os cursos, e envolvem princípios, objectivos e condições a considerar, de forma articulada, com o perfil geral e os perfis específicos de desempenho dos educadores e dos professores, o Regulamento do Processo de Acreditação e o Guião de Candidatura a Acreditação.

Relativamente aos domínios em que os padrões de qualidade se manifestam, por motivos diferenciados, evidenciamos três aspectos relativos ao “currículo do curso”:

- *Componentes do currículo*. Segue basicamente as definições do regime jurídico da formação, havendo uma clara identificação e diferenciação das componentes, embora devam ser concebidas devidamente integradas; a formação cultural, social e ética; a formação na especialidade da(s) área(s) de docência; a formação educacional, tanto nas didácticas específicas da área de docência para que o curso habilita, como noutros domínios do saber sobre educação, relevantes para a compreensão do acto educativo, incluindo uma perspectiva de atenção à diversidade; a iniciação à prática profissional, que inclui a observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas.
- *Adopção do sistema ECTS*¹⁰⁷. As componentes de formação são contabilizadas em ECTS e devem

¹⁰⁶ Os padrões de qualidade surgem como resposta às diferentes diligências e prescrições tomadas pelo INAFOP, no sentido de construir o quadro de referência para a acreditação dos cursos de professores. A Lei Orgânica do INAFOP (Decreto-Lei n.º 290/98) evidencia como sua atribuição a necessidade de “definir, de modo socialmente participado, padrões de qualidade da formação inicial de professores, cuidando da sua redefinição periódica;” (artigo 5.º). A mesma Lei previa, como competência da “comissão de acreditação e certificação” (artigo 21.º), entre outros aspectos, a elaboração do “regulamento do processo de acreditação, bem como do processo de certificação”. Entretanto, o diploma de criação e regulação do sistema de acreditação dos cursos de professores (Decreto-Lei n.º 194/99), quanto ao processo de acreditação propriamente dito (Capítulo III), remete para a aprovação do referido Regulamento do Processo de Acreditação (artigo 13.º). Finalmente, este Regulamento foi estabelecido com a publicação da Deliberação n.º 1409/2000, de 16 de Novembro, onde menciona “os padrões de qualidade da formação inicial de professores definidos pela comissão de acreditação e certificação e homologados pelo conselho geral do INAFOP”, como um dos referenciais da acreditação (artigo 2.º-3).

¹⁰⁷ O “sistema europeu de transferência de créditos”, *European Credit Transfer System* (ECTS), surgiu a propósito do Projecto ERASMUS, criado em 1987 – programa de mobilidade de estudantes no espaço europeu. Apesar de bem acolhido, inicialmente criou alguns problemas relacionados com a dificuldade de reconhecimento e de validação, pelas próprias universidades de proveniência dos estudantes, dos períodos de estudos efectuados nas universidades de acolhimento. Nesse sentido, surgiu a ideia de desenvolver um sistema padrão de reconhecimento e transferência de créditos académicos. Depois de uma fase de experimentação, o sistema generalizou-se a partir de 1995 para todas as instituições que assim o adoptassem. Com a Declaração de Bolonha, o sistema ECTS ganha nova dimensão, fazendo parte das declarações de intenção relativas à harmonização do espaço europeu do ensino superior. Em 2002, a conferência anual da *European Universities Association* (EUA), realizada em Zurique, aprovou o sistema ECTS como forma de regulação e reconhecimento de estudos efectuados em situação de mobilidade, bem como de graus académicos. Finalmente, com a concretização do Processo de Bolonha, a União Europeia promoveu a elaboração de um guião de utilização do sistema ECTS (Comissão Europeia, 2009a). A descrição de um curso contempla “resultados de aprendizagem” (“learning outcomes”) e “carga de trabalho” (“workload”) do estudante. Os resultados de aprendizagem expressam-se em termos de créditos, com a carga de trabalho do estudante a variar, actualmente, em Portugal, entre as 1500 e as 1680 horas por ano lectivo, sendo que um crédito representa 25 a 28 horas de trabalho (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro). À data da proposta do INAFOP, as “unidades de crédito” utilizadas nos cursos de ensino superior eram reguladas pelo Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio, e não tinham qualquer correspondência com o sistema ECTS.

satisfazer valores mínimos. A proposta para os cursos de educação de infância e de professores do 1CEB considera a seguinte distribuição: a) formação cultural, social e ética, 15 ECTS; b) formação nas áreas de docência e didácticas específicas, 105 ECTS; c) formação educacional geral, 35 ECTS; e d) iniciação à prática profissional, 50 ECTS.

- *Actividades de iniciação à prática profissional*. Projectada na linha do modelo de formação integrado, a prática pedagógica (adoptamos a designação do ordenamento jurídico da formação) concretiza-se, ao longo do curso, de forma coerente com os seus objectivos, através de acções diferenciadas de duração crescente e responsabilização progressiva, e concluem-se com o estágio profissional supervisionado.

A prática pedagógica mereceu uma atenção especial, através da “Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores” (Formosinho & Niza, 2002), publicada em anexo à Deliberação n.º 515/2002, de 3 de Abril, onde, entre outros argumentos, se justificava do seguinte modo a importância da decisão sobre a proposta em causa:

[A] prática profissional (normalmente designada por prática pedagógica ou estágio pedagógico) é uma das componentes dos cursos de formação inicial de professores, especialmente relevante para que a preparação assegurada por estes se adequue às exigências do desempenho profissional, nomeadamente pela oportunidade de integração em contexto de trabalho das aprendizagens realizadas nas outras componentes. (INAFOP, 2002, p.5)

No caso dos *perfis de desempenho profissional* – perfil geral, comum a todos os docentes, e perfis específicos, de cada área de docência (no caso, foram apenas publicados os perfis do educador de infância e do professor do 1CEB), Campos (2003, p.39) refere que embora

não constituam apenas, nem primordialmente, quadro de referência para a acreditação, pois também orientam a organização curricular a efectuar pelas instituições, constituem um referencial importante para ajuizar da adequação dos objectivos curriculares escolhidos pelas instituições e dos resultados que as mesmas conseguem às exigências do desempenho docente, ou seja, à procura social.

Conforme refere o autor, são perfis profissionais definidos com a mesma filosofia subjacente para os padrões de qualidade e identificam: 1) o nível da qualidade profissional; 2) a área de actuação do profissional; 3) a caracterização do *desempenho* esperado do profissional; 4) as *qualificações* necessárias a esse desempenho; 5) as *oportunidades de aprendizagem* a promover para desenvolver tais qualificações. Os perfis de desempenho profissional constituem o quadro de orientação a que se encontram subordinadas: a) a organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência; b) a acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

Refira-se que os perfis publicados foram propostos pelo INAFOP, mas publicados como definição assumida por parte do Governo, no sentido de cumprir com o requisito expresso na LBSE, versão

alterada em 1997, onde se afirma que “o Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente” (artigo 31.º-2), deliberação reassumida no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 240/2001¹⁰⁸. Esta definição governamental, segundo Campos (2003, p.39), limita-se aos três primeiros aspectos mencionados no parágrafo anterior, com particular incidência no terceiro, basicamente contemplado nos perfis profissionais, deixando os restantes aspectos para a competência das instituições, dentro da sua autonomia científica e pedagógica, reforçando a prerrogativa de estarmos perante a qualificação de uma actividade de um profissional, mais do que um mero técnico ou funcionário.

Por fim, por estarmos perante *padrões de qualidade e perfis profissionais* que consubstanciam a *natureza do processo de acreditação de cursos*, Campos (2003, p.24) refere haver vários aspectos que, globalmente, o caracterizam e o distinguem de outros processos de garantia da qualidade:

- i) existência de um juízo conclusivo de adequação da instituição ou do curso a critérios definidos; ii) definição de critérios feita por uma instância externa às instituições de formação; iii) existência de uma entidade acreditadora independente das entidades acreditadas, havendo para o efeito várias possibilidades. E, ainda, no caso da acreditação profissional: iv) existência de critérios específicos do nível e domínio de qualificação profissional para que o curso prepara; v) a participação de empregadores e profissionais do sector na definição de tais critérios e na apreciação dos cursos.

3.2.4. A Avaliação da Qualidade no Ensino Superior

Por falar em qualidade, de acordo com Veiga Simão (2003, p.93), após a Revisão Constitucional de 1997, a Constituição da República Portuguesa passou a estabelecer, no artigo 76.º, sob a epígrafe “Universidade e Acesso ao Ensino Superior” que “as universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da *qualidade do ensino*”¹⁰⁹. Deste modo, a autonomia da universidade deve estar consagrada em lei própria, sem que isso comprometa a adequada avaliação da qualidade do ensino.

Assim, a qualidade do ensino e, no sentido abrangente, do desempenho institucional, foi objecto de enquadramento legal através da Lei da Avaliação do Ensino Superior (Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro)¹¹⁰, onde se estabeleceu os fundamentos de um modelo contratual entre o poder político e o

¹⁰⁸ O *perfil geral do educador e professor* contempla quatro dimensões: 1) dimensão profissional, social e ética; 2) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e 4) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. O *perfil do educador de infância* é composto por duas dimensões: 1) concepção e desenvolvimento do currículo (nos âmbitos da organização do ambiente educativo; da observação, da planificação e da avaliação); 2) integração do currículo (nos âmbitos da expressão e da comunicação; e do conhecimento do mundo). O *perfil do professor do ICEB* considera, igualmente, duas dimensões: 1) concepção e desenvolvimento do currículo; 2) integração do currículo (nos âmbitos da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, e ainda nos âmbitos da Educação Física e da Educação Artística).

¹⁰⁹ A autonomia universitária foi consagrada pela primeira vez na Revisão da Constituição em 1982, definida nos seguintes termos: “autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira”. Entretanto, na Revisão de 1989, foi-lhe acrescentada a “autonomia estatutária”. A Lei n.º 108/88 estabeleceu a autonomia das Universidades. O Ensino Superior Politécnico também tinha o estatuto e a autonomia regulados pela Lei n.º 54/90.

¹¹⁰ Alterada pela aprovação do Regime Jurídico do Desenvolvimento da Qualidade do Ensino Superior (Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro).

governo das universidades. Conforme refere a lei, o sistema de avaliação prossegue as seguintes finalidades: a) estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas; b) informar e esclarecer a comunidade educativa e a comunidade portuguesa em geral; c) assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior; d) contribuir para o ordenamento da rede de instituições de ensino superior.

A Lei n.º 38/94¹¹¹ estabeleceu o sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior, cujo intuito é o de incentivar a qualidade do seu desempenho científico e pedagógico. De acordo com a referida Lei, em Junho de 1995, o ME, o Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e o Presidente do Conselho Geral da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), assinaram um Protocolo no qual conferiam à FUP o estatuto de entidade representativa das universidades para efeitos da avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior, representadas no CRUP. Na sequência desse Protocolo, a FUP criou uma estrutura de coordenação para a avaliação, apoiada por Comissões Consultivas – o Conselho de Avaliação.

A aplicação da Lei da avaliação, com o alargamento a todos os subsistemas do ensino superior¹¹², ocorreu com a constituição, em 1996, do “Grupo de Reflexão e Acompanhamento do Processo de Avaliação das Instituições do Ensino Superior”, incumbido de propor as regras e os princípios gerais tendentes a definir e assegurar a concretização do sistema de avaliação, a constituição das entidades representativas e o funcionamento do sistema. Coube-lhe ainda a elaboração de um projecto de diploma legal que esteve na origem do Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho, o qual criou, pelo artigo 10.º, o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES)¹¹³.

Assim, de acordo com Campos (2002, p.31), se o INAFOP pretendia *garantir a qualidade* através da certificação da formação profissional, algo que devia fazer parte das considerações prévias desse acto inserem-se numa lógica ampla de *promoção da qualidade* do ensino superior. Foi esse debate que levou à constituição de mecanismos de avaliação do ensino superior, e dos cursos aí ministrados, atrás

¹¹¹ Este e o próximo parágrafo foram transcritos e adaptados a partir da apresentação (constante na antiga página inicial do sítio na Internet) do “Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior”, entretanto extinto pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro (que cria a “Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior” – A3ES).

¹¹² Desde a publicação do Decreto-Lei n.º 402/73, com o qual se cria as Novas Universidades e se estabelece e se estabelece a figura dos Institutos Politécnicos, o ensino superior em Portugal, sob o ponto de vista legal, assume um carácter binário. A actual Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIES), mantém esta lógica e refere no artigo 3.º (natureza binária do sistema de ensino superior) que “[o] ensino superior organiza-se num sistema binário, devendo o ensino universitário orientar -se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentrar -se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente”. O ensino superior pode ser “público, composto pelas instituições pertencentes ao Estado e pelas fundações por ele instituídas”, e “privado, composto pelas instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas” (artigo 4.º). Refere-se ainda neste artigo que “é garantido o direito de criação de estabelecimentos de ensino superior privados, nos termos da Constituição e da presente lei”.

¹¹³ O diploma estabelece as regras gerais necessárias à concretização do sistema global de avaliação e acompanhamento e os princípios gerais a que deve obedecer a constituição das entidades representativas das instituições de ensino superior universitário e de ensino superior politécnico, públicas e não públicas, bem como os princípios gerais que asseguram a harmonia, coesão e credibilidade do sistema de avaliação (artigo 1.º – objecto). Com a Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro, instituiu-se o “Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior”, alterando o Decreto-Lei n.º 205/98.

referidos. A promoção da qualidade dos cursos de formação de professores é da responsabilidade das instituições de ensino superior, no legítimo direito de autonomia consagrada na Constituição Portuguesa e vertida nas respectivas Leis estatutárias. São os seus órgãos de direcção e coordenação científica e pedagógica que devem promover essa qualidade, recorrendo aos meios e incentivos financeiros disponibilizados. Para isso foram estabelecidas “as bases do financiamento do ensino superior público” (Lei n.º 113/97, 16 de Setembro)¹¹⁴, promovendo a construção de projectos formativos com identidade própria. Também, segundo o autor, um dos instrumentos de promoção de qualidade utilizados para o efeito seria a *avaliação* institucional dos cursos, realizada pelo CNAVES.

A avaliação desenrolava-se em duas fases, a auto-avaliação e a avaliação externa, culminando com a avaliação institucional. Havia ainda a possibilidade de uma meta-avaliação a efectuar por entidade externa nacional ou estrangeira, em coordenação com o CNAVES, na qualidade de órgão nacional de cúpula do sistema, que tinha por fim garantir a harmonia, coesão e credibilidade do processo de avaliação e acompanhamento do ensino superior. A auto-avaliação, como o termo indica, era feita inicialmente por pessoas das instituições, que produziam um relatório a ser apresentado e validado por uma comissão externa. A avaliação do ensino superior, regulada com o Decreto-Lei n.º 38/94, depois acompanhada pelo CNAVES (criado pelo Decreto-Lei n.º 205/98), iniciou-se em meados da década de 1990 no ensino universitário público, tendo-se estendido ao ensino superior politécnico público e ao ensino superior privado só no final dessa década. Deste processo resultaram dois ciclos avaliativos (de aproximadamente cinco anos cada) que envolveram tantos os bacharelatos como as licenciaturas de educação de infância e dos professores do ensino básico (1.º Ciclo).

De acordo com Campos (2002, p.31), um dos objectivos do INAFOP, recém-criado no crepúsculo do século, seria também o de *promover a qualidade* da formação inicial. Contudo, um Parecer do CNAVES¹¹⁵ levanta algumas reservas quanto ao papel do INAFOP e aos procedimentos da acreditação. Refere-se no Parecer que “o pensamento dominante, hoje em dia, é aceitar que o juízo de qualidade é formulado pelas próprias instituições de formação, desde que enquadrado no sistema nacional de avaliação de instituições de ensino superior, instituído pela Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro e pelo Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho”.

O referido Parecer, tendo em conta a discussão de vários pressupostos iniciais, considera depreender-se que o INAFOP situa a garantia do “produto” que lhe compete “acreditar” em duas fases complementares de um mesmo processo (CNAVES, 2004, p.78):

¹¹⁴ Substituída pela Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto e, entretanto, alterada pela Lei n.º 49/2005 (segunda alteração à LBSE).

¹¹⁵ Parecer n.º 4, aprovado em reunião plenária do CNAVES, de 28 de Setembro de 2000. Publicado em Diário da República como Parecer n.º 5/2000, de 27 de Outubro (CNAVES, 2004, pp.67 e segs.).

- a) Aprioristicamente, apreciando o projecto formativo que lhe é proposto, tendo em vista, designadamente: verificar que nele se encontra expresso, no âmbito de saberes e competências múltiplas a desenvolver, o ‘perfil de desempenho’ definido para o professor em formação; constatar a existência de condições que deixem prever a realização desse projecto formativo dentro dos ‘padrões de qualidade’ estabelecidos.
- b) Posteriormente, apoiando-se na informação do sistema nacional de avaliação sobre se os juízos apriorísticos formulados se confirmaram na prática, com base nos relatórios de avaliação produzidos por esse sistema, no exercício das suas competências legais¹¹⁶.

Em face da aceitação destas duas ideias como basilares na lógica processual de acreditação, por parte do INAFOP, o Parecer extrai várias conclusões, colocando a tónica em possíveis “perversões” que podem nascer de algumas “sombras do processo”, das quais destacamos (pp.79-80):

- O processo chamado de acreditação e que deve claramente ser identificado como de *registo ou autorização* de cursos de formação inicial de professores não deve induzir uma padronização formativa, razão pela qual se deve suportar na definição de referenciais genéricos de mínimos obrigatórios¹¹⁷ e de estratégias preferenciais de realização, complementada por uma verificação apriorística de conformidade a esses referenciais dos projectos educativos apresentados ao INAFOP;
- Importa, a este respeito, tomar consciência de que a redução do carácter genérico desses referenciais, na medida em que aumenta o risco de colisão com a concepção dos cursos e as opções estratégicas da sua realização por parte das instituições de ensino superior, pode pôr em causa as respectivas autonomias científica e pedagógica, constitucionalmente consagradas;
- Neste sentido, deve mesmo questionar-se se a posição do INAFOP, no enquadramento funcional que lhe é cometido, não sofre de inconstitucionalidade, decorrente da possibilidade de colisão com a autonomia que a Constituição da República Portuguesa consagra no seu artigo 76.º.
- Num outro aspecto, o chamado processo de acreditação deve ser entendido e praticado numa lógica global em que se respeitem as competências próprias do sistema nacional de avaliação, sendo nesta lógica que se entende, nos termos do projecto de Regulamento, a função de acompanhamento da realização dos cursos por parte do INAFOP, fazendo-a coincidir, em exclusivo, com a simples verificação de que se mantém (ou não...) os pressupostos que determinaram a “acreditação apriorística”, que é registo ou autorização, deixando os juízos qualitativos sobre essa realização para as estruturas que integram o sistema nacional de avaliação;

¹¹⁶ Entre esses pressupostos iniciais incluem-se as reflexões do Parecer n.º 4/99, de 18 de Maio, sobre o “sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores”, emitido pelo CNE. Refira-se, pelo seu carácter de ruptura com o aprovado, no sentido da acreditação dos cursos de formação, a declaração de voto de Victor Lobo, constante do referido Parecer: “Votei favoravelmente dada a actual conjuntura. Contudo, entendo que os candidatos ao ensino básico e secundário deveriam ser admitidos com base em exames (incluindo orais ou entrevistas) apropriados a cada caso em análise. Seriam então as instituições de ensino superior que teriam de se adaptar de molde a prepararem os seus ante-quadros à natureza dos exames de entrada profissional a que eles iriam ser submetidos. A tentativa de garantir qualidade pela via da codificação e regulamentação estará sempre condenada ao falhanço”.

¹¹⁷ Segundo o Parecer n.º 4/99, do CNE, “o método de reconhecimento a partir de ‘requisitos mínimos obrigatórios’ será preferível em relação ao que é praticado se se limitar a ser exclusivamente o que pretende ser, isto é, um mero ‘referencial’ de reconhecimento, com base na garantia antecipada de adequação do curso à docência a que se destina o seu titular”.

- Como consequência imediata desta posição, torna-se claro que, para efeitos de apreciação definitiva da conformidade dos cursos ministrados aos pressupostos originais da sua “acreditação”, os juízos de qualidade expressos nos relatórios elaborados sobre responsabilidade do CNAVES, devem constituir-se em referência obrigatória a utilizar pelo INAFOP.

Para o INAFOP, apesar das reservas aludidas, o quadro de referência da acreditação estava completo: a) o ordenamento jurídico da formação inicial dos professores, fixado na LBSE e legislação complementar; b) as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário; c) o perfil geral de desempenho do educador e do professor; d) os perfis de desempenho específicos de cada qualificação docente¹¹⁸; e) os padrões de qualidade da formação inicial (artigo 8.º, Decreto-Lei n.º 194/99).

3.2.5. *Procedimentos da Acreditação*

Terminamos este ponto sobre o INAFOP aludindo aos procedimentos que foram concebidos para agilizar o processo de acreditação dos cursos de formação de professores. Para isso invocamos, de novo, o terceiro vector de análise da acreditação da formação no contexto da certificação da habilitação para ensinar, proposto por Campos (2003): o ensino superior certifica a qualificação para o desempenho docente. Ou seja, não temos em Portugal uma “Ordem de Professores”, à semelhança de outras ordens profissionais, que atribuem o título profissional que autoriza o titular do mesmo ao exercício da profissão em causa, sendo da responsabilidade das universidades ministrar cursos conducentes à habilitação do grau académico. Pode, contudo, acontecer que haja situações em que as próprias ordens profissionais reconheçam a obtenção do grau académico de determinados cursos como condição para preencher determinados requisitos da certificação profissional.

A essência da acreditação da formação de professores remete para o processo de credenciar o ensino superior como entidade certificadora da qualificação para o desempenho docente (Campos, 2003, pp.33 e segs.). O Estado, como principal empregador dos professores, assume a necessidade de promover e garantir a qualidade da formação para profissionais que depois vai acolher no exercício de uma das suas funções essenciais, relativa ao direito inalienável, para todos, à educação, assumido como tal nas sociedades modernas. Nesse sentido, O INAFOP fez publicar três documentos que serviriam de regulação, orientação, apreciação e decisão das propostas de acreditação apresentadas:

¹¹⁸ As orientações curriculares referem-se aos princípios estabelecidos nos seguintes documentos: Despacho n.º 5220/97 (orientações curriculares para a educação pré-escolar) e Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001 (princípios orientadores da organização e gestão do currículo, respectivamente, dos ensinos básico e secundário). Neste último caso, a reforma curricular foi suspensa pelo Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho, sendo retomada com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e posterior legislação (ver Capítulo III). As restantes qualificações profissionais docentes, daquilo que conhecemos, ficaram para definir em momento posterior, em face do desenvolvimento da acreditação profissional, através de propostas dos respectivos perfis específicos a elaborar pelo INAFOP.

- *Deliberação n.º 1409/2000, de 16 de Novembro.* Aprova o regulamento do processo de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores, com o qual, nos termos do disposto no artigo 13.º (processo de acreditação), do Decreto-Lei n.º 194/99, se pretende organizar o processo de acreditação e de acompanhamento do funcionamento dos cursos acreditados de formação inicial de educadores professores, cujo diploma visa certificar qualificação profissional para a docência (artigo 1.º-1). Assim, a metodologia de apresentação, apreciação e decisão sobre o processo de candidatura à acreditação é estabelecida no «Guião de candidatura a acreditação» e no «Guião de apreciação de candidatura a acreditação», definidos pela comissão de acreditação e certificação e homologados pelo conselho geral do INAFOP (artigo 2.º-4).
- *Deliberação n.º 665/2001, de 27 de Abril.* Homologação do *guião de candidatura* à acreditação de cursos de formação inicial de professores. É o referencial metodológico a que alude o artigo 2.º-4 do Regulamento do Processo de Acreditação do INAFOP. Destina-se a apoiar a instituição de formação na elaboração da candidatura, visando demonstrar a adequação dos cursos às exigências do desempenho profissional docente no nível e área de educação ou ensino abrangidos pelos mesmos (artigo 5.º-1, apresentação da candidatura, do referido Regulamento). O modelo de organização do guião está articulado com os “padrões de qualidade” da formação inicial de professores, que reenviam para os perfis de desempenho profissional e constituem os critérios da referida adequação; trata-se de evidenciar na candidatura como tais critérios são contemplados no curso.
- *Deliberação n.º 558/2002, 10 de Abril.* Homologação do *guião de apreciação de candidaturas* à acreditação de cursos de formação inicial de professores. Destina-se a apoiar as subcomissões técnicas específicas no processo de apreciação da candidatura apresentada pela instituição de formação, visando avaliar a adequação do curso às exigências do desempenho profissional docente no nível e área de educação e ensino abrangidos pelo mesmo. O modelo de organização do guião de apreciação decorre directa e metodologicamente do guião de candidatura.

Por motivos apurados no Capítulo III, a propósito do IIE, o INAFOP foi extinto sem exercer de forma cabal as funções para as quais foi criado, levando ao cancelamento do processo de apreciação das candidaturas à acreditação de 66 cursos de formação professores (Campos, 2004, p.106)¹¹⁹. Entretanto, supostamente, como explica Campos (2003, p.17), a acreditação da formação de professores, afinal, continuou ou, melhor dito, esteve prevista a sua continuação, nos termos definidos. Antes da extinção do INAFOP, este foi “deslocado” para o Ministério do Ensino Superior¹²⁰ e posteriormente foi cancelado o processo de acreditação com este em fase de apreciação de

¹¹⁹ Extinção consumada pela Lei n.º 16-A/2002. Na viragem de um ciclo político, demarcado por eleições legislativas antecipadas, a Lei do Orçamento de Estado para 2002, sob a justificação da necessidade de cortes na despesa do Estado, tanto por via dos propalados gastos supérfluos, como pelos sinais de grave crise nacional e internacional (expressos nos discursos políticos preenchidos pela célebre expressão: “Portugal está de tanga!”) extinguiu dezenas de organismos públicos, pelos vistos com critérios, no mínimo, discutíveis.

¹²⁰ Situação questionada por Campos (2003, p.18), pois considera a acreditação profissional dos cursos de formação de professores matéria da competência do ME.

candidaturas. A acreditação foi recuperada pela nova Lei Orgânica do ME, onde a Direcção-Geral da Administração Educativa se transforma na Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, a qual retoma as atribuições do INAFOP¹²¹. Entre as intenções e as práticas, no entretanto, o processo de acreditação, tal como estava estipulado, esfumou-se. As palavras de Campos a propósito da “retoma” da acreditação eram um misto de esperança e incerteza que caracterizavam bem o momento.

Os que foram de férias satisfeitos e descansados porque tinham conseguido acabar com a acreditação lá terão de voltar ao trabalho. Talvez o seu objectivo seja agora o de conseguir que a acreditação da formação inicial de professores passe a ser uma mera formalidade burocrática, como já acontece com outras [em nota de rodapé: “observe-se, no entanto, que, um ano após o cancelamento do processo de acreditação já iniciado, ainda nada foi feito para o reiniciar] [...]. Se tal acontecer, a sociedade não terá garantias de que os professores estão preparados para responder às exigências do desempenho docente. (2003, p.18)

3.3. Portugal com Bolonha: Formação Superior no Espaço Europeu

Bolonha significa o motivo pelo qual o objecto do estudo empírico teve, como tudo na vida, um fim; escrever sobre Bolonha está para além do contexto que informou a formação que nos tornou professores, na qual trabalhamos durante anos e que agora tem-nos servido para percorrer um caminho de conhecimentos nem sempre desvendados na devida altura; outros tantos, pela certa, ficaram por perscrutar. Do ponto de vista metodológico, se ficássemos pelo objectivo inicial de clarificar o objecto empírico, não teria razão de ser este passo à frente. Contudo, o desenvolvimento do trabalho levou-nos muito para além dessa intenção inicial, ao ponto de ganhar estatuto próprio e fazer parte das cogitações do mesmo; não só cumpre a função de contextualização como tenta contribuir para diversificar os olhares sobre esta área de conhecimento, sentimento transversal no afã colocado em todos os pontos e em cada momento do estudo. Tem ainda algo que caracteriza o ser humano na ânsia de tornar expectável e controlar o dia seguinte, o que vem a seguir. Afinal, o que nos espera, o que vivemos e porque vivemos dessa forma; perscrutar o futuro para organizar o presente.

A abordagem ao “Processo de Bolonha”, como construção do espaço europeu de harmonização das políticas e procedimentos ao nível da formação do ensino superior, no sentido de promover a mobilidade a permeabilidade dos estudantes e futuros profissionais a uma escala que transcenda as fronteiras de cada país, complementa-se em duas linhas de reflexão, tendo como vector de primazia de análise a formação dos professores: 1) enquadramento histórico da construção do Processo de Bolonha e dos princípios que orientam as suas intenções, numa escala de envolvimento progressivo e de plena integração das mesmas nos sistemas educativos dos países aderentes; 2) adaptação e

¹²¹ Entre várias funções atribuídas à DGRHE, competia-lhe “definir os padrões de qualidade da formação inicial de professores e o processo de acreditação da formação inicial, contínua e especializada destes, bem como o processo de certificação externa da qualificação profissional para o exercício de funções docentes” – alínea e) do artigo 18.º-2 (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro).

desenvolvimento das políticas educativas portuguesas do ensino superior ao Processo de Bolonha.

3.3.1. Evolução e Princípios de Bolonha

Uma abordagem, eventualmente, simplista mas fiel ao percurso de construção do Processo de Bolonha remete para o mapeamento dos vários momentos que coincidiram ou culminaram com a intenção e concretização progressiva das decisões sobre esse espaço, situações consignadas nas já célebres “declarações” e “comunicados” que perfizeram cerca de dez anos, desde a aurora do novo século até ao termo da primeira década do mesmo, limite estipulado para a total inclusão do ensino superior nos princípios de Bolonha, referido no “Comunicado de Bergen”, em 2005 (Figura 5.05). Vejamos, então, o que nos dizem cada um desses encontros da construção do Processo de Bolonha.

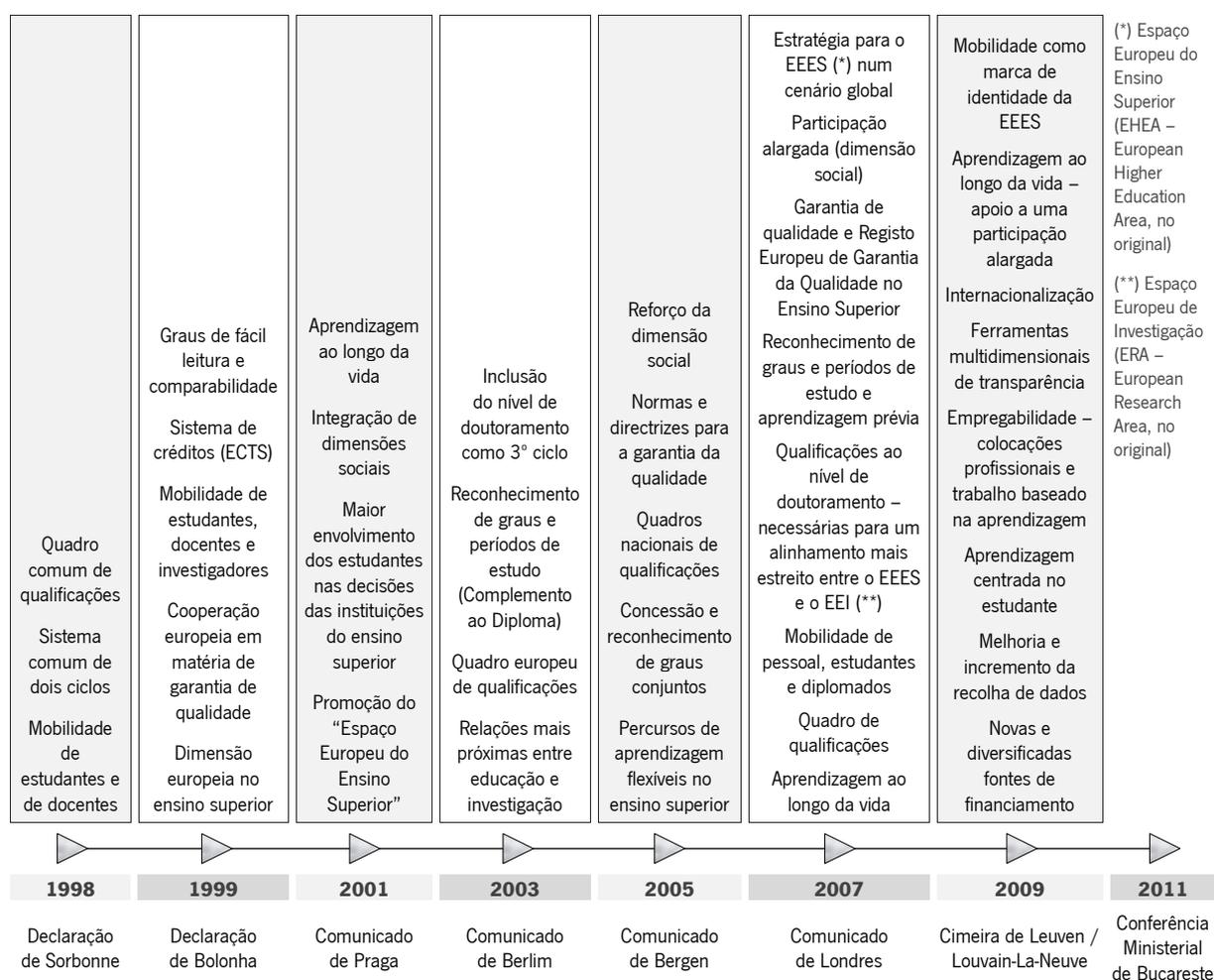


Figura 5.05 – Friso cronológico das Declarações e Comunicados do Processo de Bolonha (EACEA, 2009, p.16; JISC infoNet, 2010, p.8)

– Declaração Conjunta de Sorbonne

Os preceitos básicos do Processo de Bolonha têm origem na “Declaração Conjunta de Sorbonne” (Paris) sobre “Harmonização da Arquitectura do Sistema Europeu do Ensino Superior”,

assinada em Maio de 1998 pelos Ministros da Educação de quatro países: França, Alemanha, Itália e Reino Unido¹²². Contudo, seria com a Declaração de Bolonha (largamente inspirada na Declaração de Sorbonne), assinada em Junho de 1999 por 29 países, que se estabeleceu o quadro geral para a modernização e reforma do ensino superior europeu, o qual viria a ser designado por “Processo de Bolonha”. A “Declaração de Sorbonne” centra-se nos seguintes aspectos (EACEA, 2009, p.13):

- a) Melhorar a transparência internacional da formação e o reconhecimento das qualificações através de uma progressiva convergência em direcção à construção de um enquadramento comum de qualificações e ciclos de estudo;
- b) Facilitar a mobilidade de estudantes e professores no espaço europeu e a integração dos mesmos no mercado de trabalho europeu;
- c) Conceber um sistema comum de graus para os programas do primeiro, segundo e terceiro ciclos, respectivamente, licenciatura, mestrado e doutoramento¹²³.

– Declaração de Bolonha

Quanto à “Declaração de Bolonha” (Itália), esta pressupõe a construção de um “espaço europeu do ensino superior” (The European Higher Education Area – EHEA), na esteira dos princípios fundamentais estabelecidos na Magna Carta das Universidades Europeias, de 18 de Setembro de 1988 (Veiga Simão, 2003, p.16). Refere o autor, esta

proclama que o futuro da humanidade se forja nas universidades como centros de cultura, de conhecimento e de investigação e que o futuro cultural, social e económico da humanidade está ligado à difusão criativa dos conhecimentos e ao respeito pelos grandes equilíbrios do ambiente cultural e da vida, pelo que a universidade assume compromissos vitais para com as novas gerações e para com a aprendizagem da pessoa humana, ao longo da vida.

Entre os princípios fundamentais da Magna Carta, realçamos (Anexo 5.09):

- A Universidade é, no seio de sociedades diversamente organizadas e em virtude das condições geográficas e do peso da história, uma instituição autónoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino.
- Sendo a liberdade de investigação, de ensino e de formação princípio fundamental da vida das Universidades, os poderes públicos e as mesmas Universidades, cada um no seu domínio de competência, devem garantir e promover o respeito dessa exigência fundamental. Na recusa da intolerância e no diálogo permanente, a Universidade é um local de encontro privilegiado entre os

¹²² Assinada em 25 de Maio de 1998, na celebração dos 800 anos da Universidade de Paris. A Declaração de Sorbonne invoca a Convenção relativa ao reconhecimento de habilitações académicas na Europa, firmada em Lisboa, em 1997. Este acordo estabelece as condições básicas para o reconhecimento de habilitações. Considera-se, assim, haver uma base de entendimento que permite aprofundar o terreno para o reconhecimento mútuo dos graus de ensino superior para fins profissionais, através das directivas da União Europeia. A Resolução da Assembleia da República n.º 25/2000, de 30 de Março (Anexo 5.08) aprovou, por ratificação, a “Convenção de Lisboa”.

¹²³ No inglês, refere-se um sistema comum de dois ciclos: “undergraduates (bachelor’s degree) and graduates (master’s and doctoral degrees)”. A Conferência de Bergen, em 2005, estabelece o Quadro de Qualificações para EHEA que envolve três ciclos de estudos.

professores, capazes de transmitirem o saber e os meios de o desenvolver através da investigação e da inovação, e os estudantes, que têm o direito, a vontade e a capacidade de com isso se enriquecerem.

Em Junho de 1999, assinaram a “Declaração de Bolonha” os então 15 países membros da União Europeia, três países da EFTA (The European Free Trade Association), e os 11 países, na altura, candidatos à adesão à EU¹²⁴. Assinaram ainda a declaração algumas instituições internacionais, como a Comissão Europeia, o Conselho Europeu, para além de associações de universidades, reitores e estudantes europeus. A Declaração formula o objectivo de melhorar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior e destaca a necessidade de conseguir que este sistema atraia de forma significativa o mundo inteiro. Como intenções essenciais da Declaração, os signatários afirmam: adoptar um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis; implementar um sistema baseado essencialmente em dois ciclos fundamentais; estabelecer um sistema de créditos (como o ECTS); favorecer a mobilidade de estudantes, professores e investigadores; promover a cooperação europeia relativa à garantia da qualidade; fomentar a dimensão europeia do ensino superior (em termos de desenvolvimento curricular e de cooperação interinstitucional) (EACEA, 2009, pp.13-14).

– Comunicado de Praga

Em Maio de 2001, agora com a participação de mais quatro países (Croácia, Chipre, Liechtenstein e Turquia), prosseguindo o compromisso político assumido em Bolonha, os Ministros da Educação europeus reunidos em Praga (República Checa), enfatizaram a importância de três aspectos no sentido de dar continuidade ao Processo de Bolonha¹²⁵: promover a aprendizagem e a formação ao longo da vida; o envolvimento das instituições do ensino superior e dos estudantes; a necessidade de reforçar a atractividade do espaço europeu do ensino superior.

Ainda neste encontro os Ministros de Educação decidiram criar um Grupo de Acompanhamento de Bolonha (Bologna Follow-up Group – BFUG), cuja responsabilidade seria a de promover o desenvolvimento contínuo do Processo (p.14).

– Comunicado de Berlim

Continuando na identificação dos marcos que constituem a construção do Processo de Bolonha, seguiu-se o Comunicado de Berlim (Alemanha), de Setembro de 2003. Nesta Conferência, o número

¹²⁴ A então designada “Europa a 15” constituída pelos seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino Unido e Suécia.
Países da EFTA: Islândia, Noruega e Suíça. Países, então, candidatos à EU: Bulgária, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia, República Checa e Roménia.

¹²⁵ Também neste encontro, os Ministros de Educação decidiram criar um Grupo de Acompanhamento de Bolonha (Bologna Follow-up Group – BFUG), cuja responsabilidade seria a de promover o desenvolvimento contínuo do Processo.

de países envolvido chegou aos 40¹²⁶. O Processo de Bolonha recebe um novo impulso ao serem estabelecidas certas prioridades para os dois anos seguintes: desenvolvimento da garantia da qualidade em diferentes níveis – institucional, nacional e europeu; início da implementação do sistema de dois ciclos; reconhecimento de graus e de períodos de estudo, incluindo a despacho do “Diploma Suplementar” de forma automática e gratuita para todos os diplomados a partir de 2005; elaboração de um quadro global das qualificações para o espaço europeu do ensino superior; inclusão do nível de doutoramento como terceiro ciclo no Processo; promoção de laços mais estreitos entre o espaço europeu do ensino superior e o espaço europeu da investigação. O Comunicado de Berlim refere ainda a incumbência solicitada ao BFUG no sentido de preparar relatórios detalhados sobre os progressos e a aplicação dos objectivos intermédios, assim como organizar um processo de análise global antes da conferência ministerial seguinte, em 2005 (pp.14-15).

– Comunicado de Bergen

Em Maio de 2005, o Processo de Bolonha passa a ter 45 países signatários (inclusão da Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia), por ocasião do encontro dos Ministros da Educação em Bergen (Noruega). Neste encontro, fez-se uma análise dos progressos até então alcançados, no momento em que se estava a meio termo do processo. Conforme decisão da Conferência anterior, foi também apresentado e submetido para apreciação o relatório de análise global (*stocktaking report*) elaborado pelo BFUG. A Conferência de Bergen aprovou a adopção das Normas e Directrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior (“European Standards and Guidelines for Quality Assurance” – ESG). Neste processo, vários organismos internacionais tornaram-se membros consultivos do BFUG. A Conferência adoptou ainda o quadro global de qualificações para o EHEA, composto por três ciclos (incluindo, em contextos nacionais, a possibilidade de qualificações intermédias), os descritores genéricos para cada ciclo baseados em resultados de aprendizagem e competências, e os intervalos de créditos ECTS para os primeiro e segundo ciclos (Anexo 5.10).

O já tradicional comunicado dos Ministros da Educação, no caso da Conferência de Bergen, apontava no sentido de ampliar as prioridades para 2007, que passaram a incluir: reforço da dimensão social e supressão dos obstáculos à mobilidade; implementação das normas e directrizes para a garantia da qualidade de acordo com propostas do relatório da ENQA (“European Association for Quality Assurance in Higher Education”) (ENQA, 2009)¹²⁷; Implementação de Quadros Nacionais de

¹²⁶ Inclusão de sete novos países signatários: Albânia, Andorra, Bósnia Herzegovina, Santa Sé, Antiga República Jugoslava da Macedónia, Rússia, Sérvia e Montenegro.

¹²⁷ Trata-se do texto “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, com primeira edição de 2005, que veio a servir de base para a constituição o organismo “European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR”,

Qualificações (National Qualifications Frameworks – NQF) compatíveis com o quadro global de qualificações para o espaço europeu do ensino superior (agora composto por três ciclos); concessão e reconhecimento de graus conjuntos; criação de oportunidades para seguir trajectórias de formação flexíveis no ensino superior, incluindo procedimentos de validação de aprendizagens prévias (p.15).

– Comunicado de Londres

A Conferência de Londres, celebrada em Maio de 2007, marcou um ponto de referência ao estabelecer o primeiro órgão jurídico criado através do Processo de Bolonha: o “Registo Europeu de Garantia da Qualidade” (European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR)¹²⁸, que aspira a converter-se na estrutura de registo das agências para a garantia da qualidade que cumpram as normas e as orientações europeias, ganhando, desse modo, legitimidade para trabalhar no espaço europeu do ensino superior. A Conferência de Londres obteve ainda progressos em duas áreas-chave: a dimensão social, para a qual os Ministros acordaram elaborar planos de acção nacionais dotados de um sistema que permita controlar o seu impacto; e a dimensão global, para cujo desenvolvimento no ensino superior europeu os Ministros acordaram uma estratégia¹²⁹.

Na sequência da adopção do quadro de qualificações de Bolonha em 2005, foi criado um grupo para ajudar os países a desenvolver os seus quadros nacionais de qualificações. Paralelamente a este trabalho, surgiu e foi adoptado um segundo quadro global europeu de qualificações – Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (“European Qualifications Framework for Lifelong Learning” – EQF). Este quadro foi adoptado pela UE relativamente a todos os aspectos relacionados com a formação e o ensino superior, nomeadamente quanto ao quadro de referência do Processo de Bolonha. Apesar de o EQF incorporar o quadro dos descritores dos ciclos de Bolonha, estes têm os seus próprios níveis de descritores independentes. Em termos esquemáticos, a relação entre o Quadro de Bolonha e o EQF representa-se conforme ilustrado no Quadro 5.07 (Anexo 5.11).

– Cimeira de Leuven/Louvain-la-Neuve

Em Abril de 2009, os Ministros responsáveis pelo ensino superior nos 46 países do Processo de Bolonha reuniram-se em Leuven e Louvain-la-Neuve (Bélgica) no sentido de estabelecer as prioridades

como se pode ver a seguir (ver o sítio da ENQA em «<http://www.enqa.eu/>»). Neste sentido, o Processo de Bolonha adopta, a partir da Conferência de Bergen, em termos de garantia da qualidade, o documento citado. Até Maio de 2010, segundo dados disponíveis no sítio da Internet, a ENQA aprovou 19 agências de “garantia de qualidade” no espaço europeu do ensino superior.

¹²⁸ Ver sítio do organismo em «<http://www.eqar.eu/>». Para além da ENQA, são co-fundadores da EQAR a ESU “The European Students' Union” (<http://www.esu-online.org/>), a EUA, “The European University Association” (<http://www.eua.be/>) e a EURASHE, “European Association of Institutions in Higher Education” (<http://www.eurashe.eu/>).

¹²⁹ O número de países membros ampliou-se para 46, com o reconhecimento da República de Montenegro como Estado independente no espaço europeu de ensino superior.

para o Espaço Europeu do Ensino Superior até 2020. Destacaram, em particular, a importância da aprendizagem ao longo da vida, alargando o acesso ao ensino superior e promovendo a mobilidade. Estabeleceram, como meta para 2020, pelo menos 20% dos formandos no espaço europeu do ensino superior terem um período de estudo ou formação no estrangeiro. De facto, esta Conferência assumiu particular importância, pois além de ter sido realizada às portas do limiar do tempo estabelecido para disseminar e tornar uma realidade o espaço europeu do ensino superior, resultando daí relatórios de avaliação acerca das conquistas e problemas ainda por ultrapassar (situação a que daremos atenção adiante), foram ainda apresentadas prioridades do ensino superior para a década seguinte, sob o lema “aprendizagem para o futuro” (EACEA, 2010, p.13).

Quadro 5.07 – Indicadores de definição dos níveis do EQF e a relação com os Ciclos de Bolonha (Comissão Europeia, 2009b, p.12)

EQF	CONHECIMENTOS	BOLONHA
Nível 1	• Conhecimentos gerais básicos	
Nível 2	• Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo	
Nível 3	• Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho	
Nível 4	• Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho	
Nível 5	• Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudo ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos	*
Nível 6	• Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios	1.º Ciclo
Nível 7	• Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação • Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas	2.º Ciclo
Nível 8	• Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas	3.º Ciclo

* Nível 5 (EQF – European Qualifications Framework). Qualificação do ciclo de curta duração dos descritores de Dublin (no interior ou relacionado com o 1.º Ciclo de Bolonha). Formalmente não faz parte do Quadro de Qualificações de Bolonha – com a sua aprovação, os Ministros concordaram que o Quadro incluiria, dentro dos contextos nacionais, a possibilidade de qualificações intermédias.

Assim, do Comunicado da Conferência¹³⁰, destacamos os seguintes aspectos:

- Promover a *mobilidade* como um elemento fulcral do espaço europeu do ensino superior, entre outros aspectos, porque se acredita na sua importância no desenvolvimento pessoal e na empregabilidade, no respeito pela diversidade e na capacidade de lidar com outras culturas;
- Apela-se a uma maior *abertura e internacionalização das actividades* das instituições europeias de ensino superior, empenhando-se em estratégias de colaboração global para o desenvolvimento sustentável;
- A ampliação da participação cívica deve também ser alcançada através da *aprendizagem ao longo da vida* como parte integrante dos sistemas de educação, que deve estar sujeita ao princípio da responsabilidade pública;
- Promover a utilização de *ferramentas multidimensionais de transparência* acerca do Processo de Bolonha, desenvolvendo mecanismos para fornecer informações mais detalhadas sobre as instituições do espaço europeu do ensino superior, nomeadamente ao nível da identificação e comparação de pontos

¹³⁰ Disponível no sítio da Internet «<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/index.htm>» (ver Anexo 5.12).

fortes das instituições interessadas, acerca dos princípios do Processo de Bolonha, com especial incidência na garantia da qualidade e do reconhecimento da formação.

- Os mercados de trabalho apresentam cada vez mais a exigência de níveis elevados de conhecimentos e competências transversais, pelo que o ensino superior deve dotar os alunos com essas ferramentas de que necessitam ao longo da vida profissional, no sentido de os capacitar para a *empregabilidade*, aproveitando plenamente as oportunidades nos mercados de trabalho em constante mudança, situação que deve ser trabalhada em estreita cooperação entre governos, instituições de ensino superior, parceiros sociais e estudantes, permitindo que as instituições sejam mais sensíveis às necessidades dos empregadores e que estes entendam melhor a perspectiva educacional.
- Uma forte aposta no *desenvolvimento da aprendizagem centrada no aluno*, reforçando a *importância dos processos de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino superior* e a necessidade de promover reformas curriculares centradas no desenvolvimento de resultados de aprendizagem, o que exige uma maior atenção à capacitação individual dos alunos, a novas abordagens para o ensino e aprendizagem, ao apoio eficaz e às estruturas de orientação, bem como ao desenvolvimento do currículo focado de forma clara sobre o aluno em todos os três ciclos.
- Melhorar e reforçar a *recolha de dados*, no sentido ajudar a monitorizar o progresso na concretização dos objectivos previstos nas agendas relacionadas com a dimensão social, a empregabilidade e a mobilidade, bem como noutras áreas políticas, permitindo estabelecer uma base de informação para avaliações intermédias e a concertação de novas metas de trabalho.
- As instituições de ensino superior são autónomas e têm legítimas expectativas de crescimento no sentido de responder às necessidades sociais, prestando contas em função da qualidade dessas respostas. Assim, para além de um quadro de responsabilidade de financiamento público, como garante do acesso equitativo e da promoção do desenvolvimento sustentável da autonomia das instituições de ensino superior, estas devem prestar maior atenção à procura de novas e diversificadas fontes de financiamento.

Foi ainda solicitada ao BFUG a preparação de um plano de trabalho até 2012 para fazer avançar as prioridades identificadas no Comunicado e as recomendações dos relatórios apresentados à Conferência Ministerial, permitindo a futura integração do resultado da avaliação independente do Processo de Bolonha. Nesse sentido, foi ainda solicitado ao “Grupo E4” (ENQA-EUA-EURASHE-ESU) para continuar a cooperação no desenvolvimento da dimensão europeia de *garantia de qualidade* e, em especial, para garantir que o “Registo Europeu de Garantia da Qualidade” seja avaliado externamente, tendo em conta as opiniões das partes interessadas¹³¹.

Chama-se ainda a atenção para a reflexão que algumas das prioridades da Conferência de

¹³¹ A Conferência Ministerial regular ficou agendada para Abril de 2012, a realizar em Bucareste (Roménia). Nesta Conferência, ficou decidida a realização de uma Conferência de Aniversário de Bolonha, a organizar em conjunto pela Áustria (Viena) e Hungria (Budapeste), em Março de 2010.

Leuven e Louvain-la-Neuve, relacionadas com o acesso equitativo, a preocupação com a conclusão dos estudos e a representação da diversidade da população, trouxeram para questões de igualdade de tratamento em pessoas com deficiências ou incapacidades. Reflectir a diversidade da população deve levar à promoção das condições adequadas para estudar, ser bem sucedido, removendo todas as barreiras que se apresentam como obstáculos a uma plena integração dessas pessoas. Para isso, torna-se necessário melhorar os ambientes de aprendizagem, proporcionar a viabilidade económica dessas pessoas e das instituições que as acolhem, diversificar e flexibilizar os programas de aprendizagem. De acordo com a UNESCO (2010), “são as barreiras sociais, institucionais e atitudinais que limitam a plena inclusão das pessoas com deficiência” (p.181), sendo este factor “um dos menos visíveis, mas mais fortes na marginalização educacional” (p.195).

A “Conferência Mundial sobre o Ensino Superior”, realizada em 2009, sob os desígnios da UNESCO, realçou alguns dos princípios que devem orientar o ensino superior no sentido do acesso equitativo, do acolhimento da diversidade, da participação activa e da conclusão dos estudos com sucesso (UNESCO, 2009): o ensino superior é um bem público, ao qual está associada a responsabilidade social; promover o acesso não é suficiente nem preenche por completo os critérios de equidade e diversidade, sem que isso se traduza na procura do sucesso na participação e na conclusão de ciclos de estudos; deve reger-se por critérios de qualidade como o pensamento crítico e independente, a aprendizagem ao longo a vida, a inovação e a diversidade; procurar a igualdade no acesso significa promover vias de entrada flexíveis, valorizando a experiência prévia.

A Conferência de Leuven e Louvain-la-Neuve marca uma viragem para Bolonha, onde se aponta metas a longo prazo, mas também se faz um balanço de praticamente dez anos de construção do EHEA. Este balanço de 2009 demonstra que nem todos os objectivos de Bolonha seriam alcançados até 2010, apontando conclusões e recomendações, das quais fazemos uma síntese (EACEA, 2009, 2010; Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009). Começamos pelas conclusões:

- *Sistema de graus académicos.* Alcançar a meta de implementar o sistema de 1.º e 2.º Ciclos em todo o ensino superior no EHEA parece ser apenas uma questão de tempo. Contudo, em alguns países, a proporção real de alunos a estudar no sistema de três ciclos ainda é relativamente baixa, principalmente porque apenas recentemente começaram a admitir alunos para os cursos de 1.º e 2.º Ciclos, havendo também certas profissões que não estão incluídas no sistema de dois ciclos. De uma forma geral, a implementação do 3.º ciclo está a ser iniciada¹³².
- *Quadros de qualificações e aprendizagem ao longo da vida.* Apesar do esforço significativo no sentido de

¹³² Genericamente, a qualificação do 1.º Ciclo deve incluir 180-240 créditos ECTS e as qualificações do 2.º Ciclo 90-120 créditos ECTS, com um mínimo de 60 créditos, o que tem correspondido a uma opção maioritária nos países pela formação de 3+2 anos (EACEA, 2009, p.17).

implementar os *Quadros de Nacionais de Qualificações* (National Qualifications Frameworks – NQF) e de algum progresso feito desde 2007, o prazo para concluir a implementação dos NQF para o ensino superior, em 2010, parece ter sido demasiado ambicioso. Existe ainda um número significativo de países que estão apenas a começar ou ainda não iniciaram a implementação ao nível institucional, pelo que a plena implementação dos NQF vai demorar algum tempo. Quanto à introdução de pleno direito de uma cultura de *aprendizagem ao longo da vida* – com base na aplicação integral de uma abordagem dos resultados da aprendizagem – em todo o espaço europeu, a mesma ainda precisa de muito esforço, pelo que não deve ser concluída até 2010.

- *Garantia de qualidade.* Todos os países introduziram sistemas externos de garantia de qualidade, incluindo auto-avaliação e avaliação externa; quase todos publicaram resultados da avaliação e da realização de medidas de acompanhamento. Contudo, o facto de apenas quinze países terem organizado a avaliação da agência de qualidade sugere haver um longo caminho a percorrer antes que haja provas claras de que todos os países estão a trabalhar de acordo com o sistema ESG.
- *Reconhecimento de diplomas.* O Suplemento ao Diploma foi implementado, mas não tanto quanto teria sido de esperar, uma vez que pouco mais de metade dos países conseguiu fazê-lo totalmente até 2009. Por outro lado, os ECTS têm sido parte do processo de Bolonha desde 1999 e são amplamente utilizados para a transferência e acumulação de créditos, mas em alguns países ainda não estão totalmente implementados. Existem dois desafios principais na implementação dos ECTS: medir os créditos em termos de “carga de trabalho” do estudante e correlacioná-los com os “resultados da aprendizagem”. Contudo, apesar de haver a ratificação generalizada dos princípios da Convenção de Lisboa, existe ainda muito a fazer antes que haja uma abordagem coerente para o reconhecimento das qualificações dentro do EHEA, uma vez que a sua interpretação, os procedimentos de reconhecimento e a terminologia usada diferem muito entre os países.
- *Atribuição de diplomas conjuntos.* De acordo com relatórios nacionais, três quartos dos países alteraram a legislação de modo a permitir a atribuição de diplomas conjuntos. Os diplomas conjuntos estão a ser estabelecidos em todas as áreas de estudo, mas não têm tido um grau de inserção significativo nas instituições de ensino superior.
- *Dimensão social.* Embora quase todos os países tomassem algumas medidas para melhorar a equidade participativa, apenas uma minoria criou sistemas de monitorização para verificar eventuais progressos, pelo que levará o seu tempo até que um grupo de estudantes que entra, frequenta e completa o ensino superior em todos os níveis reflecta a diversidade das populações.
- *Dimensão global.* O Processo de Bolonha tem reforçado a cooperação entre países, organizações e instituições de ensino superior dentro e fora da Europa. Enquanto muitos países relatam que promovem os seus próprios sistemas de ensino superior a nível internacional, poucos são os que parecem centrar-se na promoção do EHEA.

- *Apoio à mobilidade e portabilidade do estudante.* Apesar de ser um dos assuntos recorrentes nas reuniões Ministeriais de Bolonha, e do crescimento sustentado dos programas europeus de promoção e financiamento de diferentes formas de mobilidade, nomeadamente ao nível dos programas ERAMUS e ERASMUS MUNDUS, ainda não há informação relevante recolhida sobre a mobilidade na EHEA. Também a informação sobre as vivências da mobilidade por parte dos estudantes é muito incompleta, assim como também são difíceis de avaliar com rigor os factores que afectam os fluxos de mobilidade.

No relatório de balanço preparado para a Conferência de Leuven e Louvain-la-Neuve, são estabelecidas algumas recomendações gerais (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009, p.16):

- A criação de um EHEA dinâmico e de alto rendimento pode ajudar toda a região a enfrentar futuros desafios e adaptar-se habilmente a uma rápida mudança do ambiente global económico, político, social e tecnológico. Todas as partes interessadas devem reafirmar o seu compromisso total com os objectivos deste espaço europeu e desempenhar um papel activo no alcance dos mesmos.
- Existe a necessidade de uma cooperação estreita e contínua entre todos os intervenientes para fazer o EHEA trabalhar de forma bem sucedida, guiado pela visão colectiva dos países participantes. Esta colaboração irá também reforçar a eficácia das relações entre o EHEA e outras regiões do mundo.
- A utilização das ferramentas que já foram criadas dentro do Processo de Bolonha permite desenvolver uma verdadeira cultura de aprendizagem ao longo da vida em todo o EHEA, com relações explícitas entre os resultados de aprendizagem, os quadros de qualificações, os sistemas de garantia de qualidade e as práticas de reconhecimento de graus.
- É essencial adoptar uma abordagem sistemática na recolha e análise de dados, no sentido de monitorizar o progresso em todas as acções concertadas, bem como facilitar a formulação de políticas baseadas em evidências e o planeamento futuro.

– Declaração de Budapeste/Viena

Por fim, a analepse sobre a construção do Processo de Bolonha termina com a referência a algo de praticamente contemporâneo: a Conferência comemorativa dos 10 anos de Bolonha¹³³. Esta decorreu em duas cidades: Budapest (Hungria) e Viena (Áustria), em Março de 2010. Da mesma resultou também uma Declaração onde, oficialmente, se anunciou o lançamento do Espaço Europeu do Ensino Superior (European Higher Education Area - EHEA), tal como previsto na Declaração de Bolonha de 1999 (Figura 5.06). A Conferência do EHEA foi seguida por uma reunião com os Ministros de diferentes partes do mundo no “Segundo Fórum sobre Política de Bolonha”, intitulado “Construindo a Sociedade do Conhecimento Global: Mudança Sistémica e Institucional no Ensino Superior”. Neste, o debate centrou-se em como os sistemas de ensino superior e as instituições respondem às crescentes

¹³³ A Conferência assiste à adesão de um novo participante, o Cazaquistão, passando Bolonha a constituir-se por 47 países.

demandas e expectativas múltiplas, discutiu-se a mobilidade dos funcionários e alunos, incluindo os desafios e as oportunidades de "circulação de cérebros", e o equilíbrio entre cooperação e competição internacional no ensino superior.



Figura 5.06— Logótipos do Processo de Bolonha e do EHEA, este anunciado na Conferência conjunta Budapeste/Viena (Março de 2010)

Na Declaração de Budapeste/Viena reafirma-se a importância do ensino superior como um bem de interesse público, ao qual o Processo de Bolonha veio trazer uma dimensão espacial muito para lá das fronteiras da velha Europa, eventual sinal da viabilidade de ideias de sentido político com princípios civilizacionais humanistas da fraternidade, igualdade e solidariedade, rumo à afirmação de uma Europa do conhecimento capaz de competir num mundo globalizado (Figura 5.07). Para Andrade, Alarcão e Santos (2008, p.211), o Processo de Bolonha “procura ainda aliar a construção de uma Europa do conhecimento e da aprendizagem a um esforço de empregabilidade e coesão social. A relação entre qualificação e emprego é hoje, mais do que nunca, uma preocupação de governos e cidadãos”¹³⁴.

Nós, os Ministros, reafirmamos que o ensino superior é uma responsabilidade pública. Comprometemo-nos, não obstante estes tempos económicos difíceis, a garantir que as instituições de ensino superior tenham os recursos necessários dentro de uma estrutura estabelecida e supervisionada pelas autoridades públicas. Estamos convencidos de que o ensino superior é um importante motor para o desenvolvimento social e económico e para a inovação num mundo cada vez mais baseado no conhecimento. Vamos, portanto, aumentar os nossos esforços sobre a dimensão social, a fim de proporcionar igualdade de oportunidades à educação de qualidade, com especial atenção para grupos sub-representados.¹³⁵

¹³⁴ Estamos conscientes de que o desenvolvimento do Processo de Bolonha tem sido alvo de contestações em diferentes níveis de intervenção educativa. Não nos ocupamos aqui, de forma detalhada, desses argumentos que apontam, sobretudo, para a utilização de critérios de pura rentabilização do ensino superior, muito centrados nas questões da empregabilidade, dando a entender que se trata de uma agenda controlada por interesses liberais dos sectores empresariais, com a marginalização e desinvestimento em áreas menos técnicas ou práticas, como as artes, as ciências sociais e a educação.

O comunicado de Budapeste/Viena dá conta dessa contestação, mas aponta as razões da mesma para outras direcções, sem menosprezar a importância de incorporá-la nas preocupações da EHEA. Refere o Comunicado que as avaliações independentes assinalam uma maior identificação com os objectivos do Processo de Bolonha por parte das instituições de ensino superior, dos organismos nacionais envolvidos e dos próprios estudantes. Embora muito tenha sido alcançado na implementação das reformas de Bolonha, os relatórios também mostram que certas linhas de intervenção do EHEA, como a reforma curricular em três ciclos de estudos, a garantia de qualidade, o reconhecimento dos graus, a mobilidade e a dimensão social, apresentam diferentes níveis de concretização. Assim, os recentes protestos em alguns países, “em parte dirigidos contra medidas e avanços não directamente relacionados com o Processo de Bolonha”, fazem lembrar que alguns dos seus objectivos e reformas não foram devidamente implementados e explicados. Reconhece-se, deste modo, a necessidade de dar atenção às vozes críticas vindas de diferentes intervenientes, nomeadamente os estudantes. Considera-se necessário proceder a ajustamentos no trabalho desenvolvido a nível europeu e nacional, mas também especialmente ao nível das instituições, no sentido da concretização do EHEA, tal como foi concebido.

¹³⁵ Ver Anexo 5.12, onde se apresentam todas as Declarações/Comunicações Ministeriais realizadas no âmbito das reuniões bianuais do Processo de Bolonha.

– Princípios e Implicações na Formação de Professores

Resta fazer uma síntese, aproveitando as palavras de Roldão (2006), sobre alguns dos princípios essenciais de Bolonha com implicações directas na estruturação da formação de professores, reconhecendo neste processo uma “oportunidade histórica para um estatuto de profissionalidade plena da docência”. Neste sentido, torna-se necessário lembrar, brevemente, o contexto do estatuto profissional dos professores que, historicamente, tem-se encontrado fracturado por via de fragilidades no plano da sua consistência interna, caracterizadas por Roldão (2006, pp.44-45), da seguinte forma:

O percurso histórico de construção social da actividade docente no seu conjunto desenhou-se assim numa ambiguidade grande relativamente aos caracterizadores que estabelecem no plano social da profissão, com destaque para: o **saber** – entre o saber conteudinal e o saber pedagógico como sustentadores da legitimidade da acção; a **função** – entre a leitura da função docente como relacional-pedagógica ou científico-didáctica; e o **poder** do professor – entre a suposta “autonomia” intra sala de aula que, pelo individualismo sem regulação que comporta, se desenvolve no sentido oposto do da autonomia profissional e esvazia a construção de uma comunidade de profissionais autêntica.



Figura 5.07 – EHEA, em Março de 2010, resultante do Processo de Bolonha («http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Bologna_zone.png»)

Segundo a autora (2006, pp.45-46), outras ambiguidades, justificadas historicamente, têm contribuído para clivagens no seio da actividade docente, em função dos caracterizadores definidos. Temos uma diferenciação nítida que tem marcado os grupos de professores do ensino secundário e do actual 3CEB, e os professores nos níveis iniciais, com o actual 1CEB e os educadores de infância. Trata-se de um “modelo bicéfalo”, do qual ainda hoje se notam os efeitos, construído na base de uma evolução da educação pública lenta, com níveis de analfabetismo elevados até meados do século XX:

De um lado a então instrução primária, ainda assim reduzida em extensão e género no mandato do Ministro Carneiro Pacheco, na década de 40 do século XX, destinada a garantir mínimos de alfabetização à generalidade da população, e os segmentos nobres do sistema destinados apenas às elites quer de proveniência quer de destino (vocação do Secundário nos Liceus). (p.45)

É perante um contexto de divisão persistente entre os professores, marcado por ambiguidades que resultam tanto de factores intrínsecos na construção da sua profissionalidade global, como de uma divisão interna “entre dois subgrupos que partilham o *ensinar* como função definidora”, mas “profundamente distanciados entre si na construção desse percurso e na representação dessa função que se lhes associa”, que surge o Processo de Bolonha.

[S]endo à partida uma pressão extrínseca a toda esta complexidade, constitui [contudo] uma oportunidade de organizar de um outro modo os fios destas histórias distintas de cuja melhor articulação pode resultar um crescimento nas marcas de *profissionalidade* e na *qualidade dos desempenhos* socialmente esperados e socialmente exigíveis aos docentes. (p.46)

O ponto sobre o qual Roldão (2006, pp.46-47) incide no Processo de Bolonha diz respeito à oportunidade que este pode ser para inverter o perigo de uma desprofissionalização da actividade docente presente em ambos os subgrupos de professores identificados:

- Para os professores dos primeiros níveis de escolaridade, a zona de desprofissionalização situa-se na fragilidade da componente científica conteudinal que tem de integrar o saber profissional de que necessitam, e numa eventual tendência para o pedagogismo de matriz relacional associado à sua acção de monodocência, que, embora relevante, torna difusa a especificidade da acção de ensinar (destas características resulta um mais baixo reconhecimento social, assim como a efectiva falta de maior solidez científico-didáctica na sua formação, que lhes reduz o poder profissional).
- Em contrapartida, aos professores dos níveis médio e secundário, cuja representação de saber se associa predominantemente à sua “pertença” predominante a uma disciplina científica, desligada em si mesma da finalidade educativa, e, por isso, esvaziada à partida da componente profissional, embora objecto de formação pedagógica requerida para o exercício, tende a esbater-se a centralidade das dimensões específicas do saber curricular, didáctico e educacional global como integradores necessários dos saberes conteudinais, em favor da prevalência destes (isto pode favorecer uma segmentação da acção docente remetida para *o sei, logo ensino* pré-profissionalizante).

Por contraponto com esse perigo de desprofissionalização, é preciso fazer sobressair a afirmação dos professores “como um grupo profissional reconhecível por uma **função** clara – a de *ensinar*, não sobreponível à de dominar uma matéria nem à de fazer passar um conjunto de funcionalidades – e por um **saber** específico que a fundamenta e legitima nas diversas circunstâncias do exercício” (p.47), na qual o Processo de Bolonha se situa com um conjunto de novos factores, capazes de enfrentar os parâmetros que têm caracterizado a referida fractura histórica no seio deste grupo profissional, sintetizados por Roldão (2006, pp.47-48) em quatro princípios basilares:

1. *Princípio da harmonização*. O apelo a uma aproximação entre formações e entre sistemas de diferentes países, por maioria de razão estabelece o terreno favorável a uma harmonização interna, e promoção de

respectivas vias de mobilidade, tanto no interior de cada grupo profissional (professores), como no quadro de um sistema (o português).

2. *Princípio de homogeneidade de graus.* Apontar para graus idênticos correspondentes a áreas de desempenho profissional homólogas encaminha o processo no sentido da clarificação transversal do perfil de desempenho comum a todos os docentes e à clarificação do sentido de cada contexto de ensino na formação de professores, tomados como uma actividade reconhecível no seu topo, independentemente das necessárias especializações.
3. *Princípio da formação de orientação profissionalizante.* Enfatizar a aproximação da formação às saídas profissionais permite e facilita que, para uma saída profissional comum – a docência –, se determinem alternativas e opções correspondentes a especificidades que diferenciam campos, disciplinas e níveis particulares do desempenho docente¹³⁶.
4. *Princípio da consistência entre o saber profissional e a acreditação da formação.* Faz-se depender a acreditação da formação da consistência dos requisitos do saber profissional requerido ao exercício da actividade profissional para a qual a formação pretende preparar.

Ainda de acordo com Roldão (2006, pp.48-51), decorrente do último princípio, relacionado com aspectos da organização da formação, conforme o estipulado no Processo de Bolonha, surgem certas especificidades “que podem constituir-se como reforço do processo histórico da profissionalização e afirmação social da actividade docente”, das quais destaca os “ciclos de formação”, a “orientação para um perfil profissional” e a “valorização dos processos de construção do saber”:

- *Ciclos de formação.* Sustenta a autora que, mais do que discutir a extensão do 1.º e 2.º ciclos de formação e da sua complementaridade (modelo 3+2 ou o modelo 4+1, na gíria dos debates sobre esta questão), é importante saber que tipo de formação necessita este agente de ensino – professor – em função, justamente, do tipo de *saber* que se lhe exige para o desempenho da actividade em causa e da natureza mais ou menos profissional da sua *função*. Num segundo nível, a questão centra-se em torno da opção de todos os professores serem igualmente professores – profissionais de uma mesma actividade reconhecida como *ensino*, operando, embora, em diferentes níveis e áreas – ou serem, pelo contrário, subdivididos em dois grupos que se considerariam vocacionados para actividades substancialmente diversas – o que legitimaria uma opção para os professores dos primeiros níveis de escolaridade e outra para os dois níveis mais avançados. Retomar as opções sobre a formação de professores nestes pressupostos seria aceitar uma concepção de professor considerado como um prático, a quem não se

¹³⁶ Refere-se aqui a orientação das acções do extinto INAFOP, precursoras da lógica de harmonização e de clarificação de perfis profissionais na actividade docente, com a definição de perfis gerais e específicos – o “perfil geral de desempenho profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001) e os “perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 241/2001) –, não por acaso retomados como referenciais no novo “regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro). Os processos de acreditação da formação na Europa, com o trabalho produzido ao nível da definição dos “National Qualifications Frameworks” (NQF) e dos “European Standards and Guidelines for Quality Assurance” (ESG), bem como do registo da garantia de qualidade a concretizar pelo “European Quality Assurance Register for Higher Education” (EQAR), retomam a questão da necessidade de clarificar a natureza comum da actividade docente e par da especialização dentro de uma matriz comum.

pede construção de conhecimentos ou decisão própria, mas apenas o transporte de um saber, a execução de normativos e programas, e a gestão interpessoal da relação com os aprendentes. Ainda mais grave, do ponto de vista da afirmação profissional, seria instituir patamares de formação diferentes como requisito para o acesso à mesma profissão, conforme o nível de ensino em que vai ser exercida, ou conforme a instituição que a oferece.

- *Orientação para um perfil profissional.* Para o professor, o 1.º ciclo de formação, no entendimento dos princípios de Bolonha, constitui-se numa base de banda larga, garante de formações científicas sólidas, incluindo formação pedagógica de base e formação cultural, orientadas para um perfil comum do futuro professor (ainda não dirigidas a uma saída profissional específica para um nível de ensino determinado). Assim, só um 2.º ciclo orientado para a profissionalização na docência (exercício supervisionado e tutorizado, como em estágios profissionais de outras profissões reconhecidas), agora dirigida para o nível, área ou disciplina particular e integrando componentes de produção de conhecimentos (investigação), pode, numa perspectiva de *profissionalização efectiva*, garantir o acesso à actividade docente enquanto *profissão* – caracterizada pela especificidade da *função de ensino* e pela produção, mobilização e uso do *saber próprio* que a função exige quando considerada no quadro de uma profissão.
- *Valorização dos processos de construção do conhecimento.* O reconhecimento da natureza desejavelmente profissional da actividade docente implica atribuir centralidade ao *saber profissional*. Pela natureza compósita e complexa, o saber requerido para a actividade de ensinar, no sentido de *fazer aprender*, requer um elevado grau de conhecimento declarativo e conhecimento processual. Em actividades caracterizadas pela singularidade e complexidade de cada situação – o *acto de ensino* tal como o *acto médico*, numa aproximação comparativa – o profissional tem de dominar os vários campos de *conhecimento conteudinal* imbricados na profissão: sobre o *que ensina* – *áreas de conhecimento ou disciplinas*; sobre a *quem ensina* – *áreas de saber sobre os alunos*; sobre *para que ensina* o *quê* – *área do currículo*; e sobre *como ensinar* – *áreas da didáctica e gestão curricular*. Contudo, não basta apropriar-se destes corpos conteudinais em formato substantivo. Como profissional, terá de saber como aceder a eles e como os construir (*conhecimento processual*), de que formas é possível e adequado mobilizar e integrar o conjunto desses saberes face à análise de cada situação particular.

3.3.2. *Bolonha e a Formação de Professores em Portugal*

Segundo Andrade, Alarcão e Santos (2008, p.211), vive-se em Portugal uma mudança no ensino superior, configurada pelo Processo de Bolonha, uma iniciativa de política educacional europeia, historicamente contextualizada num mundo globalizado. O processo de Bolonha procurava criar, com o horizonte de 2010, um Espaço Europeu do Ensino Superior, contribuindo para a afirmação de uma Europa do conhecimento capaz de competir com as potências dos continentes americano e asiático.

Procura-se ainda aliar a construção desta Europa do conhecimento e da aprendizagem a um esforço de empregabilidade e coesão social.

O primeiro desígnio não se concretiza sem mecanismos de harmonização de estudos que favoreçam a mobilidade e permitam a comparação; daí a importância de decisões hoje assumidas, como a organização do ensino superior em 3 ciclos de estudo, a identificação de resultados de aprendizagem em termos de competências a adquirir e a contabilização do esforço despendido pelos estudantes no quadro ECTS (European Credit Transfer System) [...].

E o segundo desígnio não se realiza sem a aposta numa “sociedade de aprendizagem” (González & Wagenaar, 2003), em que o aprendente assume responsabilidade pela sua própria aprendizagem, orientada para um leque de competências a desenvolver e em que o papel dos docentes se redirecciona para uma dinâmica gestora das aprendizagens.

A progressiva apropriação dos princípios de Bolonha e consequente aplicação no sistema educativo português levou o panorama da formação do ensino superior a corresponder, pelo menos no plano formal, a praticamente todos os objectivos consignados até à data de 2010. Para isso, de forma gradual, tomaram-se várias medidas no sentido de transformar a estrutura formativa do ensino superior aos ditames do Processo de Bolonha. São de dois tipos as alterações a referenciar: uma, diz respeito à orgânica geral do funcionamento do ensino superior; a outra, são as implicações relacionadas com a formação de professores. Tal como se fez na evolução do Processo de Bolonha ao nível das instâncias europeias, onde seguimos as intenções políticas expressas pelas Conferências Ministeriais, também ao nível das instituições portuguesas podemos acompanhar a evolução da adaptação do ensino superior através das alterações legislativas e dos movimentos que as mesmas desencadearam (Quadro 5.08). Contudo, nesta circunstância, referimos apenas as alterações correlacionadas explicitamente com os princípios e os procedimentos da formação de professores (diplomas sombreados).

A formação de professores em Portugal está, hoje, configurada pelo Processo de Bolonha. Esta iniciativa, como vimos, teve a sua génese em 1999 em virtude da conjugação de vontades e interesses políticos dos Ministros da Educação de 29 países, constituindo-se num movimento de 47 países no momento de comemorar uma década no caminho da construção do “espaço europeu do ensino superior”. Sendo uma iniciativa de cariz político, no sentido de aprofundar o espírito científico, cultural e social do projecto europeu, tem levado os governos e as instituições de ensino superior dos países envolvidos a provocar profundas alterações nas estruturas de organização e nos modelos de formação da educação superior. No caso que nos interessa, esta transformação provocou um profundo impacto na forma de conceber a formação dos professores e fazer repensar a sua *função* e o seu *saber*.

A formação de professores, em Portugal, não foi alheia a este processo, cujas implicações são particularmente relevantes no caso da formação de Educadores de Infância e Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, ou seja, na preparação de profissionais da educação especialmente vocacionados para o trabalho com crianças dos 3 aos 12 anos de idade. A principal alteração na

estrutura dos cursos, nesta área, prende-se com a divisão da formação em dois ciclos: uma Licenciatura em Educação Básica, que abre caminho à empregabilidade, seguida de diferentes possíveis Mestrados profissionalizantes, que conferem habilitação para a docência. (Andrade, Alarcão & Santos, 2008, p.210)

Quadro 5.08 – Legislação relacionada com a “harmonização” do Ensino Superior Português ao Processo de Bolonha

DIPLOMA	DATA	DESCRIÇÃO
Lei n.º 1/2003	06-Jan	• Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Altera a Lei n.º 38/94
Lei n.º 37/2003	22-Agt	• Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Revoga a Lei n.º 113/97
Decreto-Lei n.º 42/2005	22-Fev	• Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (ECTS)
Decreto-Lei n.º 67/2005	15-Mar	• Reconhecimento dos graus académicos dos cursos de mestrado «Erasmus Mundus»
Despacho n.º 10543/2005	11-Mai	• Normas para a apresentação das estruturas curriculares e dos planos de estudos dos cursos superiores
Lei n.º 49/2005	30-Agt	• LBSE (segunda alteração) e Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior (primeira alteração)
Decreto-Lei n.º 64/2006	21-Mar	• Provas de avaliação da capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos
Decreto-Lei n.º 74/2006	24-Mar	• Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior; aprova o sistema de três ciclos de estudos
Despacho n.º 7287-B/2006	31-Mar	• Normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação de ciclos de estudos
Despacho n.º 7287-C/2006	31-Mar	• Normas de organização dos processos referentes a novos ciclos de estudos
Decreto-Lei n.º 88/2006	23-Mai	• Cursos de Especialização Tecnológica (CET); conferem qualificação profissional de Nível 4
Decreto-Lei n.º 43/2007	22-Fev	• Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência de Educadores e Professores
Portaria n.º 401/2007	05-Abr	• Regulamento dos regimes de mudança de curso, transferência e reingresso no Ensino Superior
Lei n.º 38/2007	16-Agt	• Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior – RJAES. Revoga a Lei n.º 38/94
Lei n.º 62/2007	10-Set	• Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIES
Decreto-Lei n.º 341/2007	12-Out	• Regime Jurídico do Reconhecimento de Graus Académicos Superiores Estrangeiros
Decreto-Lei n.º 369/2007	05-Nov	• Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES. Revoga o Decreto-Lei n.º 205/98
Portaria n.º 30/2008	10-Jan	• Suplemento ao Diploma a que se refere o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro
Decreto-Lei n.º 107/2008	25-Jun	• Processo de Bolonha. Altera os Decretos-Lei n.º 74/2006, n.º 316/76, n.º 42/2005 e n.º 67/2005
Decreto-Lei n.º 220/2009	08-Set	• Domínios de habilitação profissional para a docência não abrangidos no Decreto-Lei n.º 43/2007
Portaria n.º 782/2009	23-Jul	• Quadro Nacional de Qualificações
Decreto-Lei n.º 230/2009	14-Set	• Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior (segunda alteração)
Decreto-Lei n.º 205/2009	31-Agt	• Estatuto da Carreira Docente Universitária. Altera o Decreto-Lei n.º 448/79
Decreto-Lei n.º 207/2009	31-Agt	• Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico. Altera o Decreto-Lei n.º 185/81
Regulamento n.º 504/2009	18-Dez	• Avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos respectivos ciclos de estudos
Lei n.º 7/2010	13-Mai	• Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico; 1.ª alteração ao Decreto-Lei n.º 207/2009
Lei n.º 8/2010	13-Mai	• Estatuto da Carreira Docente Universitária; primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 205/2009

Deve ter-se presente que as instituições de ensino superior sempre pugnaram pela via de uma formação que não fizesse a diferenciação da formação dos professores, em função do nível de ensino em que venha a ser exercida, bem como manifestaram a necessidade de uma formação orientada para a profissão, só possível de ser concretizada de acordo com o quadro de qualificações previstas no 2.º Ciclo de Bolonha. Num Parecer das Instituições de Ensino Superior, entregue à tutela, num momento de definição do modelo a adoptar para a formação de professores, tendo em conta o quadro de qualificações apresentado na Conferência de Bergen, em 2005, os argumentos eram os aduzidos.

O corpo de conhecimentos necessários para um desempenho docente de base generalista (em regime de monodocência), a exigir hoje em dia uma complementaridade de especializações em grandes áreas (matemática, ciências, línguas, artes), implica o domínio de conteúdos disciplinares variados (e a compreensão da sua relevância e articulação), o domínio de conteúdos na área de ciências da educação e em domínios fundamentadores de cuidados primários que estão intimamente associados à função educativa nestes níveis de escolaridade como saúde, nutrição, primeiros

socorros. Se os conhecimentos são fundamentais, eles só se transformam em competências na interacção com situações reais, acompanhada de reflexão, questionamento e experimentação. A natureza multi-modal desta preparação não é compaginável com uma formação curta, além de que o seu carácter de formação orientada para a profissão não corresponde nem se coaduna com aquilo que são os objectivos do 1.º Ciclo de formação na lógica de Bolonha.¹³⁷

Em 2006, I. P. Martins (2006, pp.5-6) referia que a reorganização do ensino superior, à luz dos princípios de Bolonha, estava atrasada devido a factores diversos, os quais, conjugados, reforçavam as dificuldades até então sentidas: 1) existência de dois subsistemas de ensino superior (universitário e politécnico), os quais, tendo especificidades próprias, na prática propiciam confusão sobre a natureza das instituições, e sobre a natureza dos cursos que ministram, situação evidente na formação de educadores de infância e professores do 1CEB; 2) a diversidade de modelos existentes na formação de educadores e professores dos diferentes níveis de ensino, que reflecte posicionamentos distintos por partes das instituições formadoras, situação que nada ajudava na consensualização de pontos de vista, pois seria expectável, no quadro de Bolonha, a formalização de modelos idênticos, permitindo a permeabilidade das formações e a mobilidade dos estudantes; 3) o estatuto de menoridade que a formação de professores tem nas Universidades, comparado com outros de formações consideradas de maior repercussão social, conjugado com a existência de um excedente de licenciados em ensino, o que remete esta área para um certo alheamento e esquecimento; 4) o atraso na publicação de legislação onde se defina e regule princípios e se estabeleça a duração dos ciclos de estudos.

A mesma autora (2006, pp.6-7) fala de princípios organizadores da formação inicial de professores, que indiciem a garantia de qualidade dos futuros profissionais, dos quais salientamos:

1. A formação deve ser de carácter profissionalizante, abrangendo o 1.º e 2.º ciclos, sendo este a conferir a profissionalização, qualquer que seja o nível de ensino da futura docência.
2. Deve seguir o mesmo modelo em todos os níveis de docência, incluindo a duração e o tipo de estágio profissionalizante.
3. Deve ser flexível, de banda larga, por oposição ao perfil de formação mono ou bidisciplinar (excepto no 1CEB), permitindo a reconversão profissional em face de alterações do sistema educativo.
4. Seguir um modelo que privilegie a articulação científico-pedagógica, a articulação teórico-prática, a articulação formação inicial-continuada.
5. Adopção do modelo 3 + 2 (1.º + 2.º Ciclo), como aquele que melhor configura a formação inicial dos professores pelas seguintes razões: i) clarificação nas competências e resultados de aprendizagem no final de cada Ciclo, permitindo aos candidatos avaliar a sua apetência para a profissão; ii) diferenciação no perfil dos diplomados de 1.º e 2.º Ciclos; iii) articulação nos planos de estudo do 1.º Ciclo de áreas de

¹³⁷ “A Formação de Educadores e Professores no Contexto do Processo de Bolonha”, Aveiro, 07 de Novembro de 2005 (Anexo 5.13).

docências afins ou próximas; iv) reorientação atempada para a docência em áreas afins ou para outras áreas profissionais; v) o desenho da estrutura curricular do 2.º Ciclo pode considerar a especialização ao nível da docência; vi) a evidência da necessidade de fazer alterações profundas nos modelos vigentes de formação (filosofia e práticas); vii) reencaminhamento no 2.º Ciclo para saídas profissionais sustentáveis, tanto do ponto de vista do candidato como do sistema educativo.

6. Versatilidade da estrutura curricular do 1.º Ciclo, permitindo a transferência para cursos de 2.º Ciclo de outra área, em face de uma avaliação questionadora da apetência para a docência.
7. O 1.º Ciclo deve ser organizado por componentes “major” e “minor”: “major” na componente específica do domínio da docência e “minor” na componente educacional, sendo que a designação não deve criar a “expectativa” de uma qualificação para a docência.
8. No 2.º Ciclo, a componente “major” deve ser na área da docência (didácticas específicas e desenvolvimento curricular) e a componente “minor” na área específica, sendo desejável que o futuro professor aprofunde, nesta etapa, domínios da(s) especialidade(s) aos quais vai dedicar a docência.

– Definição dos Princípios Reguladores e a Alteração da LBSE

Em termos legislativos, o primeiro e um dos principais passos em direcção à adequação das normas do ensino superior ao Processo de Bolonha, em Portugal, ficou consignado no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro. Refere-se neste diploma que,

em coerência com os compromissos resultantes dos desenvolvimentos do Processo de Bolonha, foi elaborado o presente diploma, que institui os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior consubstanciado, designadamente: i) na estrutura de três ciclos no ensino superior segundo as orientações basicamente adoptadas por todos os Estados signatários da Declaração de Bolonha; ii) na instituição de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis; iii) na organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional; iv) nos instrumentos de mobilidade estudantil no espaço europeu de ensino superior durante e após a formação¹³⁸.

No Capítulo I (objecto, âmbito e conceitos), são definidos conceitos cruciais para o entendimento da organização do ensino superior conforme as decisões de Bolonha, dos quais destacamos:

- «Unidade curricular», a unidade de ensino com objectivos de formação próprios que é objecto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final.
- «Plano de estudos de um curso», o conjunto organizado de unidades curriculares em que um estudante deve obter aprovação para: i) a obtenção de um determinado grau académico; ii) a conclusão de um curso não conferente de grau; iii) a reunião de uma parte das condições para obtenção de um determinado grau académico.
- «Horas de contacto», o tempo utilizado em sessões de ensino de natureza colectiva, designadamente em

¹³⁸ As “normas técnicas para apresentação das estruturas curriculares e dos planos de estudos dos cursos e a sua publicação” foram estabelecidas no Despacho n.º 10543/2005, de 11 de Maio, de acordo com o artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 42/2005.

- salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial;
- «Crédito», a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação;
 - «Créditos de uma unidade curricular», o valor numérico que expressa o trabalho que deve ser efectuado por um estudante para realizar uma unidade curricular e «Créditos de uma área científica», o valor numérico que expressa o trabalho que deve ser efectuado por um estudante numa determinada área científica;
 - «Estrutura curricular de um curso», o conjunto de áreas científicas que integram um curso e o número de créditos que um estudante deve reunir em cada uma delas: i) a obtenção de um determinado grau académico; ii) a conclusão de um curso não conferente de grau; iii) A reunião de uma parte das condições para obtenção de um determinado grau académico.

Refira-se ainda, no sentido do preceito da mobilidade no ensino superior, os conceitos de «estudante em mobilidade» (estudante matriculado e inscrito num estabelecimento de ensino superior e curso que realiza parte desse curso noutra estabelecimento de ensino superior); «estabelecimento de origem» (estabelecimento de ensino, nacional ou estrangeiro, em que se encontra matriculado e inscrito o estudante em mobilidade); «estabelecimento de acolhimento» (estabelecimento de ensino, nacional ou estrangeiro, em que o estudante em mobilidade frequenta parte de um curso superior).

Outra das questões estabelecidas por este diploma relaciona-se com a criação de um novo sistema de créditos curriculares (ECTS), de acordo com as recomendações de Bolonha, que substitui o sistema de créditos consignado no Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio, constituindo-se um dos instrumentos mais relevantes na evolução do paradigma formativo desta política europeia. O Capítulo II (sistema de créditos curriculares) estabelece as normas a respeitar na estruturação dos cursos, em função da distribuição dos créditos pelas diferentes componentes da formação, tendo presente que: 1) as estruturas curriculares dos cursos de ensino superior expressam em créditos o trabalho que deve ser efectuado pelo estudante em cada área científica; 2) os planos de estudos dos cursos de ensino superior expressam em créditos o trabalho que deve ser efectuado pelo estudante em cada unidade curricular, bem como a área científica em que esta se integra. O número de créditos a atribuir por cada unidade curricular é determinado de acordo com os seguintes princípios:

- a) O trabalho é medido em horas estimadas de trabalho do estudante;
- b) O número de horas de trabalho do estudante a considerar inclui todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação;
- c) O trabalho de um ano curricular realizado a tempo inteiro situa-se entre mil e quinhentas e mil seiscentas e oitenta horas e é cumprido num período de 36 a 40 semanas;
- d) O número de créditos correspondente ao trabalho de um ano curricular realizado a tempo inteiro é de 60;
- e) Para

períodos curriculares de duração inferior a um ano, o número de créditos é atribuído na proporção que representem do ano curricular; f) O número de créditos correspondente ao trabalho de um curso realizado a tempo inteiro é igual ao produto da duração normal do curso em anos curriculares ou fracção por 60; g) Os créditos conferidos por cada unidade curricular são expressos em múltiplos de meio crédito; h) A uma unidade curricular integrante do plano de estudos de mais de um curso do mesmo estabelecimento de ensino superior deve ser atribuído o mesmo número de créditos, independentemente do curso.

Estabelecem-se ainda as condições de “mobilidade durante a formação”, no sentido de permitir a realização de parte de um curso superior por um estudante em mobilidade, situação condicionada à celebração de “contrato de estudos”, sendo os seus signatários tanto o estabelecimento de ensino de origem como o de acolhimento e o próprio estudante.

No Capítulo V dá-se cumprimento a outra das medidas tomadas por Bolonha, relativa à mobilidade após a formação, relacionada com a emissão do “suplemento ao diploma”, como sendo um documento complementar do diploma que: a) descreve o sistema de ensino superior português e o seu enquadramento no sistema educativo à data da obtenção do diploma; b) caracteriza a instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma; c) caracteriza a formação realizada (grau, área, requisitos de acesso, duração normal, nível) e o seu objectivo; d) fornece informação detalhada sobre a formação realizada e os resultados obtidos (Anexo 5.14)¹³⁹.

Como é óbvio, sendo as propostas consignadas no Decreto-Lei n.º 42/2005, referentes à instituição de princípios reguladores dos instrumentos para o enquadramento do ensino superior português no espaço europeu, com implicações significativas ao nível da sua organização e atribuição de graus académicos, tornava-se inevitável a alteração da LBSE aos novos princípios aí estabelecidos. Desta forma, com a publicação da Lei n.º 49/2005, promove-se a segunda alteração à LBSE¹⁴⁰.

As alterações à LBSE tiveram repercussões ao nível dos objectivos do ensino superior (artigo 11.º), incorporando elementos relativos à “lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo”, bem como à estimulação do “conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade”, não só relativos às questões nacionais e regionais, mas também europeias. Acrescenta-se ainda preocupações ao nível da promoção e valorização da língua e da cultura portuguesas, assim como do espírito crítico e da liberdade de expressão e de investigação.

Quanto ao artigo 13.º, relativo aos graus académicos e diplomas, para além da sua adaptação à nomenclatura e procedimentos de Bolonha, com a estrutura de três ciclos de estudos, acrescentam-se

¹³⁹ A Portaria n.º 30/2008, de 10 de Janeiro, regula o Suplemento ao Diploma a que se refere o Decreto-Lei n.º 42/2005.

¹⁴⁰ Serve também este documento legal para promover alterações à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, definida pela Lei n.º 37/2003, de 23 de Agosto.

referências quanto à “organização da formação, reconhecimento e mobilidade”: a organização da formação com a adopção do sistema europeu de créditos; o reconhecimento de graus e os princípios da mobilidade dos estudantes, através do sistema de créditos, com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.

Os aditamentos ao artigo 13.º visam, como dissemos, adequar os graus académicos conferidos (licenciado, mestre e doutor), agora de acordo com a estruturação estipulada na Conferência de Bergen (em três ciclos de estudos): o grau de licenciado é conferido após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a uma duração compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho; o grau de mestre é conferido após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a uma duração compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho (a título excepcional, após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a dois semestres curriculares de trabalho); o grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado com um número de créditos que corresponda a uma duração compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho; têm acesso ao ciclo de estudos conducente ao grau de doutor os titulares do grau de mestre, assim como os detentores de um currículo escolar, científico ou profissional que seja reconhecido pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior onde pretendem ser admitidos.

Relativamente ao acesso ao ensino superior (artigo 12.º), para além das vias normais ditas académicas com a conclusão de estudos de nível secundário, são adoptadas outras normas de maior maleabilidade e amplitude nas vias que permitam o ingresso e a frequência, no sentido de garantir os objectivos da *aprendizagem ao longo da vida* e da *flexibilidade e mobilidade dos percursos escolares*, nomeadamente aos trabalhadores estudantes. As pessoas maiores de 23 anos (até então a fasquia estava nos 25 anos) não titulares da habilitação de acesso ao ensino superior passam a usufruir da possibilidade de ingressar no mesmo em condições a definir, desde que, para isso, façam demonstração de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior¹⁴¹.

No caso da formação de professores (Comissão Europeia, 2007b, p.186), interessam sobretudo as alterações estabelecidas no artigo 31.º, correspondentes aos preceitos da formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário: por comparação com as alterações introduzidas em 1997 (Lei n.º 115/97), a diferença faz-se na omissão do grau específico

¹⁴¹ A regulamentação das provas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da LBSE, foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março.

que permite a qualificação profissional para a docência (na altura, recorda-se, indicava a licenciatura para todos os graus de ensino), apontando agora para uma referência genérica onde se diz que a mesma é adquirida “através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino”.

Esta formulação genérica remete-nos para uma decisão posterior, e enquadra-se na reflexão onde as instituições de ensino superior tomaram uma decisão conjunta já aqui identificada (Declaração de Aveiro de 2005), tendo em conta um certo receio da desvalorização e “retrocesso” nos processos de formação de professores, ao colocar-se a hipótese de os mesmos ficarem-se pelo nível do 1.º Ciclo de Bolonha. Chega-se mesmo a questionar se não estaríamos de volta a uma formação conclusiva ao nível dos bacharelatos como grau de atribuição da qualificação profissional (Cardoso, 2005). Questiona-se também a tentação de discriminar a formação por supostas exigências diferenciadoras da função, mas sobretudo do saber, situação colocada com recorrência a propósito dos educadores de infância e dos professores do 1CEB, através de uma eventual “agenda oculta com a intenção de formar, em apenas três anos, ‘técnicos superiores de educação’”, considerados capazes de leccionar nestes primeiros níveis de ensino “em situações de menor estatuto e remuneração” (Formosinho, Sousa Fernandes & Ferreira, 2005, p.150). Mesmo em estudos preliminares que apontavam para uma estrutura única para a formação de professores de todos os níveis de ensino, dentro de parâmetros do chamado modelo 3 + 2 anos, discute-se, além da pertinência de saber qual a qualificação profissional a conferir por cada um dos Ciclos, o papel do Estado no financiamento dos mesmos, abrindo-se aqui uma possibilidade gravosa, tanto para as instituições como para os estudantes, de não estar garantido que todo o percurso formativo fosse financiado (pp.150-51)¹⁴². Estas preocupações podem ser sintetizadas da seguinte forma (Andrade, Alarcão e Santos, 2008, p.211).

A introdução do Processo de Bolonha, com dois ciclos de formação, colocava logo à partida um problema: a que nível deveria ocorrer a formação de educadores e professores? Estava fora de questão que, para os níveis mais avançados do sistema de ensino, a formação não visasse o 2.º Ciclo, correspondente a Mestrado, após uma licenciatura de 1.º Ciclo, o que equivaleria a uma formação tendencial de 5 ou 6 anos. Mas o problema colocava-se para a formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º e 2.º CEB, pois se uma formação a nível de mestrado poderia parecer exagerada face ao que acontece noutros países, uma formação que se ficasse apenas pelo grau de licenciatura (3 ou 4 anos) iria fazer cair por terra uma conquista de há 15 anos, que se traduziu na exigência do mesmo grau de qualificação para todos os educadores e professores, independentemente do nível de ensino a que se destinavam.

Encontram-se opiniões muito diversas sobre o desenvolvimento de Bolonha em Portugal, e isso tornou-se ainda mais evidente nesse particular momento em que foram definidas as linhas

¹⁴² Na circunstância de ser financiado só o 1.º Ciclo, sendo os Ciclos seguintes suportados pelos estudantes, Esteves (2005, p.151), apelidou a situação de “um simples caso de *engenharia financeira*...” [itálico nosso].

orientadoras da formação na LBSE, mas não havia ainda um regime jurídico correspondente que estabelecesse a organização dos cursos e definisse, em concreto, o grau académico para a respectiva qualificação profissional docente.

Do ponto de vista social e económico, J. T. Lopes (2005, pp.75-76) não tem dúvida que “Bolonha não é dissociável do reinado das directivas do grande capital financeiro mundial”, sendo que as intenções reveladas na Declaração de Bolonha sobre a cultura, o conhecimento e a descoberta científica não são mais do que adornos para “dois objectivos matriciais, aliás bem vincados pela crueza pragmática e pouco dada a veleidades humanistas [...]: mobilidade e empregabilidade”. Refere o autor, trata-se do velho, mas bem presente e sempre renovado, prenúncio da máxima de Margaret Thatcher, “there is no choice” – “não há alternativa à ortodoxia e à dogmática neoliberal”, ainda mais agora que a Europa perdeu centralidade no campo do conhecimento e da investigação científica¹⁴³.

Quanto à aplicação do Processo de Bolonha na formação inicial de professores, Ponte (2005, pp.70-71) considerava que as alterações podiam ser significativas nas concepções e práticas. Ainda que de forma questionável, pelo menos quanto à formação de educadores de infância e professores do 1CEB, traçava a situação como sendo de uma grande disparidade, aspecto com o qual concordamos.

Existem cursos específicos, com entrada directa no início do ensino superior, como é o caso dos cursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, com a duração de quatro anos e onde os saberes da especialidade de docência são fortemente desvalorizados. Existem, por outro lado, cursos de formação de professores com cinco anos de duração, por vezes com um tronco comum com outras licenciaturas (explícito ou implícito), como acontece em diversas áreas das ciências, e onde os saberes educacionais são, frequentemente, minimizados. Existem, ainda, cursos complementares de formação que se seguem a uma licenciatura inicial, situação frequente nas áreas de letras, tecnologias e artes e, neste caso, a formação do professor pode levar seis ou sete anos.

Neste ‘caldo’ de incertezas e indecisões, não deixamos de referir o título de um artigo de Silva (2005, p.29) pela analogia com dois pratos de culinária, tão conhecidos como de origens bem diferentes – também de méritos próprios, certamente –, mas de improvável, para não dizer impossível, combinação no mesmo cardápio: “Universidade à Bolonhesa ou Cozido à Portuguesa?”. Serve a “ementa” para, segundo o autor, separar o trigo do joio, sendo sua convicção de que entre uma “universidade à bolonhesa” – dominada por ditames dos interesses dos mais poderosos, onde

¹⁴³ No mesmo sentido aponta Amaral (2005, p.135), no texto com o título sugestivo “Bolonha, a globalização e o GATS” (*General Agreement on Trade in Services – GATS*). Refere o autor, determinadas tendências políticas criaram um conjunto de ‘verdades’ atraentes que provocaram uma grande transformação das políticas económicas, verdades assim resumidas: a) o Estado tornou-se demasiado caro para sustentar e demasiado intrusivo para ser tolerado; b) os mercados sem restrições reguladoras gerariam riqueza e prosperidade, local e globalmente; c) a riqueza e a prosperidade eram condições necessárias (e aparentemente suficientes) para a democracia e o bem-estar social. Apesar dos factos, dizemos nós, parecerem contrariar estas ‘verdades’, há ainda quem prefira (talvez, aqui, a palavra “conveniência” fosse mais adequada) considerar outras razões. Por isso, também parece ser esta a tendência para a educação, tornando-a num “serviço ou mercadoria transaccionável” caso o processo de convergência de Bolonha fuja ao controlo académico e se transforme “num feudo da burocracia Europeia que conduza a uma homogeneização do ensino superior Europeu provocando, assim, a sua mercadorização e a abertura à cobiça de iniciativas privadas visando essencialmente o lucro”, risco que não é negligenciável.

imperam os modelos próximos das tradições anglo-saxónicas, com a capa de uma normalização e o pretexto do aumento da competitividade –, “e o ‘cozido à portuguesa’ que é o caótico estado actual do nosso ensino superior, há-de haver algo que nos sirva melhor”.

– Graus e Diplomas para um Novo Regime Jurídico da Formação

Em face da definição dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (Decreto-Lei n.º 42/2005), bem como da alteração à LBSE (Lei n.º 49/2005), que adequa os princípios orientadores do ensino superior de acordo com as alterações propostas para regular o seu funcionamento no âmbito do Processo de Bolonha, torna-se, em consequência, necessário regular a atribuição dos graus e diplomas do ensino superior através de um regime jurídico próprio (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior)¹⁴⁴.

Contudo, o Decreto-Lei n.º 74/2006 não se limita a fixar os graus académicos e diplomas do ensino superior. Estabelece ainda: os princípios gerais a que se subordina o processo de acreditação; as regras a aplicar para a reorganização dos cursos em funcionamento; as regras transitórias a adoptar para a criação de novos ciclos de estudos até à criação e entrada em funcionamento da agência de acreditação¹⁴⁵; as regras a adoptar para o registo de alterações, designadamente das referentes aos planos de estudos dos cursos.

Alguns dos aspectos fundamentais de Bolonha ficam, finalmente, com este documento, operacionalizados para dar-se seguimento à adaptação e criação dos cursos. É o caso da organização do ensino superior em três ciclos, tal como ficou consagrado pela LBSE; a definição dos objectivos de cada um dos ciclos de estudos na perspectiva das competências a adquirir, adoptando os resultados do trabalho realizado a nível europeu e concretizado nos descritores de Dublin; a organização dos cursos com base no sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS). Refere-se ainda que, de acordo com a Conferência Ministerial de Bergen, realizada em 2005, a adopção generalizada deste modelo de ciclos de estudos não deverá ultrapassar o ano de 2010.

A adequação da formação ao novo modelo de organização do ensino superior deve ser concretizada segundo princípios trabalhados com Bolonha e que devem caracterizar um novo

¹⁴⁴ Desta mesma fase do desenvolvimento do Processo de Bolonha em Portugal, são também publicados outros documentos complementares que, na sua globalidade, contribuem para a construção do edifício legislativo relativo à reorganização do ensino superior ao espaço europeu. Assim, na sequência da alteração da LBSE, além da aprovação do diploma relativo aos graus e diplomas do ensino superior, são ainda publicados documentos referentes aos cursos de especialização tecnológica (Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio) e às condições especiais de acesso (Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março). Ainda na sequência da aprovação do Decreto-Lei n.º 74/2006, são publicados os Despachos n.º 7287-B/2006 (aprova as normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação de ciclos de estudos) e n.º 7287-C/2006 (aprova as normas de organização dos processos referentes a novos ciclos de estudos), ambos de 31 de Março.

¹⁴⁵ O Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro, institui, como agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), sendo aprovados os respectivos estatutos.

paradigma de formação. Por isso, salienta-se que

[a] adequação deve traduzir-se numa apropriada reorganização das formações superiores tendo em vista a concretização dos objectivos do Processo de Bolonha, não podendo, de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal. Questão central no Processo de Bolonha é a da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante.

Temos, assim, uma nova organização do ensino superior com três ciclos de estudos (Figura 5.08), correspondente às regras estabelecidas pelo Processo de Bolonha, onde a duração dos mesmos é calculada em função de semestres curriculares de trabalho dos alunos:

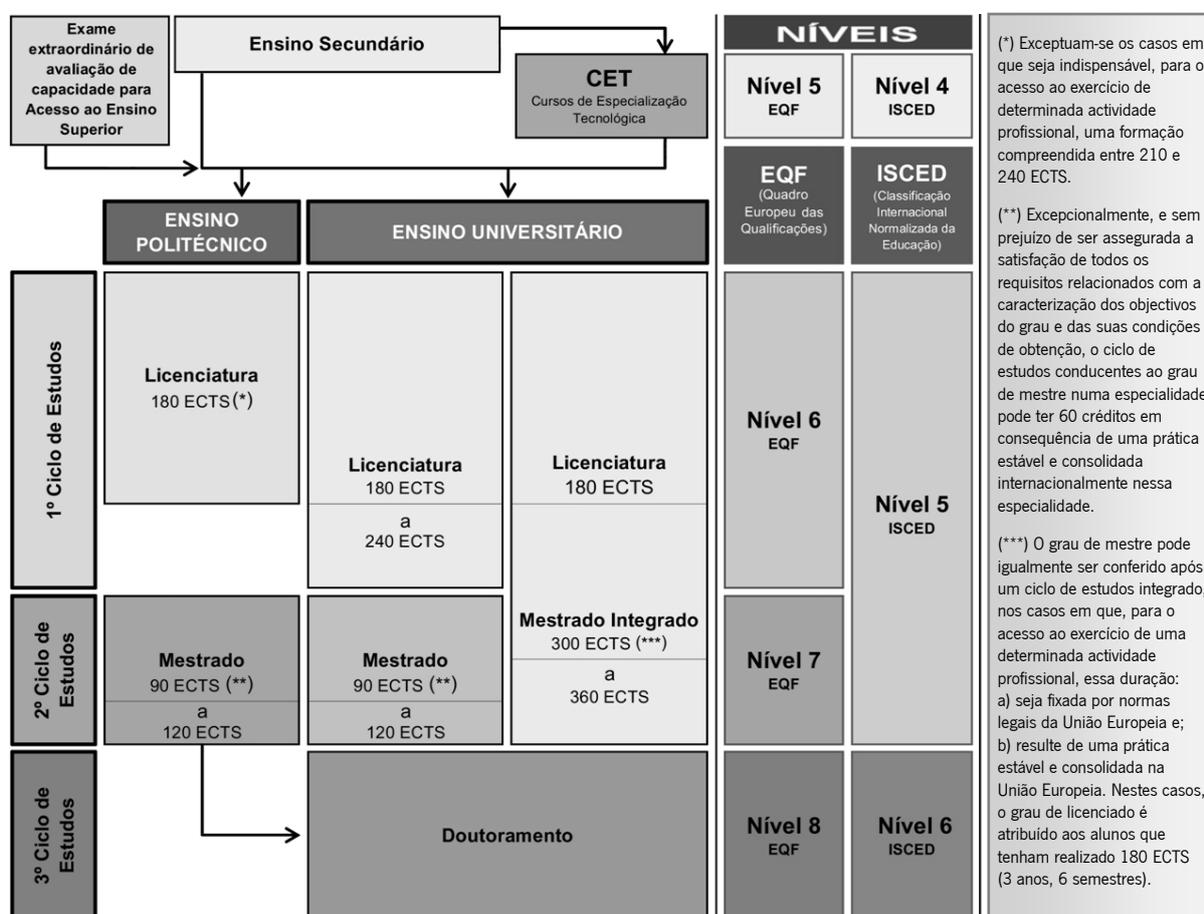


Figura 5.08 – Organograma do Sistema de Ensino Superior Português de acordo com os Princípios de Bolonha¹⁴⁶

- O 1.º Ciclo, conducente ao grau de licenciado, tem 180 a 240 créditos e uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres (artigo 9.º).
- O 2.º Ciclo, conducente ao grau de mestre, tem 90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida

¹⁴⁶ Disponível no sítio da Direcção Geral do Ensino Superior – «<http://www.dges.mctes.pt>», consultado em Agosto de 2010. EQF, “European Qualifications Framework for Lifelong Learning”, é o quadro de competências adoptado no âmbito do Processo de Bolonha (ver Anexo 5.11). ISCED, “The International Standard Classification of Education”, é uma classificação de níveis e campos educativos utilizada pela UNESCO em estudos comparativos de políticas educativas.

entre três e quatro semestres – excepcionalmente, pode ter 60 créditos e a duração de dois semestres (artigo 18.º). No ensino universitário, o grau de mestre pode igualmente ser conferido após um *ciclo de estudos integrado*, com 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 e 12 semestres (artigo 19.º).

- O 3.º *Ciclo*, conducente ao *grau de doutor*, integra a elaboração de uma tese original especialmente elaborada para este fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade, e a eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação, cujo conjunto se denomina curso de doutoramento, desde que as normas regulamentares o prevejam (artigo 31.º).

Entretanto, decorridos dois anos de experiência na adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos (incluindo a aplicação do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, baseado no trabalho efectivo dos estudantes), e dando como certa, conforme estipulado, a sua total concretização até ao ano de 2010, o Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, em face da experiência acumulada, propõe alguns reajustes, no sentido de promover-se o aprofundamento do Processo de Bolonha, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, o que implicou alterações e a republicação do Decreto-Lei n.º 74/2006. Deste modo, introduzem-se medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, cria-se o regime legal de estudante a tempo parcial, permite-se a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoia-se os diplomados estagiários e simplifica-se o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas¹⁴⁷.

Segundo se diz no referido Decreto-Lei, interessa igualmente atingir uma das outras metas do Processo de Bolonha, a da transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes, em que as componentes de trabalho experimental ou de projecto, entre outras, e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo. Neste contexto, estabeleceu-se, a elaboração, por cada instituição de ensino superior, de um relatório anual, público, acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha nesta vertente.

Em face do novo quadro legislativo do ensino superior, uma vez alterada de forma significativa a estruturação e atribuição dos graus académicos e diplomas, todas as actividades profissionais

¹⁴⁷ São igualmente propostos pequenos ajustes nos Decretos-Lei n.º 316/76 (direito a prosseguimento de estudos e ainda à creditação da formação e experiência profissional dos equiparados a bacharéis formados pelas antigas Escolas de Regentes Agrícolas), n.º 42/2005 (regula o número de créditos a atribuir à dissertação, trabalho de projecto ou estágio dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre) e n.º 67/2005 (o curso de Mestrado ‘Erasmus Mundus’ concluído em estabelecimento de ensino superior português é titulado nos termos fixados pelo Decreto-Lei n.º 74/2006). Entretanto, o Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro, procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, onde se determina a desmaterialização de procedimentos relativos ao processo individual do estudante e à emissão dos documentos comprovativos da titularidade dos graus e diplomas, e simplifica o procedimento relativo à equiparação a bolsheiro de docentes, investigadores e outros trabalhadores das instituições de ensino superior públicas.

precisariam de reestruturar, ou pelo menos promover uma reflexão, acerca do quadro de referência da respectiva qualificação profissional. Foi o caso do ordenamento jurídico da formação dos professores, de 1989 (Decreto-Lei n.º 344/89), proposto para enquadrar os princípios orientadores consignados na primeira LBSE do sistema educativo português (Lei n.º 46/86), que não mais preenchia na totalidade o quadro legal agora em vigor. Conforme referem Andrade, Alarcão e Santos (2008, p.211),

[o] Processo de Bolonha foi sentido, em Portugal, como um desafio à concepção de um novo paradigma de organização institucional e educacional. No caso da formação de professores, originou mesmo mudanças legislativas no que se refere ao ordenamento jurídico que a enquadra (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro), com repercussões ao nível da formação e da qualificação docente.

Assim, no caso dos professores, a situação acaba por ser premente porque é o Estado que estabelece as normas pelas quais se rege o ensino superior, mas é também o principal interessado, como empregador da esmagadora maioria destes profissionais, na definição do regime jurídico da sua formação e o estabelecimento dos requisitos relativos à qualificação profissional para a docência, uma vez não existir uma entidade externa que cumpra essa função junto dos professores. Acresce que ao Estado é-lhe exigido o dever de zelo pelo direito ao ensino, previsto constitucionalmente, e a tudo fazer para garantir a qualidade desses processos, nomeadamente ao nível da formação dos profissionais¹⁴⁸. É nestas circunstâncias que surge o novo “Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência de Educadores e Professores” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

Conforme refere Leite (2010, p.2), o novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência é definido no Decreto-Lei n.º 43/2007, em concordância com o estabelecido nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, que definem perfis de desempenho profissional¹⁴⁹, e no Decreto-Lei n.º 74/2006, que regulamenta o regime de graus académicos associado à implementação dos princípios decorrentes da Declaração de Bolonha. Ainda de acordo com a autora, o novo regime de habilitação profissional para a docência assenta nos seguintes princípios fundamentais:

– Valorização da componente do conhecimento disciplinar: pressupõe que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas da área curricular de docência; – Valorização da componente de prática profissional: integra uma vertente de formação educacional, as didáticas específicas e uma forte componente de prática de ensino supervisionada (estágio), incluindo a definição de condições para as escolas e orientadores cooperantes; – Valorização da prática de ensino fundamentada na investigação: implica o

¹⁴⁸ O artigo 73.º (Educação, cultura e ciência) refere que “todos têm direito à educação e à cultura”. Também “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º - Ensino).

¹⁴⁹ Os Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 definem, respectivamente, o “perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” e os “perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. É sabido, foram elaborados no âmbito do processo de acreditação da formação, do INAFOP, sendo agora retomados como documentos de orientação relativos ao “perfil geral de desempenho profissional” (artigo 8.º) e aos “perfis específicos de desempenho profissional” (artigo 9.º), neste último caso quanto ao desempenho dos educadores e professores do ICEB. Assim, para efeitos de organização dos ciclos de estudo relativos aos restantes domínios de habilitação para a docência, a especificação do perfil específico de desempenho profissional compete aos estabelecimentos de ensino superior, tendo em conta as características das áreas curriculares ou disciplinas abrangidas, do nível de escolaridade, da tipologia dos cursos e da idade dos alunos (artigo 9.º-2).

desenvolvimento de metodologias de aprendizagem activa por parte dos docentes que lhes permitam actualizar constantemente os seus conhecimentos, de modo a darem resposta a uma sociedade em constante evolução. (Leite, 2010, pp.2-3)

O novo regime jurídico, de facto, traz consigo um conjunto de princípios organizativos que se consubstanciam num corte epistemológico com os procedimentos em vigor, levando a alterações profundas na organização da formação de professores e na exigência da qualificação profissional, algumas das quais passamos a nomear¹⁵⁰:

- O regime define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio, o que implica sempre uma habilitação profissional prévia ao desempenho docente.
- A habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência.
- Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos.
- É no contexto do ponto anterior que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1CEB ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2CEB.
- A definição de habilitação profissional nos domínios de docência abrangidos continua a albergar o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes, mantendo-se, deste modo, o princípio já adoptado na alteração feita, em 1997, à LBSE.
- Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível passa a ser o de *mestrado*, o que, segundo o legislador, demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto socioprofissional.
- A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e no 1.º e 2CEB, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma *licenciatura em Educação Básica*,

¹⁵⁰ Entretanto, mais tarde, o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 (revoga o Decreto-Lei n.º 194/99, que estipulava o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial dos educadores e professores que conferiam qualificação profissional para a docência, criado no âmbito do INAFOP). Este estabelece as condições de acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário no conjunto de domínios de habilitação do núcleo curricular fundamental de ambos os níveis de ensino. Assim, o Decreto-Lei n.º 220/2009 define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional em domínios de habilitação por regulamentar, referindo também que a posse desse título constitui condição indispensável para o desempenho docente nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por cada domínio, sendo a sua aplicação referente ao ensino secundário, incluindo as áreas profissionais, vocacionais e artísticas, e ao 3CEB. O elenco dos domínios de habilitação para a docência abrangidos por este diploma e as correspondentes especialidades do grau de mestre são fixados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e do ensino superior (ver Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro).

comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios.

- A habilitação profissional para a docência de uma ou duas áreas disciplinares, num dos restantes domínios de habilitação, é conferida a quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um mestrado em Ensino cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino superior e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo.
- O ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades identificadas no regime jurídico tem como condição geral *o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa*, sendo da responsabilidade do órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior proceder à avaliação desta condição, adoptando a metodologia considerada adequada.
- O ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica e ao grau de mestre nas especialidades previstas no regime jurídico depende da existência de vagas a fixar anualmente, tendo em consideração os recursos humanos e materiais do estabelecimento de ensino superior, a rede de escolas cooperantes, e as necessidades do sistema educativo.
- Deixou de haver uma correspondência automática entre a conclusão do curso e a profissionalização, passando esta a fazer-se através de um exame de qualificação¹⁵¹.
- Toda a formação de educadores e professores passou a ser bietápica, sendo definido o número de créditos obrigatórios por área como pré-requisito para o ingresso no 2.º Ciclo, de nível de mestrado.

É evidente a existência de dois aspectos que causam maior impacto, logo à partida, em resultado desta alteração legislativa, com implicações significativas na formação de professores.

Duas grandes novidades emergem com o Decreto-Lei que regulamenta a formação para habilitação para a docência. A primeira trata-se exactamente da determinação do tipo de habilitação necessária para a docência. Enquanto no passado e muito provavelmente devido à necessidade causada pela massificação da educação, era possível existir professores habilitados para o ensino com habilitação própria ou com habilitação suficiente, após a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007 torna-se necessário uma habilitação académica superior com os créditos mínimos de formação na área de docência fixados para essa especialidade seguida de uma formação conducente à qualificação profissional para possuir habilitação profissional para a docência. Enquanto que, até ao presente, o grau exigido era o de licenciatura, após a entrada em vigor das novas normas, passa a ser necessário um mestrado em ensino. (Costa, 2009, p.31)

Neste contexto, criou-se a Licenciatura em Educação Básica (LEB), não profissionalizante, com a duração de três anos, a qual possibilita o acesso a quatro perfis de especialização (Andrade, Alarcão & Santos, 2008, p.212): a) Mestrado em Educação de Infância (um ano; crianças dos 3 aos 6 anos); b) Mestrado em Ensino do 1CEB (um ano; crianças dos 6 aos 10 anos); c) Mestrado em Educação de

¹⁵¹ O regime jurídico enquadra os requisitos para a obtenção da qualificação profissional para a docência. A questão da profissionalização está consagrada no ECD, onde se estabelece a realização de uma prova de avaliação de conhecimentos, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente (instituída pela sétima alteração ao ECD, Decreto-Lei n.º 15/2007).

Infância e Ensino do 1CEB (um ano ou um ano e meio; crianças dos 3 aos 10 anos; d) Mestrado em Ensino do 1.º e 2CEB (um ano e meio ou dois anos; crianças dos 6 aos 12 anos)¹⁵².

Todos os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no regime jurídico incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional: a) formação educacional geral; b) didáticas específicas; c) iniciação à prática profissional; d) formação na área de docência; e) formação cultural, social e ética; f) formação em metodologias de investigação educacional (artigo 14.º). A estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica é composta por um total de 180 ECTS (artigo 15.º-1), atribuídos conforme demonstrado no Quadro 5.09. Os pré-requisitos de acesso aos Mestrados, relativos aos quatro perfis identificados, determinam que, no mínimo, 120 ECTS devem corresponder a unidades curriculares relacionadas com os conteúdos a ensinar.

Quadro 5.09 – Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica (Decreto-Lei n.º 43/2007)

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA – COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ECTS
a) <i>Formação educacional geral</i>	15 a 20
b) <i>Didáticas específicas</i>	15 a 20
c) <i>Iniciação à prática profissional</i>	15 a 20
d) <i>Formação na área de docência *</i>	120 a 135
✓ Português	30
✓ Matemática	30
✓ Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal)	30
✓ Expressões	30
• <i>Total (artigo 15.º-1)</i>	180

* Os créditos relativos à componente de “formação na área de docência” são os constantes dos Perfis 1 a 4 do anexo ao Decreto-Lei n.º 43/2007 (artigo 15.º 3), que estabelece créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre.
– Os créditos relativos às componentes de “formação cultural, social e ética” e de “formação em metodologias de investigação educacional” incluem-se nos créditos atribuídos às componentes referidas nas alíneas a) a c) (artigo 15.º 4).

Neste quadro, a concepção curricular da LEB torna-se num processo complexo, uma vez que, como previsto no Processo de Bolonha, haveria que apostar num perfil de empregabilidade em contextos educativos não docentes. A dita construção da “sociedade do conhecimento” suscita a emergência de instituições de cariz educativo, em paralelo com a própria escola, pelo que se torna importante preparar profissionais capazes de agir numa multiplicidade e variedade de contextos, numa linha de articulação cada vez mais necessária entre contextos educativos formais e não-formais.

Por outro lado, a aposta num perfil de empregabilidade educativa no final da LEB torna-se premente, na medida em que não é garantido a todos os licenciados o acesso automático aos respectivos mestrados, pois está dependente de um concurso e do número de vagas a autorizar pela

¹⁵² Não vamos explorar os perfis para os outros níveis de ensino, o 3CEB e o Ensino Secundário. Refira-se que, nos casos dos domínios de “educador de infância” e de “professor do 1.º ciclo do ensino básico”, os mestrados têm a dimensão excepcional de 60 créditos, “em resultado de uma prática internacional consolidada”.

tutela. Pode também acontecer que os próprios alunos, recém-licenciados, não queiram prosseguir os estudos, reforçando o carácter terminal que este ciclo de estudos deve assumir. Surge, assim, um compromisso a estabelecer entre o perfil de empregabilidade e a preparação capaz de garantir verdadeiras oportunidades de acesso aos mestrados. Perante esta análise, Andrade, Alarcão e Santos (2008, p.212) referem que, tendo em conta os dados do Quadro 5.09,

que representa os ECTS por área a que a legislação obriga, constata-se uma orientação pró-profissionalizante e não tanto uma formação de banda larga, mais consentânea com o espírito de Bolonha. Inclusivamente a componente de “Iniciação à Prática Profissional” vai no mesmo sentido.

Já as estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre obedecem a uma “geometria variável”, conforme os quatro domínios de habilitação para a docência, no seguimento do pré-requisito da obtenção de uma LEB. O Quadro 5.10 representa, em termos comparativos, as diferenças estipuladas entre as componentes de formação.

Quadro 5.10 – Distribuição de créditos pelas componentes de formação nas estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 43/2007, em todos os Perfis de Formação previstos

ESTRUTURAS CURRICULARES DOS CICLOS DE ESTUDOS CONDUCENTES AO GRAU DE MESTRE				
COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ECTS			
	PERFIS 1 E 2	PERFIL 3	PERFIL 4	PERFIS 5 A 17
<i>a) Formação educacional geral</i>	5 a 10	5 a 10	5%	25%
<i>b) Didáticas específicas</i>	15 a 20	25 a 30	20%	25%
<i>c) Prática de ensino supervisionada</i>	30 a 35	40 a 45	45%	40% *
<i>d) Formação na área de docência</i>	—	0 a 05	25%	5%
<i>• Total (artigo 16.º)</i>	60	90	90 a 120	90 a 120

* c) “Iniciação à prática profissional”, incluindo a prática de ensino supervisionada.
 – Os créditos relativos às componentes de “formação cultural, social e ética” e de “formação em metodologias de investigação educacional” incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) a c). Perfil 1 - Educador de infância; Perfil 2 - Professor do ensino básico: 1.º ciclo; Perfil 3 - Educador de infância e professor do ensino básico: 1.º ciclo; Perfil 4 - Professor do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico.

Interessa também assinalar, no âmbito do processo de harmonização do ensino superior português às recomendações de Bolonha, e no seguimento da definição do regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, a criação de uma agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro, prevista no artigo 53.º do Decreto-Lei n.º 74/2006. Recorde-se que este Decreto-Lei não se limitava a fixar os graus académicos e diplomas do ensino superior. Enquanto a referida agência não fosse criada, também se ocupou das regras transitórias a adoptar para a criação de novos ciclos de estudos¹⁵³.

Refira-se que a Agência criada assume a incumbência de garantir a qualidade do ensino superior

¹⁵³ A acreditação realiza-se no quadro do sistema europeu de garantia de qualidade no ensino superior, proposto por Bolonha, na Conferência de Bergen, onde se aprovou a adopção das Normas e Orientações para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior (“European Standards and Guidelines for Quality Assurance” – ESG).

em Portugal, através da avaliação e da acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos (artigo 4.º). As normas aplicáveis aos procedimentos de avaliação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos são as previstas no regime jurídico da avaliação do ensino superior, aprovado pela Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto (artigo 6.º)¹⁵⁴. O Estado, ao decidir associar na mesma entidade as questões da avaliação do ensino superior e de acreditação dos cursos, extingue o CNAVES, criado pelo Decreto-Lei n.º 205/98.

Em jeito de conclusão sobre Bolonha, é sabida a existência de uma diversidade e pluralidade de opiniões. Neste sentido, detemo-nos em algumas referências, com as quais nos identificamos, que questionam a pertinência da formação de professores com os perfis de mestrado aqui discutidos, ou seja, para a formação de educadores e professores do 1.º e 2CEB. Neste aspecto, Marques (2007, p.1) é bastante contundente:

O novo regime jurídico da habilitação para a docência (Decreto Lei n.º 43/2007), ao espartilhar o plano de estudos por áreas de Docência, áreas das Didáticas, área da Formação Educacional e área da Prática Profissional, e ao criar duas etapas distintas de formação, um 1.º ciclo em Educação Básica e um 2.º ciclo de formação profissional, reforçou uma tendência que vai no sentido do currículo espartilhado por áreas disciplinares. Após mais de três décadas de formação integrada de educadores de infância e de professores do ensino básico, assiste-se à recuperação de um modelo que fora posto em causa no princípio da década de 70 do século passado, reintroduzindo o conceito e a lógica da dispersão curricular, da desarticulação formativa e da desintegração pedagógica.

O autor considera que este regime jurídico constitui um enorme passo atrás (p.2). Não só se introduz uma formação desarticulada (bietápica) como se põe fim à dimensão cultural e investigativa da formação. Afirma não perceber a diferenciação do número de créditos para os diferentes perfis de habilitação para a docência, pois a opção 120 ECTS permitiria uma maior exigência e rigor na formação, considerando, assim, haver diferentes tipos de categorias de mestrados.

O princípio dos 120 créditos para o mestrado deveria ser comum a todos os perfis e, no caso da formação de educadores de infância e de professores para os primeiros quatro anos de escolaridade, o mestrado deveria ser de tipo integrado com um total de 300 créditos. (Marques, 2007, p.4)

Também Cosme e Trindade (2006), num artigo na “A Página da Educação”, consideram nefasto o discurso que tende a estabelecer dicotomias na formação de professores entre o conhecimento científico e a formação pedagógica, colocando-os em confronto, como campos rivais. Essa é uma linha de pensamento que nada favorece qualquer das partes, apesar do facto de que “a formação científica tem vindo a ser assumida, sobretudo, como a chave que permite ao professor deter a solução dos enigmas que vai propondo aos seus alunos, o que não pode deixar de ser associado a uma formação pedagógica que se lhe justapõe e que, como tal, é pouco útil, já que não contribui para estimular ou

¹⁵⁴ Este diploma tinha revogado a Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, alterada pela Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro.

para ajudar a sustentar o diálogo, os desafios e os confrontos”, quando a formação pedagógica está longe de renegar o conhecimento científico. Bem pelo contrário, não se põe em causa que a formação científica de um professor possa proporcionar as condições necessárias para que este dialogue com os seus alunos, configure os desafios a propor-lhes ou defina as estratégias de interpelação a que os terá que submeter. Nesse sentido, referem os autores

continuar a apostar na dicotomização do campo da formação inicial dos professores é o mesmo que nos obrigar a optar entre nada e coisa nenhuma. É que a dimensão pedagógica de um projecto que se situe no seio daquele campo deverá estar presente no modo como se concretiza a formação científica nesse âmbito, do mesmo modo que a possibilidade de os alunos se apropriarem dos saberes já estabelecidos é potenciada por via da formação pedagógica quando esta contribui para que os futuros docentes compreendam como o acto de aprender é mais do que um processo de descoberta um processo de construção no seio do qual os professores ocupam uma posição estratégica privilegiada como actores que permitem andaimar os percursos de aprendizagem dos seus alunos, estabelecer as condições dessa aprendizagem e contribuir, por esta via, para que as escolas se constituam como contextos culturais e educativos. Em suma, de acordo com esta perspectiva, a formação científica no âmbito da formação inicial de professores deverá ter em conta e de forma intencional o propósito profissional que orienta este tipo de formação, do mesmo modo que a formação pedagógica deverá contribuir, sobretudo, para que um professor possa utilizar a sua formação científica como instrumento de intervenção educativa.

É por isso que os autores se interrogam, perante as intenções que se alinhavavam por processos bietápicos na formação de professores, se valeria a pena fazer alguma coisa.

Com Bolonha à vista e os planos anunciados pelo Ministério da Educação para a formação inicial será que a perspectiva acabada de defender continua a ser uma perspectiva exequível? Quando se sabe que os cursos de formação de professores dos 2.º e 3.º Ciclos e do Ensino Secundário se deverão desenvolver em função de dois grandes momentos, um primeiro onde se tenderá a privilegiar a formação científica e um segundo onde se parece querer valorizar a formação pedagógica, o que é que se poderá fazer para que não se tenha de optar entre nada e coisa nenhuma? E será possível fazer alguma coisa de jeito se não se puder mudar o cenário da formação inicial de professores que se define a partir de um projecto bietápico?¹⁵⁵

Neste sentido, Alarcão (2010, p.4) apresenta uma visão mais realista, mas ao mesmo tempo questionadora da exequibilidade deste processo. Era sabido, desde a apresentação da legislação (Decreto-Lei n.º 43/2007) que o processo de formação integrada estava comprometido, mas isso, dadas as circunstâncias aduzidas por Alarcão, seria o menos.

Defensora do modelo integrado na sua configuração teórica (não no modo como foi concretizado), não tive hesitação em perceber logo de início que ele não iria sobreviver à divisão da formação em dois ciclos e que a criação de um primeiro ciclo, mais abrangente, se relacionava com a necessidade de uma maior formação para grandes públicos relacionada com o deficit de qualificação da população portuguesa, trazendo no seu seio a promessa da flexibilidade e a utopia da empregabilidade. Nesta lógica, o que eu não percebo bem é a natureza híbrida da formação dos educadores e professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, uma formação dividida em 2 ciclos Bolonha, mas

¹⁵⁵ Mais, provavelmente, terão dito, pensamos nós, quando constataram que a formação de educadores de infância e professores do ICEB obedecem também ao processo bietápico.

em que o 1.º ciclo, não sendo profissionalizante, apresenta um conjunto de características de ensino profissionalizante, concedendo à licenciatura em Educação Básica uma enorme ambiguidade. Penso que teria sido mais bem entendido, neste caso, a existência de um mestrado integrado, mas aqui o factor economicista deve ter pesado substancialmente.

4. Estatuto da Carreira e Avaliação do Desempenho Docente

Este é um assunto de grande discussão e controvérsia, de conquistas e desilusões, e, por isso, propício a aturadas e apaixonadas reflexões. Não queremos fazer nem uma nem outra coisa, mas, ainda assim, consideramos pertinente a referência a alguns aspectos que podem ser considerados como marcos da evolução do estatuto da carreira docente, nomeadamente a estrutura da formação contínua e a “avaliação do desempenho docente” (ADD) e como ambas se relacionam.

O que escrevemos até agora, sobre a evolução da formação dos professores em Portugal, traduz de forma institucional o seu estatuto profissional e social, salvaguardando as devidas diferenças entre as intenções, a concretização e a sua apropriação e interpretação por parte dos diversos agentes interessados ou envolvidos, próprias dos movimentos políticos e sociais. Ora, se durante a implantação da República os professores de tudo fizeram para ver reconhecido um estatuto profissional, durante o Estado Novo tivemos um controlo apertado da actividade docente, reduzindo-a a mínimos considerados indispensáveis (muitas vezes empobrecidos; por vezes, reduzidos a quase nada) e susceptíveis de não se tornarem numa fonte de agitação social.

Mesmo depois do advento da Liberdade, com o 25 de Abril de 1974, as intervenções sobre uma eventual definição do estatuto docente por parte do Estado eram avulsas, em face do crescimento exponencial da “escola de massas” e na medida das necessidades e dos problemas casuísticos daí resultantes, próprios do processo revolucionário e da estabilização do mesmo. Eram medidas que remetiam sobretudo para a formalização e regulação dos processos de recrutamento, contratação e definição de requisitos de habilitação para a docência. Este último caso não obedecia a linhas orientadoras comuns previamente definidas, mas impostas pelas circunstâncias do desenvolvimento do sistema educativo, dos recursos existentes e das suas necessidades, que resultavam, em muitos domínios da docência, na fixação de habilitações científicas sem a componente de formação profissional (situação reconhecida pelas designações de habilitação própria e suficiente)¹⁵⁶.

Genericamente, em Portugal, a profissionalização da actividade docente constituiu um processo muito longo, como se constata pela descrição da *evolução da formação dos professores*. A primeira

¹⁵⁶ Situação ultrapassada com a aprovação do actual regime de habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007). Um dos últimos reconhecimentos de vários cursos como “habilitação própria” para a docência concretizou-se com a Portaria n.º 254/2007, de 9 de Março.

fase deste processo teve início na segunda metade do século XVIII, com as duas grandes reformas de 1759 e 1772, devidas ao Marquês de Pombal, e que corresponderam ao início da estatização dos ensinamentos primário e secundário. Entretanto, ao longo do século XIX, na prática, ainda que tenham sido publicados diversos diplomas normativos incidindo no estatuto socioprofissional dos docentes, essas determinações não tinham aplicação. Em princípios do século XX, com a implantação da República, os professores exigem, insistentemente, a publicação de um Estatuto Profissional do Professor. Não conseguem, todavia, ver concretizada esta aspiração. É assim que a profissão docente, até à década de 1980 do século XX, rege-se por uma legislação dispersa, alterada com frequência e susceptível de interpretações e aplicações diversas (Comissão Europeia, 2007b, p.9).

Na LBSE, de 1986, encontram-se, finalmente, referências expressas às “carreiras do pessoal docente e de outros profissionais da educação” (artigo 36.º), com os seguintes princípios gerais:

- 1) Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.
- 2) A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação, de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.
- 3) Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior.

Assim, em conformidade com os princípios gerais da carreira de pessoal docente, consagrados na LBSE, foi aprovado o Estatuto da Carreira Docente (ECD), pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, onde foram integrados numa *carreira única* todos os docentes do Sistema Educativo Português, incluindo os educadores de infância e os professores do 1CEB¹⁵⁷.

4.1. Estatuto da Carreira Docente

O ECD não é mais do que o reflexo de decisões sobre elementos que configuram os contributos para a construção da *função* e do *saber* dos professores (Roldão, 2006). Referimo-nos a aspectos como os princípios gerais do estatuto docente, os direitos e deveres profissionais, a estrutura da formação, os processos de recrutamento e selecção, questões relacionadas com o acesso e a progressão na carreira docente, a avaliação do desempenho, a aquisição de outras habilitações, entre outros, que foram consignados na publicação do primeiro ECD publicado em Portugal, através do

¹⁵⁷ O conceito de *carreira única* prestava-se a equívocos, na altura a necessitar de clarificação para o devido entendimento da estrutura da carreira. De forma errada, era associado à ideia de que todos os educadores e professores aufeririam o mesmo vencimento, independentemente da formação e qualificação profissional. O conceito adoptado relaciona-se com a organização da carreira docente em função das qualificações profissionais e não do nível de ensino em que o professor lecciona – para as mesmas qualificações, o mesmo vencimento, seja qual for o nível de ensino do sistema educativo português (Teodoro, 1994, p.77).

Decreto-Lei n.º 139-A/90 (Carvalho & Oliveira, 1990).

As negociações entre a tutela e as organizações representativas dos professores sobre a estrutura da carreira docente não foram fáceis. Segundo Teodoro (1994, p.76),

Roberto Carneiro iniciou o seu mandato de Ministro da Educação apontando como uma das prioridades e um dos *pilares* da reforma educativa a elaboração e negociação, com as associações sindicais, do estatuto da carreira docente, que permitisse ao professor recuperar o estatuto social *perdido nos últimos 20 anos*.

Um primeiro projecto de estatuto, apresentado para apreciação, formalizava-se como um conjunto de princípios no sentido de abordar a importante e complexa problemática da valorização profissional. A proposta projectava não uma, mas quatro carreiras, em função da diferenciação dos níveis de ensino e dos profissionais que neles trabalhavam: carreira dos educadores de infância, carreira dos professores do 1CEB, carreira dos professores do 2.º e 3CEB e, finalmente, carreira dos professores do ensino secundário. Os princípios básicos apontavam para a existência de *fases e níveis* (com excepção para a carreira dos educadores de infância): a *progressão nas fases* dependia da conjugação dos factores de *tempo de serviço efectivo* e *avaliação de desempenho*. Já a *mudança de nível* dependia de um processo de *avaliação de mérito*, acedido por candidatura. A proposta foi alvo de contestação, tanto na diferenciação de carreiras como na estrutura de fases e níveis, levando a tutela a recuar e a propor o princípio de *carreira única*, com dez posições salariais (designadas por escalões), abandonando-se a diferenciação de carreiras, bem como o escalonamento por níveis com conteúdos funcionais diferenciados. Manteve-se, ainda assim, a lógica de candidatura para acesso aos últimos escalões, estrutura consagrada no documento final do primeiro Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Teodoro, 1994, pp.76-78).

Como todos os estatutos, os seus princípios necessitavam da devida regulamentação, no sentido de estabelecer normas de execução das propostas aí previstas. Esse terá sido um problema de difícil resolução, com muitos dos aspectos a tardarem a ser regulamentados, outros a não merecerem sequer alguma vez o devido enquadramento de acordo com a letra do Estatuto. Não vamos detalhar os princípios do Estatuto nem as formas encontradas para os levar à prática do quotidiano da actividade profissional dos professores. Apenas vamos deter-nos em questões relacionadas com a *aquisição de formações acrescidas* (formação especializada), a *formação contínua* e a *avaliação do desempenho*, aspectos mais directamente relacionados com o desenvolvimento profissional dos professores, mas também associados à valorização da própria carreira (Campos, 1995b; Esteves, 2007).

Trata-se de uma correlação positiva, promovida pelo ECD, no sentido da valorização do estatuto profissional, das correspondentes repercussões na qualidade do desempenho docente e dos serviços

prestados pelas escolas. Contudo, sem colocar em causa as legítimas aspirações dos professores, com as quais genericamente concordamos, e a lisura dos procedimentos, este talvez tenha sido um dos principais problemas do desenvolvimento do ECD, onde, de algum modo, prevaleceu uma visão individualista, deixando de lado uma cultura colaborativa, de pertença a uma comunidade profissional, para onde fosse possível canalizar a significativa melhoria da preparação profissional dos professores.

O próprio desenvolvimento das medidas previstas no ECD, com intermináveis dificuldades na aplicação e regulamentação, não ajudou a construir um clima favorável à emergência dessa cultura, ao qual deve-se juntar uma reforma curricular que revelava problemas ao nível da implementação e do crescente questionamento dos seus resultados. Acentuava-se, assim, um certo mal-estar e uma crise de identidade profissional dos professores, que “não veio propiciar uma autonomização e afirmação da profissão docente, antes apontando para um *profissionalismo de Estado* gerador de novas dependências e de novos tipos e funcionarização” (Teodoro, 1994, p.79), quando os resultados expectáveis seriam precisamente os opostos.

Para termos uma ideia da diversidade e complexidade dos aspectos em causa, a definir em função das orientações do ECD, veja-se uma listagem de temáticas elaborada por Teodoro (1994, p.79). Pretende-se demonstrar, passados três anos da sua publicação, que havia ainda aspectos estruturais por regulamentar, ao ponto de por em causa a condição de *carreira única* do Estatuto¹⁵⁸.

Passados três anos sobre a sua publicação, foram regulamentados os seguintes aspectos do Estatuto: – avaliação do desempenho (Decreto Regulamentar n.º 14/92) – candidatura de acesso ao 8.º escalão (Decreto Regulamentar n.º 13/92); creditação da formação contínua (Decreto Regulamentar n.º 29/92); regime jurídico da formação contínua dos professores (Decreto-Lei n.º 249/92); – dispensas de serviço para formação (Despacho Normativo n.º 185/92); – licença sabática (Despacho n.º 169-A/ME/92); redução da componente lectiva, por incapacidade (Despacho n.º 622-B/92); regime de permutas de lugares (Despacho n.º 622-A/92); – doenças profissionais (Portaria n.º 1213/92).

Por regulamentar, continuam ainda importantes matérias, algumas estruturais ao próprio Estatuto, a saber: – revisão da legislação de quadros e concursos; – incentivos à fixação em zonas isoladas; equiparação a bolseiro; aquisição de formações acrescidas (artigos 54.º, 55.º e 56.º); – redução da componente lectiva para o desempenho de cargos; – definição das condições de mobilidade entre grupos e sectores de ensino.¹⁵⁹

¹⁵⁸ O próprio ECD impunha a sua “revisão no prazo mínimo de três anos, tendo em vista a sua adequação à reforma do sistema educativo e ao enquadramento dos docentes com graus académicos superiores” (artigo 151.º). Contudo, a primeira alteração do ECD aconteceu com o Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril, a propósito dos artigos 56.º e 57.º, relativos, respectivamente, à “qualificação para o exercício de outras funções educativas” e às condições do exercício das mesmas.

¹⁵⁹ A afirmação reporta-se a Novembro de 1993. Acrescentaríamos a esta lista a questão do “período probatório” (artigo 32.º), que se destina “a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde inicie a actividade docente”. A questão da aquisição de formações acrescidas viria a ser regulamentada pelo “regime jurídico da formação especializada” (Decreto-Lei n.º 95/97, 23 de Abril). A figura de “equiparação a bolseiro” no ECD (artigo 110.º) remete para regulamentação aplicada a “funcionários e agentes do Estado e demais pessoas colectivas de direito público” pelos Decretos-Lei n.º 272/88, de 3 de Agosto, e n.º 282/89, de 23 de Agosto, “nos termos e condições constantes dos regulamentos aprovados por despacho do Ministro da Educação” (estava em vigor o Regulamento de Equiparação a Bolseiro aprovado pelo Despacho n.º 208/ME/88, de 10 de Janeiro). Assim, é só com o Despacho Normativo n.º 23/98, de 1 de Abril, depois da segunda alteração ao ECD (Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro), que se estabelece o primeiro Regulamento de Equiparação a Bolseiro, publicado em data posterior à do ECD.

Na lógica de conflitualidade entre a tutela e os professores, houve dois aspectos marcantes que funcionaram como elementos de desagregação do sentido de Estatuto e de forte contestação, pois formalizaram-se como as primeiras e mais visíveis medidas relativas à criação de um Estatuto de *carreira única*, apresentado como meio de valorização e afirmação profissional, de agregação de uma classe profissional socialmente reconhecida e respeitada. Tratou-se, por um lado, de estabelecer o estatuto remuneratório e, por outro, de cuidar do regime de transição e consequente contagem de tempo de serviço docente (Teodoro, 1994; Formosinho & Machado, 2010b).

É o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, que está na base de toda a polémica. Este aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório. Porém, se repararmos na data de publicação, constata-se ter sido aprovado em plena negociação do ECD. Prescreve-se uma estrutura supostamente ainda susceptível de ajustes, separando ainda a estruturação da carreira da definição do Estatuto, submetendo-o aos princípios aí exarados. O processo estava invertido; a publicação do Decreto-Lei n.º 409/89 consumou-se sem uma base de negociação prévia, sendo praticamente imposta, e fez parte de um conjunto de diplomas que procedeu à reforma do sistema retributivo das diferentes carreiras da Administração Pública (Teodoro, 1994, p.80)¹⁶⁰.

A posterior publicação do ECD pelo Decreto-Lei 139-A/90, no que diz respeito à estrutura da carreira (Capítulo VII - Carreira docente, artigo 34.º e seguintes) remete para as normas estabelecidas no referido Decreto-Lei n.º 409/89. Veja-se, por exemplo, o que refere o artigo 35.º do ECD, relativo ao “acesso à carreira”: “a progressão e a promoção nos escalões da carreira docente fazem-se nos termos dos artigos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro”. Da leitura destes documentos entendia-se, assim, que estava criada uma estrutura onde se introduz dois processos diferenciados de avaliação: uma relativa à ADD, a outra relativa à avaliação do mérito para progresso na carreira.

Para isto nos chamam a atenção, de forma incisiva, Machado e Formosinho (2010, p.99), referindo que, “até à estruturação da carreira docente em 1989, os professores estavam socializados num processo onde a avaliação era de Bom e a progressão era automaticamente atribuída”. No

¹⁶⁰ O que mais indignou os professores relacionou-se com a proposta de enquadramento salarial onde se estabelecia diferenças significativas entre os vencimentos previstos tanto para a carreira docente, como para as carreiras técnica e técnica superior, que estavam equiparados desde o 25 de Abril. Isto gerou uma forte contestação sindical, com greves às avaliações dos alunos, fazendo o Governo recuar nas intenções iniciais, aceitando o princípio genérico de remunerações idênticas para habilitações académicas equivalentes, tanto nos escalões de ingresso como nos escalões de topo, por comparação com outros quadros técnicos dependentes da administração pública. Contudo, posteriormente, o Governo recuou em vários compromissos assumidos, fazendo publicar o Decreto-Lei n.º 409/89 sem negociação sindical, e protelou a publicação do ECD vários meses, no qual introduz alterações lesivas dos direitos dos professores previstos nas negociações, prejudicando, em face do contencioso entre a tutela e as organizações representativas dos professores, o acompanhamento da regulamentação e a aplicação do ECD (Teodoro, 1994, p.78).

seguimento desta ideia, os autores acrescentam que,

[a] estruturação da carreira docente em 1989 introduziu uma avaliação do desempenho e uma avaliação do mérito para progresso na carreira como processos diferenciados. O Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, faz depender a progressão, não já simplesmente do tempo de serviço na docência (até então considerado como elemento único de qualificação acrescida) agora condicionado pela duração temporal de cada um dos 10 escalões criados, mas também da avaliação do mérito (ou demérito) da experiência adquirida e da frequência com aproveitamento de módulos de formação. O acesso ao 8.º escalão depende da aprovação em provas públicas, às quais o professor voluntariamente se candidata, devendo a apreciação do júri ter por objecto o curriculum do candidato e um trabalho de natureza educacional a apresentar por este. (p.99)

A segunda questão remete-nos para o regime de transição, e a respectiva contagem do tempo de serviço, entre a estrutura da carreira vigente à data, configurada a partir do Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, e a aquela que ficou consignada no Decreto-Lei n.º 409/89, corroborada pelo ECD. O mal-estar volta a instalar-se entre os professores, uma vez que estes se sentiram fortemente lesados ao nível da contagem do tempo de serviço no processo de transição entre carreiras. Teodoro (1994, p.82) explica de forma clara as implicações deste processo de transição.

A transição entre o sistema de fases, a que correspondia uma letra na grelha salarial, e a estrutura em escalões, a que correspondia um índice remuneratório, não se fez para o escalão a que o professor teria direito caso iniciasse a sua carreira desde o ingresso, mas para o escalão mais próximo da fase onde então se encontrava (artigos 14.º, 15.º e seguintes do Decreto-Lei n.º 409/89). Por este mecanismo, o topo da carreira não era atingido pela maioria dos professores aos 29 anos de serviço, conforme o previsto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 409/89, mas antes, conforme as situações, aos 30, 31 e mesmo 35 anos de serviço.¹⁶¹

Posteriormente, de acordo com as reformulações no espectro da formação inicial dos professores (primeira alteração à LBSE, Lei n.º 115/97), bem como de outras temáticas consideradas pertinentes, nomeadamente a avaliação do desempenho e a formação contínua, que se enquadravam na propalada dignificação e valorização da profissão docente, procedeu-se também a alterações do ECD, por intermédio do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, que entretanto já tinha sido objecto de alterações com o Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril, ao nível dos articulados 56.º e 57.º (medidas relativas ao desempenho de outras funções educativas). Essencialmente, para o que nos interessa de momento, esta alteração aboliu o regime de progressão na carreira por acesso ao 8.º escalão. Foram também introduzidas algumas alterações ao regime da ADD¹⁶².

Desde a sua publicação o ECD foi objecto de dez alterações. Estas aconteceram,

¹⁶¹ Entretanto, houve ainda a publicação de dois documentos legislativos (Portarias n.º 1218/90, de 19 de Dezembro, e n.º 39/94, 14 de Janeiro), no sentido de aportar justiça relativa e equidade no sistema de transição de regimes; no entanto, em ambos os casos, continuava a não ser possível a recuperação integral do tempo de serviço prestado pelos professores.

Este assunto só viria a ser resolvido muito mais tarde, com a recontagem integral do tempo de serviço docente e correspondente reposicionamento na carreira docente através da Portaria n.º 584/99, de 2 de Agosto.

¹⁶² Situação a explorar adiante. Nesta circunstância foi aprovado o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, revogando o anterior regime de avaliação, aprovado pelo Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de Junho.

essencialmente, devido a factores relacionados com a *aquisição de outras habilitações*, a *ADD*, a *formação inicial e contínua* e os *processos de definição, selecção e de recrutamento dos quadros de pessoal docente*. Não vamos, por isso, detalhar todos esses aspectos, não só por impraticabilidade da tarefa, mas porque ultrapassa a ideia central de evidenciar a constituição do primeiro Estatuto dos professores, em 1989, na evolução do desenvolvimento profissional e da sua condição, embora sejam situações intrinsecamente relacionadas com a formalização do Estatuto e as subseqüentes alterações, entretanto ocorridas. Ainda assim, elencamos alguns dos principais documentos da evolução legislativa (por referência à LBSE), em diferentes áreas da intervenção e definição educativa (LBSE, ECD, formação inicial e contínua, ADD), cuja conjugação tem implicações no desenvolvimento profissional dos professores, ajudando a compreender a evolução da construção da *função* e do *saber* dos professores em Portugal, afinal, o *leitmotiv* deste deambular pela história da constituição da profissão professor (Quadro 5.11).

Quadro 5.11 – Evolução das referências legislativas, após a LBSE, relativas a aspectos centrais no desenvolvimento profissional dos professores¹⁶³

ANO	LBSE	ECD, ESTRUTURA DA CARREIRA	FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA	AValiação DO DESEMPENHO DOCENTE
1986	Lei n.º 46/86, 14-10			
1989		Decreto-Lei n.º 409/89, 18-11 *	Decreto-Lei n.º 344/89, 11-10	
1990		Decreto-Lei n.º 139-A/90, 28-4		
1992			Decreto-Lei n.º 249/92, 09-11	Decreto Regulamentar n.º 13/92, 30-06 Decreto Regulamentar n.º 14/92, 04-07
1993			Lei n.º 60/93, 20-08	
1994			Decreto-Lei n.º 274/94, 28-10	Decreto Regulamentar n.º 58/94, 22-09
1996			Decreto-Lei n.º 207/96, 02-11	
1997	Lei n.º 115/97, 19-09	Decreto-Lei n.º 105/97, 29-04		
1998		Decreto-Lei n.º 1/98, 2-01		Decreto Regulamentar n.º 11/98, 15-05
1999		Decreto-Lei n.º 312/99, 10-08 *	Decreto-Lei n.º 155/99, 10-05	
2003		Decreto-Lei n.º 35/2003, 27-02		
2005	Lei n.º 49/2005, 30-08	Decreto-Lei n.º 121/2005, 26-07 Decreto-Lei n.º 229/2005, 29-12		
2006		Decreto-Lei n.º 224/2006, 13-11		
2007		Decreto-Lei n.º 15/2007, 19-01 Decreto-Lei n.º 35/2007, 15-02	Decreto-Lei n.º 15/2007, 19-01 Decreto-Lei n.º 43/2007, 22-02	
2008		* <i>Estrutura da carreira e estatuto remuneratório</i>		Decreto Regulamentar n.º 2/2008, 10-01 Decreto -Lei n.º 104/2008, 24-06 Decreto Regulamentar n.º 11/2008, 23-05
2009	Lei n.º 85/2009, 27-08	Decreto-Lei n.º 270/2009, 30-09	Decreto-Lei n.º 220/2009, 08-09	Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, 05-01 Decreto Regulamentar n.º 14/2009, 21-08 Decreto-Lei n.º 270/2009, 30-09
2010		Decreto-Lei n.º 75/2010, 23-06		Decreto Regulamentar n.º 2/2010, 23-06

Entretanto, foi aprovada uma nova estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como as normas relativas ao seu estatuto remuneratório, pelo Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de Agosto, onde se estabelecia também as normas relativas ao seu estatuto remuneratório, com a conseqüente revogação do Decreto-Lei n.º 409/89. Esta

¹⁶³ A especificação do âmbito das referências pode ser aferida no apartado deste trabalho com o título “Legislação Consultada”.

nova estrutura manteve-se até à publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, passando o próprio ECD também a definir, de forma integrada, a estrutura da carreira docente e estatuto remuneratório (Anexo 5.15).

Precisamente, este último Decreto-Lei promove a sétima alteração ao ECD, configurando-se como um momento de referência obrigatório nas políticas educativas quanto ao Estatuto e ao desenvolvimento profissional dos professores. Com base na alteração do ECD de 2007 (o Decreto-Lei n.º 15/2007 promove também a alteração do regime da formação contínua), seriam tomadas das medidas mais mobilizadoras da contestação sindical por parte dos professores. Estão em causa, pelo menos, duas situações tidas como críticas nos últimos anos relativamente ao Estatuto dos professores. Referimo-nos à separação da classe profissional, por conteúdo funcional diferenciado, em “professor” e “professor titular”, e às subsequentes alterações na ADD (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro). No primeiro caso, a questão dirimiu-se, três anos depois, pela extinção da figura de “professor titular”¹⁶⁴; no segundo caso, a situação prolonga-se num emaranhado de convulsões, e suspeitamos que assim continuará, por tempo que não sabemos definir. Sobre estas questões, o preâmbulo do referido Decreto-Lei, apesar de reconhecer que o Estatuto, “cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora”, não podia ser mais contundente, clarificando, do ponto de vista do legislador, os motivos para as tais medidas descritas, relativas ao ECD, à formação contínua e à ADD.

Contudo, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado [ECD], acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes. Para tanto, contribuiu em particular a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho dos professores e educadores. Contudo, 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. Do mesmo modo, a avaliação de desempenho, com raras excepções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da actividade lectiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira.

Entre as medidas propostas pelo Decreto-Lei em questão constam as seguintes: a carreira docente passa a estar estruturada em *duas categorias* funcionais – a de “professor” e de “professor titular” –, “ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão”; no acesso à categoria de professor titular “estabelece-se a exigência de

¹⁶⁴ À décima alteração do ECD, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho (a última até ao momento), o ME ‘dá um passo atrás’ e extingue a figura de “professor titular”.

uma *prova pública* que, incidindo sobre a actividade profissional desenvolvida, permita demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhe estão associadas”; estabelecer um *novo regime da ADD* “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”; em termos semelhantes aos do regime aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, a existência de cinco menções qualitativas possíveis e uma *contingentação* das duas classificações superiores que conferem direito a um prémio de desempenho; introduz-se uma *prova de avaliação de conhecimentos*, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente; estabelecem-se novas *regras para a observância de um período probatório*, realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente.

Trataremos destes aspectos, de uma forma mais ou menos diferenciada, nos pontos seguintes. Por agora, queremos reportar-nos a duas situações mencionadas no ECD: uma com implicações no acesso à profissão (prova de avaliação de conhecimentos e competências, alínea f)), como um dos requisitos gerais de admissão a concurso, artigo 22.º), situação que se estabelece pela primeira vez no ECD; a outra relativa à concretização de normas relativas à verificação da capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível (o período probatório, artigo 31.º), situação desde sempre prevista no ECD, mas nunca regulamentada e aplicada. Ambas as situações descritas visam “estabelecer condições mais rigorosas para o ingresso na carreira, assegurando que aqueles que obtêm provimento definitivo em lugar do quadro preenchem, sem margem para dúvidas, todos os requisitos para o exercício da profissão docente”.

Relativamente à prestação de uma prova de avaliação de conhecimentos e competências como requisito prévio de acesso à profissão, Flores (2009, p.246) refere o seguinte¹⁶⁵:

o Decreto-Lei n.º 15/2007 define as condições de acesso à profissão no sentido de seleccionar os candidatos a professor. Se, até agora, as instituições de ensino superior de formação de professores conferiam uma certificação académica e profissional, única condição de acesso à profissão, passou a ser também exigida aos candidatos a realização de uma “prova de avaliação de conhecimentos e competências” que tem como objectivo avaliar a preparação científica dos candidatos a professor.

As alterações das normas de regulação do período probatório resultam da ideia de aproveitar os recursos humanos melhor qualificados, providos na carreira como professores titulares, no sentido de acompanhar os professores no período probatório, situação considerada de “nomeação provisória” (artigo 30.º) – “o primeiro provimento em lugar de ingresso reveste a forma de nomeação provisória e

¹⁶⁵ O Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro, estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do ECD. Entretanto, o Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro, procede à primeira alteração ao Decreto Regulamentar n.º 3/2008, em face da alteração do ECD concretizada pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro.

destina-se à realização do período probatório”. Flores (2009, pp.246-77) refere que este período

visa “verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível” tendo a duração mínima de um ano. Durante este período, o professor é “acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação especializada na área da organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e com menção igual ou superior a Bom na última avaliação do desempenho” (artigo 31.º, Decreto-Lei n.º 15/2007).

Refira-se que, ao abrigo do ECD (artigo 31.º) e do Decreto Regulamentar da ADD (artigo 27.º, regime de avaliação do docente em período probatório), o Despacho n.º 21666/2009, de 28 de Setembro, define as regras da realização do período probatório. De acordo com o Despacho, “trata-se de um processo que tem o seu centro na escola sendo a integração dos novos professores considerada um factor relevante na melhoria da qualidade do serviço pelos estabelecimentos de ensino”, a ser implementado pela primeira vez no ano lectivo de 2009/2010.

O período probatório corresponde a uma fase do processo de desenvolvimento profissional centrada na capacidade de integração do docente na função a desempenhar, na adaptação e participação nas actividades da comunidade educativa, no estabelecimento de interacção com os alunos. O período probatório permite, assim, a ligação entre a escola, a universidade – ou outras escolas superiores de formação de professores – e a comunidade envolvente, possibilitando a socialização profissional do docente e a definição do seu perfil profissional.

Para o desenvolvimento deste processo, foi criado o “Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório”, sediado na Universidade de Aveiro. Em termos de coordenação do programa, este pode ser estruturado de acordo com três linhas de acção: acompanhamento e avaliação do processo (equipa do programa), o processo de formação (acompanhado por professores mentores), e o desenvolvimento de investigação relacionada com o período probatório (Figura 5.09).



Figura 5.09 – Linhas de acção do Programa do Período Probatório – 2009/2010 (adaptado, ver «<http://cms.ua.pt/saappp/?q=node/57>»)

O docente em período probatório é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um “professor titular”, designado para o efeito e denominado por professor mentor. Compete a este professor: a) apoiar a elaboração e acompanhar a execução do plano individual de trabalho para docentes em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e

didáctica; b) apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria; c) avaliar o trabalho individual desenvolvido, no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente; d) elaborar relatório circunstanciado da actividade desenvolvida.

Refira-se que a equipa de trabalho elaborou um conjunto de brochuras que se reportam ao processo de apoio e formação realizado no contexto do “Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores”¹⁶⁶. As cinco Brochuras, que constituem a colecção “Situações de Formação”, sistematizam e desenvolvem os materiais que foram produzidos e utilizados na formação de professores mentores no ano lectivo de 2009/2010, com as seguintes temáticas:

- “Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional”, n.º 1 (Roldão, 2010).
- “Planeamento e concepção da acção de ensinar”, n.º 2 (Leite, 2010).
- “Observação e análise de situações de docência”, n.º 3 (Reis, 2010).
- “Avaliação e regulação do desempenho profissional”, n.º 4 (Martins, Candeias & Costa, 2010).
- “Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios, n.º 5 (Campos & Gonçalves, 2010).

De acordo com as intenções do Programa,

pretende-se todavia ampliar o uso destes materiais a quaisquer outras situações de supervisão e avaliação, fornecendo algum apoio teórico e prático, na medida em que a formação e o conhecimento desenvolvidos se centram nas diversas dimensões integradoras do acto de ensinar e nos processos da sua análise, desenvolvimento e supervisão. Espera-se assim expandir o trabalho deste programa, alargando o uso destes materiais à escola e seus diferentes actores, pela centralidade que estas temáticas assumem na acção dos professores e da escola.

Para cada temática, apresentam-se materiais, sugerem-se metodologias de formação, fornecem-se textos de apoio e exemplos de tarefas, e ainda um conjunto de referências bibliográficas.

Finalmente, ainda no âmbito das alterações do ECD, refira-se que o acesso à categoria de “professor titular” encontra-se limitado a um terço do número de lugares em cada escola, e está dependente de recrutamento mediante concurso, tendo em conta as seguintes condições:

ter pelo menos 18 anos de serviço docente com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom e ser aprovado em prova pública que incide “sobre a actividade profissional desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular” (artigo 38º, Decreto-Lei n.º 15/2007). (Flores, 2009, p.246)¹⁶⁷

Voltando à publicação do ECD de 1989, Lemos Pires (1990, p.14) equaciona a ideia de

¹⁶⁶ Informação retirada do sítio do Programa, « <http://cms.ua.pt/saapp/>».

¹⁶⁷ O Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio, estabeleceu o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, ao abrigo do artigo 15.º do ECD, que previa o “recrutamento transitório para professor titular”. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 104/2008, 24 de Junho, estabelece o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto para o preenchimento de vaga existente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada da rede do Ministério da Educação. Entretanto, foi revisto pela aprovação da nona alteração ao ECD (Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro). De qualquer forma, o concurso para a categoria de professor titular, para lá do processo de recrutamento transitório, não chegou a concretizar-se, em face da extinção da divisão da carreira pelo Decreto-Lei n.º 75/2010 (décima alteração ao ECD).

“carreira”, como “um modelo estruturante da actividade ocupacional dominante nas grandes organizações do tipo burocrático/industrial”. A questão colocada pelo autor é se, de algum modo, este modelo regulador ocupacional não conflitua com um outro modelo fundamental para a actividade docente, o do “profissionalismo”, referindo-a como crucial para o desenvolvimento e sucesso do ECD, situação que consideramos manter-se actual passados 20 anos, bastando, para isso, verificar a controvérsia gerada em torno da ADD.

A conflitualidade entre os dois modelos, mas também os esforços para uma compatibilização sintética destes, tem sido objecto de muito e polémico debate e análise. A questão poderia ser retórica se ela não estivesse exactamente no cerne da actividade docente. Ser o educador/professor olhado como um “profissional” ou como um “funcionário de carreira” é questão ainda não resolvida, pois de ambos os aspectos, em regra, este corpo se tem reclamado.

Acresce a esta reflexão o problema de (in)diferenciar os professores, em face de uma escola de massas que não mais comporta um “superprofessor”, capaz de tudo fazer, o que obriga a uma certa especialização docente e, por essa via, à diferenciação dos professores. A diversificação de funções, em si mesma, poderia não conduzir à diferenciação na carreira dos professores. Contudo, estamos perante duas perspectivas conflitantes (Formosinho & Machado, 2010b, p.83):

- a) A perspectiva da indiferenciação da função docente assenta na concepção de que a formação inicial prepara para todos os papéis da função docente, qualquer docente pode desempenhar por inerência de função qualquer cargo na escola, não há necessidade de formação especializada de professores para cargos especializados na escola e a progressão na carreira docente não tem relação alguma com os cargos que podem ser desempenhados;
- b) A perspectiva da diferenciação da função docente defende que os factores de diferenciação devem ter tradução nos poderes e responsabilidades (direitos e deveres, competências e atribuições) dos diferentes docentes, nas condições de trabalho dos professores (remuneração, mobilidade, acesso a benefícios), no grau de controlo (controlo próximo *versus* maior autonomia individual), na carreira profissional (progressão para escalões pelo mérito ou formação) e no desempenho de cargos especializados (de gestão intermédia, gestão geral, orientação pedagógica e outros) na escola.

Como ultrapassar estas questões no seio da organização escolar, com um Estatuto que enquadre estas perspectivas que se confrontam, não é certamente uma tarefa fácil, se alguma vez possível. Isto porque, contra a diferenciação dos professores, muito para além da argumentação relacionada com a ideia uma profissão plana, de conteúdo funcional idêntico, interessa, sobretudo, valorizar o carácter colegial da docência e das consequências nefastas que a verticalização da carreira traz no trabalho em contexto escolar. Referem Formosinho e Machado (2010b, p.85),

[u]m dos argumentos mais mobilizados contra a introdução de alguma diferenciação na carreira

docente com consequências “verticalizadoras” é o do carácter colegial da docência. Os seus autores questionam em que medida a verticalização da carreira docente é uma solução adequada para reinventar o trabalho em equipa, valorizar os saberes especializados do professor, promover o seu crescimento profissional, incentivar uma promoção a partir da avaliação do máximo profissional e contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola de massas.

Ainda assim, sugerem os autores, a especialização docente torna-se numa exigência da escola de massas, ao requerer a “diferenciação do currículo, a diversificação da organização pedagógica”, a qual conduz a “uma diversificação da função docente, exigindo coordenação funcional e conduzindo a alguma hierarquização”. Mas é, sobretudo, “a necessidade de coordenação e a constatação de que a sua eficácia depende da articulação da função com o estatuto e com a carreira”, que faz pensar que a diversificação horizontal induz a necessidade de uma diferenciação vertical (p.83). Assim, concluem,

[a] diferenciação docente é mais congruente com uma carreira docente vertical com papéis diferentes em patamares distintos, a promoção na carreira em resultado do mérito e da formação especializada dentro da função docente e centrada mais no desenvolvimento profissional do que no controlo hierárquico, mais na avaliação do máximo profissional que no mínimo burocrático. (p.87)

4.2. Formação Especializada

Já referimos num outro ponto a “formação especializada” (Formosinho & Machado, 2009), no âmbito da valorização e diversificação da formação. A qualificação de docentes para o exercício de outras funções educativas necessárias ao desenvolvimento do sistema educativo ficou expressamente prevista na LBSE (artigo 33.º). O tema foi retomado no ordenamento jurídico da formação (Decreto-Lei n.º 344/89), onde se estabeleceu que a formação especializada para o exercício de funções de natureza pedagógica e administrativa seria adquirida através da realização de cursos de especialização de nível pós-graduado (artigo 24.º). Finalmente, o foco desta abordagem, o próprio ECD (entretanto alterado pelo Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril)¹⁶⁸, distingue as modalidades de formação do pessoal docente, referindo a formação especializada a par da formação inicial e da formação contínua.

Retomamos aqui, então, o processo da formação especializada para depois detalhar algumas das implicações estabelecidas no ECD relativamente a esta modalidade de formação. Assim, o “regime jurídico da formação especializada” ficou estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 95/97, detalhando o âmbito da mesma, o processo de fixação dos perfis de formação, bem como os princípios gerais relativos à constituição dos cursos e ao seu processo de acreditação. No seguimento da aprovação deste regime jurídico, foram criados os Cursos de Complemento e Qualificação Pedagógica (Decreto-Lei n.º 255/98), permitindo aos educadores e professores, bacharéis ou equiparados, a aquisição de

¹⁶⁸ Promovendo alterações na formação inicial, como já demos conta, passando o grau de licenciado a ser exigível para todos os educadores e professores. No entanto, esta primeira alteração no ECD também se refere à formação especializada, adequando o seu articulado ao “regime jurídico da formação especializada”, entretanto aprovado.

licenciatura. Estes cursos asseguravam o complemento da formação científica e pedagógica, em áreas directamente relacionadas com a docência, e a qualificação para o exercício de outras funções educativas, nas áreas a que se refere o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 95/97 (formação especializada). A criação destes cursos tornou-se possível, não só pelos diplomas citados, mas também com a adequação do articulado da LBSE e do ECD, que enquadram a “aquisição de outras habilitações e capacitações” com repercussões na valorização e progressão da carreira docente.

Estes dispositivos legislativos consagraram algo que as instituições de ensino superior estavam a trabalhar desde o início da década de 1990, uma vez que, por um lado, tanto a LBSE e o ordenamento jurídico da formação, como, por outro lado, o próprio ECD, previam a possibilidade de a aquisição dessa formação promover a valorização académica e profissional dos agentes educativos, nomeadamente com implicações na própria progressão da carreira docente. Assim, a publicação da legislação, relativa à obtenção do grau de licenciado e de formação especializada pelos educadores e professores profissionalizados, estabeleceu o quadro legal no sentido de satisfazer as legítimas expectativas daqueles que concluíram ou estavam a frequentar licenciaturas, CESE ou outros formatos de qualificação pós-graduada, oferecidos pelas instituições de ensino superior.

Relembra-se a importância, logo em 1990, abonando de boa fé o legislador, da aprovação da Lei n.º 50/90, que permitia o prosseguimento de estudos superiores por professores do ensino primário e educadores de infância, equiparando-os, para todos os efeitos, ao grau de bacharel, no sentido de prosseguir as políticas educativas de valorização académica e profissional dos agentes educativos.

Genericamente, estava em causa a conjugação, tanto da “qualificação da formação científica e pedagógica”, em áreas directamente relacionadas com a docência, como a “qualificação para outras funções docentes”, previstas na LBSE e no regime jurídico da formação, entretanto consagradas no regime jurídico da formação especializada, com a valorização profissional dessas formações prevista no ECD, concretamente no apartado sobre a “aquisição de outras habilitações e capacitações”:

- Aquisição de outras habilitações por docentes profissionalizados com licenciatura (artigo 54.º). Previa-se que a aquisição, por docentes profissionalizados com licenciatura, integrados na carreira, do grau de mestre em Ciências da Educação ou em domínio directamente relacionado com o respectivo grupo de docência determina, para efeitos de progressão na carreira, a bonificação de quatro anos no tempo de serviço do docente. Do mesmo modo, a aquisição, por docentes profissionalizados com licenciatura ou mestrado, integrados na carreira, do grau de doutor em Ciências da Educação ou em domínio directamente relacionado com o respectivo grupo de docência determina a bonificação de, respectivamente, seis ou dois anos no tempo de serviço do docente.

De acordo com Carvalho e Oliveira (1990, p.91),

dois dos princípios essenciais em que o Estatuto assenta estão configurados na valorização do pessoal docente e na possibilidade de os docentes permanecerem no nível ou grau de ensino para que se sentem vocacionados, mesmo que venham a adquirir qualificações superiores às exigidas como formação inicial para o ingresso na carreira.

Assim, é neste sentido que, “considerando que a aquisição de outras habilitações por docentes profissionalizados revela uma preocupação e um empenho daqueles na melhoria da sua formação beneficiando directamente a qualidade da educação e do ensino”, o Despacho n.º 244/ME/96, de 31 de Dezembro (alterado pelo Despacho n.º 42/ME/97, de 01 de Abril) regulamenta a aplicação do artigo 54.º do ECD¹⁶⁹.

- A *aquisição de licenciatura* em domínio directamente relacionado com a docência *por docentes profissionalizados* integrados na carreira determina a mudança para o escalão correspondente àquele em que o docente se encontraria se tivesse ingressado na carreira com esse grau (artigo 55.º). Esta norma seria igualmente aplicável aos docentes titulares de diploma de estudos superiores especializados a que se refere a LBSE.

Conforme referem Carvalho e Oliveira (1990, p.93), a mudança de escalão torna-se consequência do sistema de *carreira única*, pelo que os docentes do pré-escolar e do 1CEB, ou mesmo do 3CEB e ensino secundário, profissionalizados, mas não titulares do grau de licenciado, desde que adquirissem a licenciatura em domínio directamente relacionado com a docência, poderiam usufruir do reposicionamento na carreira, nos termos definidos. A regulamentação da aplicação do artigo 55.º foi em primeira instância aprovada pelo Despacho n.º 243/ME/96, de 31 de Dezembro (alterado pelo Despacho n.º 42/ME/97, de 1 de Abril).

- A qualificação para o exercício de outras funções educativas, de acordo com o artigo 33.º da LBSE, por docentes profissionalizados integrados na carreira, adquire-se pela frequência com aproveitamento de cursos de licenciatura, de cursos de estudos superiores especializados e de cursos especializados em escolas superiores, realizados em instituições de formação para o efeito competentes, em áreas definidas em função das necessidades do sistema educativo. A aquisição deste tipo de qualificações produz os mesmos efeitos do artigo 55.º, no que diz respeito ao reposicionamento na carreira docente. Ainda a aquisição, por docentes profissionalizados integrados na carreira, do grau de mestre e de doutor nas áreas definidas de interesse, qualifica também para o exercício de outras funções educativas¹⁷⁰.

¹⁶⁹ O Despacho n.º 10227/2004, 25 de Maio, constituiu um grupo de trabalho com o objectivo de analisar e emitir pareceres relativos aos requerimentos de reconhecimento de cursos de mestrado e doutoramento para os efeitos do disposto no artigo 54.º do ECD. Entretanto, a Portaria n.º 344/2008, de 30 de Abril, actualiza os processos de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor, para efeitos do artigo 54.º do ECD, uma vez aprovados os normativos de harmonização ao espaço europeu do ensino superior.

¹⁷⁰ Tendo em conta a redacção da primeira alteração ao ECD (Decreto-Lei n.º 105/97) e em coerência com a definição do regime jurídico da formação especializada (Decreto-Lei n.º 95/97).

O exercício de outras funções educativas, segundo Carvalho e Oliveira (1990, p.94), “designadamente de administração e gestão escolar, educação especial, orientação pedagógica, e outras, deve ser progressivamente reservado a docentes devidamente capacitados para o efeito”. Repare-se que o exercício efectivo de outras funções educativas por docentes qualificados durante quatro anos lectivos, seguidos ou interpolados, determina, para efeitos de progressão na carreira, a bonificação de um ano de serviço docente, não podendo, em qualquer caso, tal bonificação exceder três anos (artigo 56.º-4). Como se depreende, esta situação insere-se na discussão relativa à especialização docente e, por essa via, à diferenciação dos professores, com a respectiva verticalização da carreira (Formosinho & Machado, 2010b)¹⁷¹.

Em síntese, de acordo com Esteves (2007, p.197), as intenções explícitas da consagração da formação especializada foram duas:

- Incentivar alguns professores ao aprofundamento de competências num domínio específico das ciências da educação;
- Qualificar professores para o exercício especializado de certos cargos, funções ou actividades educativas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas.

A autora (2007, p.198) refere não ter conhecimento de estatísticas relativas ao número de professores que, durante mais de dez anos, realizaram cursos de especialização de pós-bacharelato ou pós-licenciatura. Tratou-se de um esforço de especialização profissional que, tal como a autora, questionamos em que medida teve repercussões proporcionais na melhoria das práticas nas escolas. Assim, o sistema educativo, de algum modo, parece não ter sabido (ou querido?) rentabilizar os recursos especializados formados, aos quais reconheceu a valorização profissional com a progressão na carreira docente.

Para se perceber o efeito deste esforço de especialização de alguns milhares de professores, seria interessante saber-se qual o número de casos em que a posse de uma formação especializada tem sido condição preferencial para a atribuição de determinados cargos, funções ou actividades a professores. A ser fraco esse número, como tememos, é de crer que o esforço de especialização realizado não esteja a ter no sistema e nas escolas todo o impacto que podia ser esperado.

Esta reflexão remete-nos de novo para os momentos de conflitualidade na constituição do ECD (Teodoro, 1994), colocando em causa o sentido da “comunhão de esforços” de uma classe profissional em torno da prestação de um serviço de relevo social. Ao invés, como tínhamos dito, parece ter gerado o reforço de uma cultura individualista, de salvaguarda e promoção de interesses

¹⁷¹ O Despacho Conjunto n.º 335/98, de 14 de Maio, concede apoio específico para pagamento de propinas aos agentes de ensino que se matricularem em cursos de ensino superior que confirmem o grau de licenciado ou diploma de estudos superiores especializados a que seja aplicável o disposto nos artigos 55.º e 56.º do ECD. Entretanto, o Despacho Conjunto n.º 320/2000, de 21 de Março, aperfeiçoa as disposições constantes do documento legislativo anterior.

pessoais. Remete-nos ainda para o questionamento de Lemos Pires (1990), fazendo crer que tem prevalecido o modelo regulador da actividade ocupacional, em detrimento do modelo profissional.

4.3. Formação Contínua e Avaliação do Desempenho

Tanto a formação contínua como a avaliação do desempenho dos professores ficaram consagradas, pela primeira vez, com requisitos do desenvolvimento profissional e da progressão na carreira, na LBSE. Ambas as situações estão contempladas no Capítulo referente aos “recursos humanos” do sistema educativo. Assim, o artigo 35.º reconhece formação contínua como um *direito* de todos os educadores e professores, estabelecendo os seus princípios nos seguintes termos:

1. A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.
2. A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.
3. A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.
4. Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Já o ordenamento jurídico da formação consagra a formação contínua, não só como um *direito*, mas também um *dever*, associada ao período de *indução* e à *progressão na carreira*, “visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional” (artigo 25.º), prosseguindo os seguintes objectivos:

- a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- b) Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Quanto à avaliação, a LBSE, nos “princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação”, trata o tema de uma forma genérica, referindo que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação, de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (artigo 36.º).

Já no ECD, existe uma secção totalmente preenchida com a definição, os princípios e os

procedimentos da avaliação do desempenho, tendo em vista “a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação” (artigo 39.º-2). Refere-se ainda como objectivos da avaliação do desempenho:

- a) Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

É também o ECD a estabelecer os princípios pelos quais a avaliação contínua se relaciona com a ADD, para efeitos de progressão na carreira. O Estatuto refere que “a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de *progressão na carreira* e de mobilidade” (artigo 15.º).

Em termos históricos, o ECD é, assim, reconhecido como um momento de viragem, pois pela primeira vez são estabelecidas formas de avaliação dos professores, de as relacionar com o estatuto e a carreira docente, e de estabelecer um sistema de formação contínua que contribua para esses objectivos. Assim, a aprovação do ECD, do qual se esperava “a melhoria da produtividade do pessoal docente, reconhece e consagra as especialidades inerentes ao exercício da actividade, introduzindo as condições necessárias à dignificação e valorização da função educativa e a uma efectiva modernização e renovação do sistema educativo”.

4.3.1. Formação Contínua

Interessa, assim, também aludir aqui à problemática da “formação contínua”, que implica o desenvolvimento profissional, numa perspectiva ao longo da vida, e que se formaliza a partir dos princípios estabelecidos em diplomas específicos já aqui referenciados, que se constituem como normativos estruturantes do Sistema Educativo Português, no âmbito da reforma educativa consignada a partir da aprovação da LBSE (Nunes, 1996). A LBSE, em primeira instância, reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores, estabelecendo que seja “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (artigo 35.º). Ainda antes da definição legislativa que aprova o regime jurídico da formação contínua, tanto o regime jurídico da formação (artigos 25.º a 28.º, Decreto-Lei n.º 344/89), como o ECD (artigos

15.º e 16.º, Decreto-Lei n.º 139-A/90), referem-se a esta modalidade de formação, enunciando alguns princípios a que deve obedecer e reconhecendo a sua importância nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes, no sentido de promover a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional.

Assim, em consonância com o estabelecido, e depois de anos de sucessivos anteprojectos, a formação contínua passou a ser regulada com a aprovação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que estabeleceu o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), em situação de fazer valer as condições previstas nos documentos referidos. Assume especial relevo, a partir deste normativo legislativo, para efeitos de progressão na carreira docente, a regulamentação da condição de frequência da formação contínua, prevista no n.º 4, do artigo 26.º, do regime jurídico da formação. A formação contínua releva também para efeitos de apreciação curricular (Teodoro, 1994, pp.90 e segs.; Campos, 1995b, p.41 e segs.; Esteves, 2007, p.189 e segs.).

Diga-se que as condições para o desenvolvimento da formação contínua foram praticamente asseguradas com o desenvolvimento do processo de plena integração de Portugal na Comunidade Europeia, com a disponibilidade de Fundos Europeus, no âmbito do apoio à convergência do desenvolvimento económico, social e educativo. Refere Esteves (2007, p.189),

condições que foram inclusivamente garantidas pelo facto de se ter criado um programa de financiamento específico (o Programa FOCO), no quadro do PRODEP, o qual assegurou que a formação se fizesse sem custos financeiros para os professores, fazendo estes apenas um investimento em tempo e esforço acrescidos, para além do seu horário de trabalho docente.

O RJFCP, desde a publicação do primeiro texto, foi sofrendo alterações que visam introduzir mecanismos no sentido de melhorar e rentabilizar o processo, diluindo constrangimentos de várias ordens e promovendo a valorização pessoal e profissional dos docentes, que a experiência dos anos de aplicação tem ajudado a consubstanciar. Assim, o RJFCP foi consecutivamente alterado pelos seguintes diplomas legais: Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto; Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro; Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro; Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio; e, finalmente, coincidente com a sétima alteração ao ECD, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

As alterações introduzidas ao diploma inicial até 1999 não modificam substancialmente as concepções sobre o regime jurídico aprovado em 1992. Por isso, a primeira versão consolidada do RJFC é publicada em anexo ao Decreto-Lei n.º 207/96. É sobre esta que tecemos alguns comentários para depois aludirmos à última alteração. A primeira questão reporta-se à definição das entidades formadoras da formação contínua. Neste sentido, o artigo 15.º identifica as seguintes possibilidades:

- a) As instituições de ensino superior cujo âmbito de actuação se situe no campo da formação de

- professores, das ciências de educação e das ciências da especialidade;
- b) Os centros de formação das associações de escolas;
 - c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores¹⁷².

Interessa também perceber em que bases do desenvolvimento profissional a formação contínua poderia articular-se, traçando, para isso, os objectivos formação contínua:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas.

O regime jurídico, refere Esteves (2007, p.189), consagra de forma complementar dois aspectos cruciais: “construção de projectos educativos coerentes que se constituíssem em factores estruturantes das políticas locais de educação e, simultaneamente, de formação contínua dos professores”.

Era advogada uma formação contínua centrada na escola e nos seus problemas de mudança e de inovação, de conquista e de consolidação da autonomia, de melhoria das respostas para os problemas de aprendizagem. Pretendia-se que a formação articulasse projectos individuais de desenvolvimento profissional dos professores, com projectos colectivos de transformação da escola.

Um dos aspectos inovadores da formação contínua relaciona-se com as diferentes “modalidades de acções de formação” (artigo 7.º): a) cursos de formação; b) módulos de formação; c) frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior; d) seminários; e) oficinas de formação; f) estágios; g) projectos; h) círculos de estudos. Depois de um período de experiência inicial, verificou-se uma predominância dos cursos de formação e seminários, mais vocacionados para a aquisição de conhecimentos, pelo que a versão consolidada de 1996 recomendava as modalidades de formação como as oficinas, os círculos de estudos, os projectos, os estágios, porque apresentavam um potencial mais sensível aos contextos escolares específicos (Esteves, 2007, pp.189-90).

¹⁷² O RJFC prevê a criação do Conselho Coordenador de Formação Contínua (artigo 2.º), que viria a tomar forma como “Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua”, órgão ao qual compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das acções de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua. Compete-lhe ainda a acreditação dos cursos de formação especializada, nos termos do Decreto-Lei n.º 95/97 (ver sítio <<http://www.ccpfc.uminho.pt/>>).

Podemos pensar este modelo de formação contínua em função dos paradigmas de formação sugeridos por Eraut (1987), apresentados no capítulo anterior. Assim, verificam-se tendências relativas a três deles: paradigma da *deficiência* ou *défice*, pelo que se torna necessária “a actualização de conhecimentos nas vertentes teórica e prática”; paradigma de *crescimento* ou *desenvolvimentista*, pois a formação contínua deve promover o “aprofundamento de conhecimentos” e a iniciativa para a autoformação; paradigma da *mudança*, através do incentivo “à prática da investigação e à inovação educacional”. Não sabemos, pois, se o quarto paradigma, o da *resolução de problemas*, foi menosprezado ou “apenas” um lapso do legislador.

A alteração da formação contínua de 2007 coincide com a reorganização da carreira docente (publicadas no mesmo diploma, o Decreto-Lei n.º 15/2007). No que se refere à formação contínua, aquilo que nos ocupa neste apartado, a argumentação do Decreto-Lei n.º 15/2007 não parece nada simpática relativamente aos procedimentos consolidados e os resultados obtidos. Assim, vejamos, afirma-se que “o presente decreto-lei 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 científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua a actividade lectiva”. Somos tentados a interpretar que a formação contínua tem sido um “estorvo” às actividades lectivas dos professores e, cumulativamente, de pouco ou mesmo nada tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional¹⁷³.

Ainda assim, de acordo com as afirmações proferidas, salientamos a seguinte alteração na obtenção de créditos atribuídos para efeitos de progressão na carreira docente (artigo 14.º):

- Só podem ser creditadas as acções de formação realizadas com avaliação e que estejam directamente relacionadas com a área científico-didáctica que o docente lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades.
- Das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes passíveis de ser creditadas, pelo menos dois terços são na área científico-didáctica que o docente lecciona.

O questionamento sobre o proveito da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores não é de agora, ao ponto de, desde cedo, se considerar um erro estratégico associar a dependência da progressão na carreira da obtenção, pelo professor, de créditos de formação. Campos

¹⁷³ A argumentação segue a mesma linha de críticas apontadas ao ECD e à ADD – progressão na carreira pautada pela progressão à custa apenas do tempo de serviço docente e de uma avaliação ineficaz na diferenciação do mérito, bem como sem efeitos nas práticas dos professores –, no sentido de justificar as alterações agora propostas.

(1995b, pp.41-42) enquadra a questão por duas vias, para chegar à mesma conclusão: a frequência de formação contínua e obtenção de créditos, muitas vezes escolhida pelo livre arbítrio do professor,

cujo único objectivo social a atingir é o certificado de frequência com aproveitamento, nada garante que ela se adeque às exigências do seu desempenho profissional na escola – que não é apenas um desempenho individual, como se sabe – ou contribua para a emergência, a que se refere Nóvoa (1992), de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (p.42)

As vias de interpretação que levaram o autor a esta reflexão, de algum modo, foram já identificadas: a progressão da carreira não deve estar directamente ligada à formação contínua, acrescentando ainda que são poucos a propor que esta dependa da avaliação da qualidade do desempenho; e depois interroga-se sobre se a formação está a capacitar para garantir a qualidade do ensino e promover as aprendizagens dos alunos, referindo, nesta circunstância, reçar ser necessário architectar todo um outro sistema de formação contínua (Campos, 1995b, p.42).

Esteves (2007, p.193) aponta no mesmo sentido, frisando a importância da formação na progressão da carreira em detrimento da sua valorização para a mudança e a inovação das práticas no contexto escolar, mesmo quando os discursos acentuam a “retórica” da melhoria do trabalho com os alunos, da actualização de conhecimentos ou da troca de experiências. Refere a autora,

[m]uito se tem discutido acerca da relação apertada que foi estabelecida entre a formação contínua e progressão na carreira docente ou, dito por outras palavras, acerca da dependência da progressão na carreira, da obtenção, pelo professor, de créditos de formação. Os discursos deploram e condenam a instrumentalização da formação em torno do que julgam ser o único objectivo dos professores: progredir na carreira, e sugerem a irrelevância, nesses termos, da formação contínua para a mudança e para a inovação ao nível das práticas docentes e ao nível do sistema escolar.

4.3.2. Avaliação do desempenho

Genericamente, podemos referir quatro períodos na avaliação do desempenho no contexto português, sendo esta uma temática que tomou recentemente visibilidade política e social com a sétima alteração ao ECD e a regulamentação dos procedimentos que a contemplam. Pode mesmo afirmar-se que a avaliação do desempenho só tomou conta da agenda mediática e teve implicações na carreira (nefastas, do ponto de vista dos professores) a partir de 2007, com uma medida de cariz político, para não dizer simplesmente económico. Deprendemos isso das palavras de Formosinho e Machado (2010b, p.90), quando os autores se referem ao “pragmatismo normativo e recepção burocrática da diferenciação”, com a separação dos professores em duas categorias (Decreto-Lei n.º 15/2007) ou, depois disso, extinta esta diferenciação, com a colocação de crivos na carreira, ou seja, sujeitando a avaliação a uma “contingentação através de vagas em dois momentos ao longo da

carreira” (Decreto-Lei n.º 75/2010).

Esta diferenciação da função docente com a criação de duas categorias [ainda com o Decreto-Lei n.º 15/2007 em vigor] na carreira dos professores remete para o cerne da actividade docente, que subjaz à perspectiva do professor seja como profissional seja como funcionário de carreira. E, se considerarmos que a sua incorporação no ECD decorre em época de diminuição dos encargos salariais da Administração Pública com vista ao controle do défice externo, verificamos que a conjuntura da sua consagração normativa contribui para alimentar dúvidas sobre a prevalência dos argumentos importados da perspectiva profissional. (Formosinho & Machado, 2010b, pp.91-92)

Contudo, isto diz respeito ao último dos quatro períodos, cujo início remonta apenas ao ano de 2007, não deixando, por isso, de ser caracterizado por uma forte controvérsia entre a tutela e os professores. Acresce ainda estarmos numa fase de efervescência para a qual não se vislumbra nem um período de tréguas, nem um fim à vista. Pelo contrário, anunciam-se novos episódios cuja trama tende a rendilhar-se, talvez tornando, ao contrário de outros tempos não muito distantes, situações de “estado de sítio” na normalidade, e esta a excepção ao estado anterior, à semelhança do que temos vindo a assistir, no mundo globalizado, à constante degradação da situação política, social e económica, onde Portugal não deixa de ser um microcosmos, por muito que isso nos seja doloroso.

Assim, remontando-nos aos períodos anteriores, Pacheco e Flores (1999, pp.183 e segs.), referem, numa perspectiva diacrónica, dois grandes períodos de tempo relativos a sistemas de avaliação dos professores no contexto português: o primeiro relativo aos anos de 1930 e 1940 do século XX, o qual se prolonga e esmorece até à queda da Ditadura Nacional; e o segundo aos anos de 1980 e 1990, marcados pela emergência da LBSE, o ECD e a consequente regulamentação da ADD. Além destes dois períodos, consideramos o hiato entre o 25 de Abril e a LBSE, pautado pela ausência desta problemática (é um não período relativo à avaliação docente); e a abertura de um novo ciclo, a partir de 2007, do qual fizemos já breve referência.

Verdadeiramente, o período que nos interessa remete-nos para a configuração do sistema educativo a partir da publicação da LBSE. De facto, o conceito que prevalece é o da ADD, como grupo profissional, mas as alterações provocadas em 2007 estão para lá deste conceito, introduzindo variáveis que não se circunscrevem exclusivamente à definição da avaliação, nem ao desempenho docente. Trata-se já do questionamento da natureza deontológica da profissionalidade e dos atributos que a configuram. Deste modo,

O facto de o professor, no contexto do sistema escolar estatal, integrar um corpo especial da Administração Pública e estar sujeito a regras comuns aos seus agentes e funcionários, as condições políticas da emergência do novo ECD fazem deslocar o discurso do profissionalismo para uma perspectiva funcionarista e burocrática. Neste sentido, a diferenciação docente promovida pelo ECD subalterniza a natureza deontológica da profissionalidade docente e o carácter substantivo da docência face à natureza burocrática das normas reguladoras da carreira e da regulamentação da

progressão. (Formosinho & Machado, 2010b, p.92)

Segundo Pacheco e Flores (1999), a reforma educativa de 1947 inaugurou uma preocupação pela ‘vigilância’ da actividade docente, através de mecanismos consagrados em normativos. A ideia, claro está, não iria sair da política de controlo e repressão de comportamentos que questionassem a orientação ideológica do Estado e, sobretudo, a sua autoridade. Aqui, trata-se de remeter o *processo* para o nível administrativo-burocrático (talvez, ao jeito Kafkiano), para lá do plano político-ideológico. Como referem os autores, tratou-se da “introdução de um complexo sistema de controlo, coordenado pela autoridade absoluta do reitor e concretizado pelos directores de ciclo, inspecção, manual e avaliação nacional” (p.183).

É assim que surge o mítico poder, muito para além da autoridade do reitor, conferido à Inspeção omnipresente, “pois sem este organismo ‘não dispõe o Ministério de elementos que lhe permitam conhecer e fiscalizar o serviço docente e graduar e classificar os professores segundo os seus verdadeiros méritos’” (p.184). Resulta deste sistema de avaliação, concluem os autores,

[n]a prática, a responsabilidade de avaliar o professor recai no foro das competências do reitor, pois os serviços de inspecção não são capazes de materializar as competências, traçadas no plano dos normativos, neste período de tempo tão ideológico e curricularmente controlado. Com efeito na lógica de disciplinar e corporativizar os liceus, a avaliação do professor depressa se torna numa mera rotina de catalogação dos bons serviços dos professores, já que os parâmetros avaliativos caem no foro administrativo. (Pacheco & Flores, 1999, p.185)

A ADD, com a qual estamos familiarizados, formaliza-se com a aprovação da LBSE e do ECD, onde são definidos os princípios pelos quais deve pautar-se a regulamentação do respectivo processo. Assim, tanto a LBSE como o ECD referem, em relação à ADD, respectivamente, que:

- a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas (artigo 36.º).
- Visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação (artigo 39.º).

Em conformidade com o disposto nos referidos diplomas legais, a avaliação do desempenho é aprovada pelo Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho¹⁷⁴. Segundo o artigo 5.º deste disposto legislativo, “[o] processo de avaliação do desempenho inicia-se com a apresentação, pelo docente ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, onde exerce funções, de um relatório

¹⁷⁴ O Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro, altera o Decreto Regulamentar n.º 14/92, introduzindo mecanismos de avaliação do pessoal docente a exercer funções em órgãos de direcção, gestão e administração escolar.

crítico da actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação de desempenho, acompanhado da certificação das acções de formação continua concluídas”, nos termos do RJFCP. Estabelece-se, assim, uma clara relação entre a ADD e a progressão da carreira, no sentido da sua efectiva dignificação e consolidação, procurando “contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes” (artigo 59.º-3)¹⁷⁵. O resultado deste processo é, por norma, de “satisfaz”, sendo atribuída pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento do ensino onde o professor se encontra a trabalhar. De acordo com Teodoro (1994, p.88), o relatório crítico não é avaliado.

Trata-se de um documento pessoal que passará a constar do processo individual do professor e que só poderá ser tornado público com a sua anuência. O relatório crítico tem por finalidade exclusiva proceder a uma auto-reflexão e a uma auto-avaliação sobre a actividade desenvolvida no período de tempo em análise. Visa, igualmente, uma contribuição pessoal no sentido de alcançar os objectivos atribuídos à avaliação do desempenho [...], que se reportam tanto ao desenvolvimento profissional do professor e das necessidades de formação continua, como à análise crítica do funcionamento da escola e do sistema educativo.

Mais tarde, em face da alteração do ECD (Decreto-Lei n.º 1/98), a avaliação do desempenho passou a ser regulada pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio. As alterações produzidas tinham em vista consagrar “mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente” previstos no ECD, encarando a avaliação do desempenho “como uma estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos”.

De acordo com Pacheco e Flores (1999, p.188), apesar da comprovada ineficácia do modelo proposto em 1992, os responsáveis ministeriais acabam por substituí-lo por outro, que globalmente, mantém, tanto a filosofia anterior, como os próprios critérios e métodos de avaliação. Acrescentam que o processo de avaliação regulamentado em 1998

refere-se unicamente ‘à avaliação do desempenho’ mantendo o propósito da certificação e ignorando o objectivo do desenvolvimento. É certo que uma avaliação de pendor formativo exige tempo e recursos, mas a sua negação também não é compatível com um discurso de melhoria da qualidade do sistema.

O regime de avaliação de 1992 limitava a intervenção ao docente e ao órgão de gestão, sendo a consulta do relatório sujeita a consentimento do primeiro. O regime de 1998 estabelece que o conselho pedagógico, através de uma comissão especializada, aprecie e emita um parecer. É neste contexto que

¹⁷⁵ Na altura, o RJFCP era regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 249/92. Entretanto, o Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro, veio regular o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente que se encontrava a exercer funções de direcção nos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário ou noutros de idêntica natureza na administração educativa, que não se encontrava contemplado expressamente no Decreto Regulamentar n.º 14/92. A frequência de módulos de formação continua constitui condição necessária para progressão na carreira docente. Neste sentido, o Decreto Regulamentar n.º 29/92, fixou as unidades de crédito contabilizáveis para o referido efeito.

os argumentos para as alterações ao ECD, promovido pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, enunciam duras críticas ao sistema de progressão de carreira (considerada um carreira plana), às formas adoptadas de avaliação do desempenho (procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo) e ao desenvolvimento e conteúdo da formação contínua, referindo-se a ausência de contributos significativos para o aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente, das quais deveria surgir a evidência do mérito para progredir na carreira. Por isso se diz que, “nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da actividade lectiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira”.

Neste enquadramento, Machado e Formosinho (2010, p.101), referem que, depois de 20 anos passados sobre a primeira estruturação da carreira docente, “a avaliação dos professores continua em debate, havendo quem questione a necessidade, a pertinência, a oportunidade e/ou o figurino ancorando-se nas diversas perspectivas do que é Ser Professor (Formosinho & Ferreira, 2009)”, as quais referimos no capítulo anterior.

Os autores apresentam a temática com uma dupla faceta: entre o discurso de intenções e de aceitação da necessidade de avaliar os professores, admitido por todos como pertinente; e as formas de concretizar essa avaliação merecedora de um consenso generalizado, alvo de toda a conflitualidade, uma vez que estão em causa as divergências entre os papéis “da *avaliação do desempenho* e da *avaliação do mérito*”, bem como “as dificuldades em encontrar uma avaliação eficaz e legitimada dos aspectos substantivos da docência” (p.101). A compreensão dessas divergências e a dificuldade de construir um sistema equitativo que permita aferir a ‘qualidade’ do *desempenho* e do *mérito* tem por base o entendimento de uma e de outra das avaliações referidas. Segundo os mesmos autores,

[j]á em 1987, Formosinho distingue claramente a **avaliação do desempenho docente** quotidiano da avaliação do mérito para progresso na carreira. A avaliação do desempenho docente tem uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade, mais preocupada com a ausência de efeitos negativos do que com a apreciação dos efeitos positivos, inevitavelmente centrada no mínimo burocrático admissível e no mínimo laboral negociado. **A avaliação do mérito para progresso na carreira** implica um juízo sobre o nível de actuação do professor, a avaliação dos efeitos positivos (do impacto) da sua actividade, tendo como referência um máximo profissional, aceitando a excepcionalidade. Naturalmente, a avaliação do mérito centra-se mais nos aspectos substantivos da docência do que a avaliação do desempenho. (Machado & Formosinho, 2010, p.98)

Com as alterações produzidas no ECD, em 2007, o centro do debate sobre a avaliação do desempenho acaba por ultrapassar o consenso retórico da necessidade de avaliação dos professores – “seja na forma prescritiva da opinião pública e dos administradores do sistema escolar (“os professores devem ser avaliados”), seja na forma volitiva das organizações sindicais (“os professores

querem ser avaliados”) (p.101) –, para incidir essencialmente no modelo de avaliação, agora estruturado pela aprovação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

Do ponto de vista sociológico, enuncia-se uma tendência generalizada, a partir dos anos de 1980 do século passado, nos países democráticos industrializados, para o desenvolvimento de grandes reformas no sector público. Esta abordagem política, económica e administrativa tem por base dois vectores essenciais que se entrecruzam: por um lado, os constrangimentos orçamentais, causa ou efeito de uma gestão da coisa pública incapaz de lidar com uma elevada despesa galopante; por outro, a tentativa de responder aos problemas daí decorrentes com a procura de maior eficiência e produtividade, através de novos paradigmas de gestão nas políticas de reforma das organizações públicas e das suas relações de emprego.

Este paradigma designa-se por nova gestão pública (*new public management*), uma forma de gestão que pretende adaptar técnicas e métodos de gestão do sector privado empresarial ao sector público empresarial e administrativo. Os sistemas de avaliação do desempenho dos trabalhadores e a definição da sua remuneração de acordo com o mérito fazem parte de algumas das técnicas introduzidas por esta nova gestão no sector público. No caso da função pública, os novos modelos de avaliação são relativamente “revolucionários” pois, na generalidade, os sistemas de carreira previamente instituídos faziam depender as remunerações e as progressões na carreira principalmente da antiguidade no serviço. (Pereira, 2009, p.3)¹⁷⁶

A autora refere que, no caso português, as políticas relacionadas com a reforma da administração pública começaram a ter um carácter sistematizado com o XVII Governo Constitucional (de José Sócrates), por volta de 2005, com traços de identidade próprios do movimento reformista “new public management”: generalização dos contratos individuais de trabalho, a lógica de gestão por objectivos, maior flexibilização e mobilidade dos trabalhadores, desenvolvimento de modelos de avaliação de desempenho. Foi, no entanto, com o Governo anterior (de Durão Barroso) que essa tendência começou a tomar forma com a aprovação do Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho para a Administração Pública (SIADAP), abrangendo a avaliação individual dos trabalhadores, dos serviços e dos dirigentes. Contudo, esta primeira versão do SIADAP deixava de fora as carreiras especiais, das quais fazem parte os professores (Pereira, 2009, pp.3-4).

A revisão ECD de 2007 fez emergir um novo sistema de avaliação individual do desempenho docente, à semelhança do SIADAP (Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro) aplicado aos restantes funcionários públicos. A sua aplicação desenvolveu-se num clima de conflitualidade entre a tutela e as

¹⁷⁶ Embora fosse já conhecida, um dos textos que mais contribuiu para elevar a expressão “new public management” à condição de paradigma, intitula-se “A Public Management for All Seasons”, escrito por Christopher Hood, em 1991. No entanto, a sistematização dos seus princípios é atribuída a David Osborne e Ted Gaebler, com o livro “Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming Public Sector”, publicado em 1992. De forma simplista, “new public management” significa a adopção de princípios fundamentais da administração empresarial do sector privado no domínio da gestão e administração pública, tanto ao nível da organização das instituições como do relacionamento com os recursos humanos, onde a eficiência, a produtividade e a aferição do desempenho e dos resultados são palavras-chave (Osborne & Gaebler, 1994).

organizações sindicais, de insatisfação, desconfiança e descrédito por parte dos professores, sendo invocadas razões como a extensão e a dificuldade de objectivação e aplicabilidade dos critérios de avaliação propostos, a falta de condições materiais e humanas para concretizar as avaliações, em suma, o cariz impraticável de um leque extenso de tarefas, observadas como burocráticas e em conflito com o tempo disponível dos professores, já de si considerado demasiado preenchido com funções afastadas da essência pedagógica. Assim, o modelo de avaliação de desempenho dos professores assumia características do paradigma da nova gestão pública, da reforma das relações laborais na administração pública e das novas agendas políticas para o sector da educação (Pereira, 2009, p.4).

Conforme refere Gomes (2010, p.122), a tentativa de definir e concretizar um regime de ADD a nível nacional, “bem como a preocupação em desenvolver uma cultura de avaliação e de prestação de contas, passam a fazer parte da agenda educativa e política do XVII Governo Constitucional e traz para primeiro plano a discussão sobre a profissionalidade docente”, agora numa lógica do paradigma de uma nova gestão pública (“new public management”). Acrescenta a autora que parece, “contudo, que esta tarefa considerada necessária, a de avaliar os professores na sua profissionalidade, permanecerá sempre matéria delicada”.

É interessante verificar que o movimento da “nova gestão pública” despoleta uma nova argumentação, como um contra-movimento, onde se procura contradizer os seus princípios e desconstruir as falácias em que assenta, designado por “new public service”, sobre o desígnio “serving rather than steering” (o novo serviço público: servir ao invés de dirigir) (Denhardt & Denhardt, 2000, 2007). Relembrando uma ideia central: “o Governo pertence aos seus cidadãos” (King & Stivers, 1998, cit. por Denhardt & Denhardt, 2000, p.549), os autores dizem, no resumo de um artigo, que

A “nova gestão pública” tem promovido uma visão dos gestores públicos como empreendedores de um novo e emagrecido Governo, cada vez mais privatizado, emulando não só as práticas mas também os valores do mundo dos negócios. Os defensores da “nova gestão pública” têm desenvolvido os seus argumentos em grande parte por confrontação com a administração pública tradicional. Nessa comparação, a “nova gestão pública”, é claro, ganhará sempre. Argumentamos aqui que a melhor comparação é a que se faz com o que chamamos o “novo serviço público”, um movimento com base na construção de uma cidadania democrática, de uma sociedade civil comunitária, e numa teoria do discurso e do humanismo organizacional [and organizational humanism and discourse theory]. Sugerimos sete princípios da “nova gestão pública”, sobretudo que o papel basilar do funcionário público é o de ajudar os cidadãos a articular e satisfazer os seus interesses comuns, em vez de tentar controlar ou dirigir a sociedade. (2000, p.549)¹⁷⁷

¹⁷⁷ Segundo os autores (Denhardt & Denhardt, 2000, pp.553 e segs.) há uma série de lições práticas que o “novo serviço público” sugere para aqueles que estão inseridos na administração pública. Estas lições não são mutuamente exclusivas, ao contrário, reforçam-se de forma interligada: 1) Servir, ao invés de dirigir. O papel cada vez mais importante do funcionário público é o de ajudar os cidadãos a articular e satisfazer os seus interesses comuns, ao invés de tentar controlar ou orientar a sociedade para novas direcções. 2) O interesse público é a finalidade e não o subproduto. Os administradores públicos devem contribuir para a construção de uma noção colectiva e partilhada do interesse público. O objectivo não é encontrar soluções rápidas e orientadas por escolhas individuais; pelo contrário, é a criação de

Assim, conforme referem os autores, os administradores públicos devem estar concentrados na responsabilidade de servir e capacitar os cidadãos através da gestão das organizações e da implementação de políticas públicas. Ou seja, tendo como lema servir os cidadãos, a ênfase não deveria ser colocada na direcção ou no comando do Governo, mas sim na construção de instituições públicas marcadas pela integridade e capacidade de resposta aos interesses dos cidadãos. O Quadro 5.12 traça uma comparação entre as três perspectivas discutidas – ‘administração pública tradicional’, ‘nova gestão pública’ e ‘novo serviço público’ –, através dos seguintes pontos de análise: principais fundamentos teóricos e epistemológicos, racionalidade prevalecente e modelos de comportamento humano associados, concepção do interesse público, perante quem respondem os funcionários públicos, a função do Governo, mecanismos para alcançar os objectivos políticos, formas de prestação de contas, arbítrio administrativo, modelo de estrutura organizacional, princípios orientadores dos funcionários públicos e administradores.

Inicialmente, houve pelos menos dois aspectos, tidos como atentatórios da profissionalidade docente, propostos como critérios da ADD – a participação/“apreciação” dos pais e dos próprios resultados das aprendizagens dos alunos. Ora, tanto um critério como o outro suscitaram uma onda de protestos, sendo considerados, genericamente, como factores aleatórios, com variáveis de desregulação desses critérios, aportando disparidades insanáveis na aferição da avaliação. Já com o processo no terreno, em face da escassez de recursos humanos, a possibilidade de o professor avaliado poder ser acompanhado por um professor avaliador de uma área científica completamente dispar foi alvo de forte contestação. Pode ainda aduzir-se o facto de estarmos perante uma avaliação entre pares (professores), apesar da diferenciação da carreira em duas categorias, sentida, na prática, como artificial e discricionária, originando episódios sintomáticos quanto ao grau tecnicista e burocrático do processo. Tratava-se apenas de algumas das consequências de outros problemas surgidos a montante, com entropias causadas pela “fabricação burocrática dos professores titulares para a avaliação do desempenho docente” (Formosinho & Machado, 2010b, p.92).

A selecção de professores titulares, previstos no novo ECD, segundo Formosinho e Machado

interesses comuns e de responsabilidades partilhadas. 3) Pensar de forma estratégica, agir de forma democrática. As políticas e os programas de atendimento às necessidades do público podem ser alcançados de uma forma mais eficaz e responsável através de esforços colectivos e de processos colaborativos. 4) Servir cidadãos e não clientes. O interesse público resulta de um diálogo acerca da partilha de valores comuns, e não meramente da agregação de interesses individuais. Portanto, os funcionários públicos não se devem limitar a responder às exigências dos “clientes”, mas antes focalizarem-se na construção de relações de confiança e colaboração com e entre os cidadãos. 5) A prestação de contas não é um mero exercício de aritmética. Os funcionários públicos devem estar atentos para lá das questões da racionalidade económica. Devem ter em atenção as normas estatutárias e constitucionais, considerar os valores comunitários, os procedimentos políticos, padrões de desempenho profissional, e os interesses dos cidadãos. 6) Valorizar as pessoas e não apenas a produtividade. As organizações públicas e as redes de interesses em que participam são mais propensas a serem bem sucedidas a longo prazo, se trabalharem através de processos de colaboração e liderança colegial baseados no respeito por todas as pessoas. 7) Valorizar a cidadania e o serviço público em vez do sentido empresarial. O interesse público é melhor servido por funcionários públicos e cidadãos empenhados em contribuir de forma significativa para a sociedade e não por gestores empresariais que interactuem como se o dinheiro público lhes pertencesse.

(2010b, p.92) levou o ME a optar por um processo expedito, circunscrevendo o percurso profissional dos candidatos aos últimos sete anos do exercício da profissão (Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio). Não deixava de ser um contra-senso com os argumentos apresentados no preâmbulo do novo ECD, pois referia-se expressamente que os professores mais experientes e com mais formação estavam afastados de cargos e funções acrescidas nas escolas. Assim, referem os autores,

Deste primeiro concurso em que só contou o que era (e na medida em que era) contável dos últimos sete anos dos professores resultou um “corpo” diferenciado de mais de três dezenas de milhar de professores providos na categoria de professor titular. A dimensão deste “corpo” diferenciado e o processo de fabricação burocrática que está na sua origem dão conta de como ser “professor titular” é bem diferente de pertencer a uma elite docente e integrar um corpo reconhecido, com mais experiência e formação. (Formosinho & Machado, 2010b, p.92)

Quadro 5.12 – Comparação de perspectivas sobre a gestão da coisa pública (Denhardt & Denhardt, 2000, p.554)

	Administração Pública Tradicional	Nova Gestão Pública	Novo Serviço Público
Fundamentos teóricos e epistemológicos	Teoria política, social e política incrementada pela ciência social <i>naïve</i>	Teoria económica, diálogo mais sofisticado baseado na ciência social positivista	Teoria democrática, abordagens diversificadas ao conhecimento, incluindo abordagens positivas, interpretativas, críticas e pós-modernas
Racionalidade predominante e modelos de comportamento humano associados	Racionalidade sinóptica, “homem administrativo”	Racionalidade técnica e económica, “homem económico”, ou o decisor em interesse próprio	Racionalidade estratégica, múltiplos testes de racionalidade (política, económica, organizacional)
Concepção de interesse público	Definido politicamente e expresso na lei	Representa a agregação de interesses individuais	Resultado de um diálogo sobre valores partilhados
Perante quem respondem os funcionários públicos?	Cientes e constituíntes	Cientes	Cidadãos
Papel do governo	Remar (concebendo e implementando políticas focalizadas num objectivo único e definido politicamente)	Dirigir (agindo como um catalisador para desencadear as forças de mercado)	Servir (negociando e fazendo a mediação dos interesses entre cidadãos e grupos comunitários, criando valores partilhados)
Mecanismos para atingir os objectivos políticos	Administração de programas através de agências governamentais existentes	Criação de mecanismos e estruturas de incentivo para atingir objectivos políticos através de agências privadas e sem fins lucrativos	Construção de coligações de agências públicas, sem fins lucrativos e privadas, de forma a atender às necessidades acordadas mutuamente
Abordagem à responsabilização	Hierárquica – os gestores são responsáveis perante os líderes políticos eleitos democraticamente	Orientada para o mercado – a acumulação de interesses próprios resultará em resultados desejados por grandes grupos de cidadãos (ou clientes)	Multifacetada – os gestores públicos devem observar a lei, os valores comunitários, as normas políticas, os padrões profissionais e os interesses dos cidadãos
Poder discricionário	Poder discricionário limitado permitido aos gestores	Ampla latitude para atingir metas empresariais	Poder discricionário necessário, mas limitado e responsável
Estrutura organizacional assumida	Organizações burocráticas marcadas pela autoridade <i>top-down</i> e pelo controlo ou regulação dos clientes	Organizações públicas descentralizadas, com o controlo primário no seio da agência	Estruturas colaborativas com liderança partilhada interna e externamente
Base motivacional dos funcionários e gestores públicos	Vencimento e benefícios, esquemas de protecção aos funcionários públicos	Espírito empreendedor, desejo ideológico de reduzir a dimensão do governo	Serviço público, desejo de contribuir para a sociedade

Conforme refere Nóvoa (2007, p.1), “estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade”. O autor enuncia algumas das razões para a tal visibilidade: é um regresso fundamentado na complexidade da profissão docente na actualidade, sendo as suas questões uma das grandes prioridades das políticas nacionais;

nos problemas das aprendizagens por parte dos alunos, reforçados com o impacto de programas como o PISA; nas questões da diversidade, abrindo “caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar” e para o questionamento da ideia de um modelo escolar único, em face da construção de respostas à diversidade com novas pedagogias e métodos de trabalho; na emergência das novas tecnologias que têm revolucionado as formas de interacção social, económica e cultural, também com fortes implicações nas escolas. Em suma, refere Nóvoa (2007, pp.1-2),

[o]s professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

O problema é que o conjunto de discursos e de produção científica, prolíficos na área da formação de professores, sobre a importância do protagonismo e da valorização dos mesmos, não se compadece com falta de práticas congruentes. E o fosso está cada vez maior; trata-se da “distância que separa o excesso dos discursos da pobreza das práticas. A consciência aguda deste ‘fosso’ convida-nos a encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início do século XXI, volta a adquirir uma grande visibilidade pública” (Nóvoa, 2007, p.12).

No momento de propor um novo ECD, sob o argumento de dar espaço ao mérito, recorda-se, nessas circunstâncias, os professores estavam com as suas carreiras e remunerações congeladas desde Setembro de 2005 e assim ficariam até ao início de 2008¹⁷⁸. No momento de propor uma alteração substancial nos procedimentos da ADD, separavam-se professores de uma forma discricionária¹⁷⁹. As razões (ou intenções) podem até ser as melhores (já com o benefício da dúvida), mas, nesta mudança de década do novo século, já percebemos, não só de agora, que as razões convocam palavras, mas as intenções das palavras não perduram no tempo. Se de problemas orçamentais se tratasse, o que podemos dizer do momento actual? Se a separação da carreira docente era assim tão importante, porque razão se deixou pelo caminho a figura de “professor titular” e ficaram os constrangimentos na progressão com contingentações, dependentes de percentagens afectas à avaliação externa da escola e à disponibilidade orçamental?¹⁸⁰

O mal-estar docente, na primeira década do século XXI, teve novas e acrescidas razões para

¹⁷⁸ A Lei n.º 43/2005, de 29 de Agosto, determinou a não contagem do tempo de serviço docente para efeitos de progressão nas carreiras e o congelamento do montante de todos os suplementos remuneratórios de todos os funcionários, agentes e demais servidores do Estado até 31 de Dezembro de 2006. Entretanto, a Lei n.º 53-C/2006, de 29 de Dezembro, prorroga a vigência dessas medidas até 31 de Dezembro de 2007, o que equivale a uma perda de dois anos e quatro meses de tempo de serviço docente, para progressão na carreira. O descongelamento da carreira docente foi concretizado no âmbito da Lei n.º 67-A/2007, de 31 de Dezembro, relativa ao orçamento de Estado (artigo 119.º).

¹⁷⁹ Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio. Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de “professor titular” da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

¹⁸⁰ Ver o Despacho n.º 20131/2008, 30 de Julho, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente.

acentuar-se. Recrudescer com sucessivos congelamentos da progressão na carreira e dos índices remuneratórios. Manifestou-se¹⁸¹ quando foi imposto um novo modelo de avaliação do desempenho, que se revelou impraticável, nas suas primeiras versões, tal era a panóplia de requisitos e documentação conexas, ao ponto de sofrer sucessivas alterações. Estas foram associadas a uma ideia de simplificação, nada abonatória para as propostas do ME, muitas vezes apelidas de “Simplex”, por analogia com iniciativas genericamente relacionadas com a reorganização da “administração central para promover economias de gastos e ganhos de eficiência pela simplificação e racionalização de estruturas”. Inserem-se neste âmbito o “Programa para a Reestruturação da Administração Central do Estado” (PRACE) e o “Programa Simplex”, subsidiário do anterior¹⁸².

De alguma forma, tal como em 1990, agora em 2007 a história repetia-se: no primeiro caso, a fazer depender o acesso ao 8.º escalão da prestação de provas públicas, às quais voluntariamente o professor se candidatava; agora, dividindo a carreira docente em duas categorias funcionais, conferindo ao professor titular a legitimidade do desempenho de determinadas funções, até à data assumidas por qualquer professor. Com o ECD de 2007, referem Machado e Formosinho (2010, pp.103-04),

a introdução de um mecanismo de promoção numa carreira onde predomina a progressão foi percebida por muitos professores como uma barreira, como uma divisão do mesmo “corpo” que, fazendo parte dos professores titulares “os bons” deixa para os (simplesmente) professores a negação desse qualificativo. Acresce agora que o número de “bons” professores é determinado, em primeiro lugar por um quadro de referência das características do “bom professor”, e, em segundo lugar, pela determinação de uma dotação, em função dos resultados de avaliação externa da escola e das perspectivas de desenvolvimento da carreira docente.

Centrando a atenção no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, pode ler-se no preâmbulo que o

¹⁸¹ A 9 de Março de 2008, rezam as notícias da época, mais de 100 000 professores manifestaram-se em Lisboa, rumando em direcção ao Terreiro do Paço, tornando-se numa das manifestações mais emblemáticas de contestação dos professores às políticas do ME. As razões eram as conhecidas, um ECD com o qual se prometia o descongelamento das carreiras, mas que trouxe outras barreiras à progressão na mesma. A medida legislativa mais próxima desta manifestação relaciona-se com a publicação do modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro).

¹⁸² A Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de Agosto, é uma das primeiras iniciativas tomadas nesse sentido, com o fim de “proceder à reestruturação da administração central do Estado, tendo como objectivo a promoção da cidadania, do desenvolvimento económico e da qualidade dos serviços públicos, com ganhos de eficiência pela simplificação, racionalização e automatização, que permitam a diminuição do número de serviços e dos recursos a eles afectos” (ponto 1). Em função desta intenção, foi estabelecido o “Programa para a Reestruturação da Administração Central do Estado” (ponto 2). A Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2006, de 21 de Abril, aprova, no âmbito do PRACE, orientações gerais e especiais para a reestruturação de vários ministérios.

O “Simplex” é um programa de simplificação administrativa e legislativa que pretende tornar mais fácil a vida dos cidadãos e das empresas na sua relação com a Administração e, simultaneamente, contribuir para o aumento da eficiência interna dos serviços públicos. Originalmente concebido e gerido pela Unidade de Coordenação da Modernização Administrativa (UCMA), criada pelo Decreto-Lei n.º 79/2005, de 15 de Abril (Lei Orgânica do XVII Governo – o regime da UCMA foi aprovado pela RCM n.º 90/2005, de 13 de Maio), passou a ser coordenado pelo Gabinete da Secretária de Estado da Modernização Administrativa (em face da reestruturação do executivo governamental de 2007 – Decreto-Lei n.º 240/2007, 21 de Junho).

No âmbito do PRACE, estava prevista a criação da “Agência para a Modernização Administrativa” (AMA), promulgada pelo Decreto-Lei n.º 116/2007, de 27 de Abril, com o objectivo de assegurar a gestão e operacionalização das iniciativas de modernização administrativa. Entretanto, a AMA, inicialmente sob a tutela da Presidência do Conselho de Ministros (Decreto-Lei n.º 202/2006, de 27 de Abril), passou para a tutela do Gabinete da Secretária de Estado da Modernização Administrativa, por delegação de competências do Ministro da Presidência. Em consequência, o “Programa Simplex”, que agrega as medidas de simplificação administrativa e legislativa conduzidas pelos vários sectores da Administração Pública Central, passa a ser coordenado pelo Gabinete da Secretária de Estado da Modernização Administrativa, com o apoio técnico da AMA. Por fim, o Simplex, como iniciativa da UCMA, foi, pela primeira vez, apresentado ao público em Março de 2006 (Simplex 2006), constituindo-se numa experiência inicial que viria a nortear os princípios deste Programa. O Simplex tem vindo a definir linhas estratégicas de acção, numa base de concretização anual, até agora, de modo ininterrupto. Assim, o Simplex 2010 é a quinta edição deste Programa.

Decreto-Lei n.º 15/2007 consagrou “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”. Contudo, logo de seguida, o texto indicia o desenvolvimento de um processo complexo, referindo-se à necessidade de criar mecanismos à aplicação, designadamente:

- Da avaliação dos docentes integrados na carreira, concretizando a matéria relativa ao planeamento das actividades de avaliação, à fixação dos objectivos individuais, bem como as matérias relativas ao processo, nomeadamente a respectiva calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e sobre o sistema de classificação;
- Da avaliação do desempenho dos docentes em período probatório e em regime de contrato, bem como dos docentes que se encontrem em regime de mobilidade nos serviços e organismos da Administração Pública;
- Da avaliação dos professores titulares que exercem as funções de coordenadores do conselho de docentes e de departamento curricular, clarificando-se que estes docentes são também avaliados pelo exercício da actividade lectiva.

A regulamentação do processo da avaliação do desempenho é um documento detalhado e exaustivo relativo aos procedimentos e à diversidade de situações previstas, pelo que não fazemos, nem se enquadra no âmbito dos nossos propósitos, uma exploração minuciosa do mesmo, sem que isso impeça considerarmos pertinente a referência a alguns dos seus aspectos nucleares. Assim, alguns dos princípios orientadores da ADD são os seguintes (artigo 3.º):

- a) Desenvolver-se em conformidade com princípios consagrados no artigo 39.º da LBSE no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o SIADAP;
- b) Melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência;
- c) Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente;
- d) Diagnosticar as respectivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a auto-formação;
- e) Identificar as necessidades de formação e ter em conta os recursos disponíveis para esse efeito, de acordo com as perspectivas de desenvolvimento profissional do docente e as exigências da função exercida.

No artigo 4.º identificam-se as dimensões no âmbito das quais a ADD se concretiza: a) vertente profissional e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e

relação com a comunidade escolar; d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Quanto à periodicidade (artigo 5.º), “ a avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira realiza-se no final de cada período de dois anos escolares e reporta-se ao tempo de serviço prestado nesse período”. Machado e Formosinho (2010, p.116), a propósito da necessidade de pugnar por uma “avaliação menos corporativa e mais profissional”, consideram a relação da ADD com o SIADAP congruente com “uma avaliação do desempenho corrente numa base regular, mas não faz sentido para uma avaliação do mérito com implicações na progressão na carreira”. E acrescentam,

[é] o carácter administrativo da avaliação que está na base da sua fixação para períodos de dois anos e não numa perspectiva profissional, porquanto a avaliação do desenvolvimento profissional não se faz em tempo tão curto. Na verdade, como observa Christopher Day (1993), a avaliação do desenvolvimento profissional dos professores deve ter relação estreita com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor e depende de um trabalho de interacção e observação que é moroso.

Outro aspecto a referenciar na ADD relaciona-se com os seus elementos de referência (artigo 8.º): a) os objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo; c) pode ainda o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, por decisão fixada no respectivo regulamento interno, estabelecer que a avaliação de desempenho tenha também por referência os objectivos fixados no projecto curricular de turma.

Uma referência essencial para a atribuição da classificação diz respeito ao “grau de cumprimento dos objectivos individuais” (artigo 10.º), que cada professor fica obrigado a redigir, no início do ciclo avaliativo, e fixados por acordo entre o avaliado e os avaliadores (artigo 9.º), de modo a aferir o contributo do docente para a concretização dos objectivos constantes nos elementos de referência da ADD (artigo 8.º). Esta sequência de procedimentos, onde se valoriza as actividades lectivas e a sua formalização em descritores do desempenho, torna-se num dos principais elementos de progresso na carreira, associando o *mérito* ao *desempenho*, dependente, entre outros factores, de aulas observadas. Estas são um elemento crucial no trabalho de avaliação efectuada pelo coordenador do departamento curricular, que “pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos: a) preparação e organização das actividades lectivas; b) realização das actividades lectivas; c) relação pedagógica com os alunos; d) processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”.

Ora, a adaptação do SIADAP à especificidade da docência remete esta para uma perspectiva de

gestão por objectivos, o que “permite ao ‘lectivismo’ também reinante nas escolas a instrumentalização (e neutralização) da diferenciação curricular profissional ao serviço da avaliação administrativa do desempenho docente” (Machado & Formosinho, 2010, p.116). Deste ponto de vista,

O argumento de que a progressão na carreira depende praticamente do tempo de serviço docente é esbatido pelo “lectivismo” igualmente muito presente, agora aplicado à avaliação para progresso na carreira e não apenas para o desempenho. No “novo” regime de avaliação que considera professor apenas aquele que está a leccionar (dar aulas) no momento da avaliação e desvaloriza os graus académicos obtidos, a formação especializada adquirida e os percursos pedagógicos profissionais não estritamente lectivos como os ligados à formação de professores no ensino superior ou em associações pedagógicas, a gestão de projectos pedagógicos, a participação na investigação educacional, e com percursos profissionais ligados ao sindicalismo docente e ao desenvolvimento de cargos de gestão e coordenação na administração educativa. (p.103)

Quanto aos intervenientes e procedimentos (Secções II e III da “avaliação do desempenho do pessoal docente integrado na carreira”) do processo da ADD, existem alguns indicadores no sentido de o tornar em algo fora da esfera “de uma eventual confederação de interesses de grupo” (Machado & Formosinho, 2010, p.114), mas ainda assim apresenta-se com elementos contraditórios que o fazem resvalar para perigos de uma burocratização excessiva, para o recrudescimento da conflitualidade e, sobretudo, para o desvio das finalidades formativas e reguladoras da avaliação. Jogam aqui papéis diferenciados e demonstrativos desta tendência as escolas e o “Conselho Científico para a Avaliação dos Professores” (CCAP), criado ao abrigo do artigo 134.º, do ECD, “com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação do desempenho”¹⁸³.

Logo à partida, a ideia de criação de um órgão que goza de autonomia técnica e científica parece acolher a preocupação da “definição e decisão dos critérios relativos à valoração do mérito (e demérito) docente por uma entidade externa à escola e, neste aspecto, distancia-se da perspectiva burocrática e acentua a necessidade de esta entidade ser de carácter profissional” (Machado & Formosinho, 2010, p.114). Contudo, concluem os autores, a ideia de criar o CCAP, “na dependência directa do membro do Governo responsável pela área da educação” (artigo 134.º-1, do ECD), que se traduz no carácter de “órgão consultivo do Ministério da Educação” (artigo 1.º-1, do CCAP), “afasta este conselho de um figurino comum aos colégios das diferentes ordens profissionais”.

Ainda assim, os “princípios de actuação” (artigo 2.º) representam um contributo próximo do figurino de uma avaliação formativa e do desenvolvimento de um perfil geral de desempenho docente

¹⁸³ O Decreto Regulamentar n.º 4/2008, 5 de Fevereiro, define a composição e o modo de funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Em Maio de 2007 realizou-se uma Conferência Internacional intitulada “Avaliação de Professores. Visões e Realidade” (ME/CCAP, 2008). A conferência inscreveu-se no quadro da revisão do regime de ADD, no âmbito das actividades de instalação do CCAP. Teve por objectivo dar a conhecer e permitir uma reflexão sobre o “estado da arte”, no que respeita a visões e práticas europeias de avaliação de docentes, orientada pelas seguintes questões: Porquê avaliar professores? O que se avalia? Como se avalia? Que interrogações os modelos e as tendências actuais colocam? (p.7). Ver o sítio do CCAP em <<http://www.ccap.min-edu.pt/>>.

ancorado nas dimensões definidas pelo Decreto-Lei n.º 240/2001¹⁸⁴, uma vez que se pretende, enquadrado por regras de imparcialidade, objectividade, audição e interacção, promover: a) um estreito relacionamento com as escolas e os respectivos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica; b) a aproximação entre as comunidades científica e educativa; c) a recolha e utilização de informação pertinente e actualizada sobre modelos e quadros de referência em matéria de avaliação de docentes; d) o recurso a estudos e pareceres nacionais e internacionais.

Contudo, a acção do CCAP, referem Machado e Formosinho (2010, pp. 114-15), confronta-se com o risco de, em face da sua natureza consultiva, “não descomprometida, ser determinada no tempo e no modo por políticas conjunturais de avaliação”. Deste modo, torna-se premente que a acção do CCAP faça evidência da necessidade de a avaliação trabalhar as diversas dimensões do perfil profissional docente, tendo em conta os deveres gerais dos professores, estipulados no ECD (artigo 10.º), bem como os deveres específicos para com os alunos, a escola e os outros docentes, com os pais e encarregados de educação (artigos 10.º-A, 10.º-B e 10.º-C).

Por fim, outra questão que faz da ADD, tal como estipulada, um processo que incorre na possibilidade de se tornar num “acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos”¹⁸⁵, refere-se ao facto de não estar nas mãos do CCAP “a possibilidade de separar os efeitos da avaliação do desempenho docente das razões que levam à sua realização nem delimitar as intenções que presidem ao desenvolvimento do processo no sistema escolar em geral e em cada escola em particular” (p.115).

Assim, embora sejam “competências” (artigo 4.º) do CCFP, entre outras, as de “desenvolver um quadro de referenciais e indicadores de qualidade, para facilitar o acompanhamento do processo” da ADD, bem como “promover e propor a definição de padrões de desempenho profissional e de metodologias que permitam orientar a avaliação do desempenho docente, bem como as estratégias necessárias para a sua aplicação”, Machado e Formosinho (2010, p.114), referem que

é às escolas que compete a definição e implementação dos padrões que lhes permitem atribuir as menções qualitativas. E, neste aspecto, o CCAP considera desejável o estabelecimento a médio prazo de padrões nacionais (fundados na investigação, no debate alargado e no resultado das práticas desenvolvidas nas escolas), face aos quais as escolas possam aferir as suas decisões (Recomendações n.º 3/CCAP/2008). Por outras palavras, este “desejo” do CCAP sugere a deslocação da definição dos padrões de atribuição das menções qualitativas do desempenho para “fora” da escola.

¹⁸⁴ Relembramos que este perfil geral de desempenho dos educadores e professores enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes, nas seguintes dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida.

¹⁸⁵ Recomendação n.º 2/CCAP/2008 (cit. por Machado e Formosinho, 2010, p.115).

Em suma, reportando-nos às conclusões e recomendações de uma investigação sobre a ADD, seus objectivos e controvérsias (Gomes, 2010), as mudanças sugerem a tentativa de preencher lacunas e omissões ao nível do desenvolvimento de uma cultura de avaliação e de prestação de contas (Simões, 2000; Curado, 2002; Fernandes, 2008, 2009; Flores, 2009; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010; entre outros)¹⁸⁶, reconfigurando a avaliação dos docentes na prossecução

de objectivos cujos princípios enfatizam: a responsabilização, através da avaliação do desempenho; o desenvolvimento profissional, a ser visto de forma crítica; e o desenvolvimento organizacional. Está subjacente a convicção de que a avaliação pode constituir uma oportunidade estratégica para estimular a melhoria do professor e do seu desempenho, bem como a importância do contexto onde se desenvolve a (auto)formação dos seus profissionais, numa perspectiva de aprendizagem como uma função permanente. (Gomes, 2010, pp.122-23)

Relembra-se que, conforme observa Day (1993), as dinâmicas do desenvolvimento profissional devem estar correlacionadas com processos de investigação, reflexão e colaboração que permitam a mudança do professor, situações que levam o seu tempo, dependentes de interações e observações entre pares, pouco dadas a rotinas administrativas de prestação de contas, de uma forma cíclica, com intervalos de tempo incompatíveis para essas mudanças. Assim, questiona-se se a ADD, tal como está configurada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, serve a promoção da *qualidade do desenvolvimento profissional* (Marcelo, 2009b) no seu sentido mais amplo, ou se, pelo contrário, tem em vista a prestação de contas, próprias das lógicas de responsabilização previstas nas políticas da “nova gestão pública”, onde impera a eficiência, a produtividade e a aferição do desempenho e dos resultados (Osborne & Gaebler, 1994).

Se somarmos à determinação dos resultados finais da ADD a imposição de prestação de contas através de uma dotação de quotas, cujos resultados de uma “avaliação criterial” se sujeitam à “avaliação normativa”, em que o mérito deduzido de um quadro de referências se transforma num mérito comparativo, no quadro dos resultados obtidos pelos professores em avaliação (Hadji, 1994, pp.50-51), acentuamos, deste modo, no espectro do ECD e da ADD, as finalidades relacionadas com a gestão administrativa das carreiras profissionais, situação que se enquadra na política da “nova gestão pública”. Ou seja, aquilo que é um valor intrínseco manifestado pelo professor reduz-se a um valor relativo/comparativo, em face dos resultados obtidos por outros professores, deixando de ser avaliado pelo seu valor absoluto (Simões, 2000, p.11), tendo, como consequência lógica, podermos estar perante um quadro de professores de excelência, aos quais, por restrições de dotação de quotas, não seja reconhecido o mérito demonstrado. Em síntese, esta manifestação de mérito transforma-se numa

¹⁸⁶ A “Revista ELO”, do Centro de Formação Francisco de Holanda, fez uma edição temática (Número 16) dedicada à “Avaliação do Desempenho Docente” (Maio de 2009), que se constitui como um documento de referência sobre esta temática.

mera prestação de contas a um órgão, refere Kogan (1986, cit. por Gomes, 2010, p.123), que está outorgado de autoridade para modificar esse mérito numa menção de desempenho, sobre a qual se produz um juízo, traduzido numa qualificação que lhe permite ou não recolher a recompensa.

Uma outra discussão que podemos ter sobre a ADD revela-se nas palavras de Moreira (2009a) e relaciona-se, não só neste âmbito fulcral da actividade profissional docente, mas a todos os níveis da sua intervenção. Trata-se do equilíbrio possível/desejável entre o conhecimento profundo sobre os aspectos substantivos e organizativos da actividade docente e o pleno exercício da mesma, situação paradoxal, porque, à partida, não se vê como seja possível concretizar este exercício sem a satisfação da primeira premissa. A acontecer o exercício da actividade como uma inevitabilidade perante a constatação de que as escolas estão a “funcionar”, questiona-se com que grau de consistência e níveis de profissionalidade esse exercício acontece. Quanto à ADD, Moreira (2009a) questiona-se, colocando o problema ainda ao nível da discussão inicial da apropriação da temática, evidenciando algo mais transversal e relacionado com a intensificação e diversificação das solicitações enfrentadas pelos professores. Estas situações remetem-nos, uma vez mais, para as questões da identidade profissional, o mal-estar docente, a massificação da escola, a especialização docente, entre outras temáticas trabalhadas no Capítulo anterior, e que se discutem em torno da problemática do “trabalho docente e o tempo presente” (Afonso, 2009).

Na minha experiência enquanto formadora de professores, quando interpelados directamente, sobre o que é mau e bom no modelo, poucos professores revelam ter um conhecimento profundo do mesmo, revelando inclusive, desconhecimento de aspectos fulcrais, tais como o regime de faltas, a título de exemplo, ou a obrigatoriedade de instrumentação como o portefólio. Este facto é por mim entendido enquanto impossibilidade, física até, de alguém se manter devidamente informado, dada a avalanche de decretos, despachos, memorandos e outros quejandos que o actual Ministério da Educação tem vindo tão prolixamente a produzir. (Moreira, 2009a, p.241)

Este é um impedimento para outro nível de discussão que Moreira propõe fazer, relativamente à reflexão das dimensões diferenciadoras da avaliação e da supervisão de professores, “procurando evidenciar alguns dos contributos que a *supervisão pedagógica* poderá dar na melhor compreensão deste processo, visando contrariar algum desalento e desinvestimento no desenvolvimento profissional”, que algumas leituras apriorísticas e os processos de implementação da ADD acabaram por suscitar. A autora apresenta outra forma de encarar a ADD, não necessariamente desligada dos procedimentos actuais, numa “perspectiva desenvolvimentalista e uma visão emancipatória da supervisão em contexto de avaliação interpares, essenciais à transformação deste processo numa oportunidade de promoção e desenvolvimento profissional” (Moreira, 2009a, pp.241-42).

A perspectiva da convergência de um processo de ADD com os processos de supervisão para o

desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 1997; Sá-Chaves, 2000a,b, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Vieira et al., 2006; Alarcão, 2009b; Moreira, 2009a,b; Vieira, 2009a,b; Alarcão & Roldão, 2010; Machado & Formosinho, 2010; entre outros) não é nova e tenta realçar componentes de aprendizagem e desenvolvimento interpares, centrados nos problemas das escolas, orientados, sobretudo, para os processos de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade essencial a melhoria integrada do sistema educativo no sentido geral do aperfeiçoamento dos recursos humanos disponíveis, “realçando ora a ideia impessoal desses recursos e a sua gestão ora a humanidade da pessoa de cada professor e o seu desenvolvimento pessoal” (Machado & Formosinho, 2010, p.105).

Trata-se de uma supervisão pedagógica, encarada na linha da formação formativa, que pressupõe uma supervisão interpares e a emancipação profissional (Moreira, 2009a,b; Vieira, 2009a,b), onde se procura promover o desenvolvimento profissional dos professores, com a diversificação das suas competências pedagógico-didáticas, de relacionamento interpessoal, assim como melhorar o rendimento escolar dos alunos, com a diversificação de estratégias, a diferenciação curricular e o acompanhamento individualizado.

O risco maior do processo da ADD, segundo Moreira (2009a, p.251) refere-se a uma conjuntura de reformas legislativas que levaram a transpor um conceito (desejável) de *supervisão pedagógica* interpares, como contributo essencial para o desenvolvimento profissional, para um processo (indesejável) de *avaliação* interpares.

No contexto da avaliação do desempenho docente, diz-nos o Ministério da Educação que os professores não se avaliam uns aos outros, pois “a avaliação de desempenho docente é feita no interior da cada escola, sendo avaliadores os membros do órgão executivo e os professores coordenadores de departamento, que exercem funções de chefias intermédias. Não se trata, pois, de pares que se avaliam uns aos outros, mas de professores mais experientes, investidos de um estatuto específico, que lhes foi conferido pelo exercício de um poder hierárquico ou pela nomeação na categoria de professor titular”. Todavia, a divisão da carreira que o ECD veio trazer, e as mudanças consequentes nas práticas de avaliação para progressão na mesma, são ainda demasiado recentes; acresce que o processo de avaliação entrou sem antes estar implantado o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas (Decreto-Lei n.º 75/2008), o que contribui para que, de facto, a actual avaliação docente não se distancie de um processo (indesejável) de avaliação interpares... (Moreira, 2009a, p.251)

Isto remete-nos para as dimensões das actividades da avaliação docente e as da supervisão como sendo distintas (Nolan & Hoover, 2005, cits. por Moreira, 2009a, p.251) e, eventualmente, como tendo perspectivas conflituais no seio da ADD. Assim, constata-se, da análise do Quadro 5.13, conforme refere Moreira, estarmos perante finalidades obviamente com perspectivas diferentes, uma vez que “a supervisão visa promover desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência”. A autora acrescenta que,

[c]laramente, o primeiro visa constituir-se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do desempenho profissional, ao passo que o segundo procura certificar a competência do professor para o exercício da actividade profissional, com impacto na progressão na carreira. Consequentemente, os princípios, âmbito, enfoque e posicionamento face à competência profissional são diferentes, assim como a relação que se estabelece entre os participantes e, consequentemente, o modo como o professor encara ambos os processos. Habitualmente, as pessoas que realizam estas tarefas são também pessoas distintas, de modo a separar claramente as finalidades das duas actividades, como vimos acima. Ora, não são estas as funções consagradas ao avaliador que a legislação atribui, actualmente, ao docente que exerce funções de supervisor... por outras palavras, a legislação atribui à mesma pessoa funções (quase) irreconciliáveis. (Moreira, 2009a, p.252)

Quadro 5.13— Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2005, cits. por Moreira, 2009a, p.252)

DIMENSÕES	SUPERVISÃO	AVALIAÇÃO
• Finalidade principal	▫ Promover o crescimento individual, para além do nível actual de desempenho	▫ Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
• Fundamentação	▫ Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do acto de ensinar	▫ Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
• Âmbito	▫ Restrito (um factor de cada vez)	▫ Alargado (juízo globalizante)
• Enfoque da recolha de dados	▫ Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	▫ Baseado em critérios estandardizados
• Valorização da competência profissional	▫ Competência partilhada e mutuamente reconhecida	▫ Avaliador certificado pelo Estado/ distrito/escola
• Relação professor – supervisor	▫ Colegial, ‘reciprocidade orgânica’ (respeito e confiança, partilha de objectivos, experiência, liderança)	▫ Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível
• Perspectiva do professor sobre o processo	▫ Oportunidade para correr riscos e experimentar	▫ Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

Da leitura dos documentos relacionados com o ECD e a ADD, Machado e Formosinho (2010, pp.105-06), enunciam as finalidades da avaliação dos professores: 1) a prestação de contas do desempenho docente corrente numa base regular; 2) a gestão das carreiras profissionais (lugar, acesso a cargos, progressão na carreira, vencimento); 3) o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho); 4) a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

A convergência de finalidades tão díspares num só processo, como a ADD, dá origem a conflitos entre os processos da avaliação que remetem para a qualificação do desempenho, com repercussões na carreira, e os processos de supervisão pedagógica, cujo interesse está no desenvolvimento profissional do professor. Esta disparidade de concepções obriga a uma gestão complexa, com uma multiplicidade de intervenientes e de instrumentos de recolha de dados, com objectivos diferenciados, que em nada ajuda na clarificação e pacificação do clima da escola.

Contudo, não deixa de haver, na legislação da ADD, elementos que apontam para uma perspectiva integrada do desenvolvimento profissional e organizacional (Machado & Formosinho, 2010, pp.106-07). Isso é evidente na clarificação de referenciais da avaliação de desempenho dos

professores a partir dos objectivos e metas fixados nos documentos de referência da gestão das escolas, relacionando desenvolvimento profissional com os objectivos consignados para a gestão e o desenvolvimento organizacional da escola. Isto está consignado, por exemplo, ao nível do progresso dos resultados escolares esperados e na prevenção do abandono escolar (artigos 8.º e 9.º). Do mesmo modo, coloca-se ênfase na relação entre o desenvolvimento do perfil geral de competências, a definição de objectivos individuais dos professores e os documentos relacionados com a autonomia da escola. Reforça-se a ideia de um processo de autoavaliação e desenvolvimento centrado no próprio professor que procura o seu aperfeiçoamento, através de uma acção docente crítica e reflexiva, onde teoria e prática se relacionam e contribuem para o desenvolvimento integrado dos diferentes intervenientes do processo educativo. Deste modo, referem os autores, reforça-se a ideia que

[e]sta perspectiva da avaliação do desempenho associada à promoção do desenvolvimento profissional considera “uma perda apreciável de tempo” e um desperdício de energias os esforços destinados a “detectar uma pequena percentagem de incompetentes” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.129), porquanto perde a oportunidade de descolar do modo solitário de desenvolver a docência e de criar redes de suporte ao trabalho em equipa como condição de desenvolvimento sustentado da qualidade do serviço público de educação. (Machado & Formosinho, 2010, pp.107)

Terminamos o contributo sobre a análise da ADD referindo as últimas alterações do processo iniciado com a aprovação do ECD, pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, e estruturado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008. As convulsões que se assistiram durante 2008 e 2009 em torno do processo da ADD levaram a sucessivos ajustes nos seus procedimentos, através de um modelo já aqui apelidado de “Simplex”, enquanto a Assembleia da República, de forma recorrente, discutia pela sua suspensão ou não¹⁸⁷. Entretanto, com a abertura de um novo período de negociações, o próprio ECD sofre nova alteração (Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro), mantendo, no entanto, a figura de professor titular, com a argumentação de preservar-se “os princípios fundamentais da revisão aprovada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro” e “ir ao encontro das preocupações manifestadas pelas organizações sindicais e pelos docentes que representam”. Assim, esta alteração não estipula uma das principais reivindicações dos professores (a extinção da figura de professor titular) pelo que, finalmente, nem um ano depois, no âmbito de uma nova legislatura, e “na sequência do processo negocial desenvolvido com as organizações sindicais representativas do pessoal docente, foi celebrado, no dia 8 de Janeiro de 2010, o Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de

¹⁸⁷ Sucessivamente foram aprovadas alterações ao Decreto Regulamentar n.º 2/2008, pelos seguintes diplomas: o Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio, que define um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008/2009; o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, complementa a regulamentação do processo de avaliação até ao final do 1.º ciclo de avaliação; o Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de Agosto, que prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, até à revisão do regime da ADD previsto no ECD.

infância”, aprovados, respectivamente, pelo Decreto-Lei n.º 75/2010 e pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, ambos os diplomas de 23 de Junho.

A nova versão do ECD refere que “a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares, mantendo-se como mecanismos de selecção, para ingresso numa profissão cada vez mais exigente, a prova pública e o período probatório”. Por sua vez, o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 refere que “a avaliação do desempenho, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional”. Ainda assim, trata-se apenas de um *intermezzo*, pois as organizações representativas dos professores consideraram as alterações um mal menor, salientando, no entanto, a extinção da divisão da carreira como uma conquista fundamental. Em declarações publicadas no sítio do jornal Público na Internet (Anexo 5.16)¹⁸⁸, O líder da FENPROF [Mário Nogueira]

destacou que o acordo de princípios assinado em Janeiro entre sindicatos e Governo é “o resultado mais importante da luta de professores”. “Foi a única parte positiva desta legislatura”, sublinhou, justificando que acabou com a divisão da carreira entre professores e professores titulares e permitiu a publicação do novo Estatuto da Carreira Docente”.

Em última análise, conforme refere Marcelo (2009b), não esqueçamos que o conceito de *desenvolvimento profissional docente* “é o que melhor se adapta à concepção de professor como profissional do ensino. Desse modo o conceito de «desenvolvimento» tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (p.43), dificilmente compatível com processos que não coloquem a ênfase numa avaliação contínua e formativa, na procura de uma cada vez melhor qualidade do desempenho docente. A perspectiva sobre a avaliação docente faz sentido quando inserida numa visão holística de melhoria do desenvolvimento profissional, da organização da escola e das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, conclui Marcelo (2009b, p.65),

o desenvolvimento profissional docente necessita, para poder legitimar-se, adoptar critérios que assegurem a qualidade. A qualidade não se evidencia somente pelo grau de satisfação dos utentes. A qualidade no desenvolvimento profissional docente certifica-se tanto pela sua concepção, pelo seu desenvolvimento, como pela análise das consequências e repercussões que o desenvolvimento profissional tem para a melhoria das aprendizagens dos próprios professores, dos alunos e das escolas onde estes aprendem. Sem um olhar comprometido com a mudança e a inovação – que requer a necessidade de avaliação – o desenvolvimento profissional docente continuará a ser uma cerimónia, uma série de actividades realizadas como rituais, que em nada contribuem para que os nossos centros educativos sejam transformados em organizações inteligentes.

¹⁸⁸ Endereço da notícia, de 15 de Julho de 2010, no sítio do Público, <<http://publico.pt/1447314>>.

VOLUME I



Referências Bibliográficas e Legislação Consultada



Referências Bibliográficas (Volume I)

- Abrantes, P. (2001). *Princípios, Medidas e Implicações (Decreto-Lei n.º 06/2001, de 18 de Janeiro)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 01).
- Abrantes, P. (2002a). Introdução – Finalidades e Natureza das Novas Áreas Curriculares. In P. Abrantes, C. Figueiredo & A. Simão (Autores). *Novas Áreas Curriculares* (pp.09-18). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 02).
- Abrantes, P. (2002b). Introdução – A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens – das Concepções às Práticas* (pp.09-15). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 03).
- Abrantes, P. & Araújo, F. (2002) (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens – das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 03).
- Abrantes, P. (Coord.), Campos, R. & Ribeiro, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE) (documento policopiado, pp.74).
- Abrantes, P., Figueiredo, C. & Simão, A. (2002). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 02).
- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001) (Ed.). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo.
- Acker, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work – Never a Dull Moment*. London: Cassell.
- Adão, A. & Martins, E. (2004) (Orgs.). *Os Professores: Identidades (re)Construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1998). Observational Techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp.47-88). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Afonso, A. J. (2009). Sobre o Trabalho Docente e o Tempo Presente. *Revista ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio de 2009, pp.25-30. Disponível online em «<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alaiz, V. et al. (1998) (Coord.). *Projecto de Educação Intercultural – Relatório de Avaliação Externa*. Lisboa: Ministério da Educação / Secretariado Entreculturas.
- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto

Editora.

- Alarcão, I. (2009a). Introdução. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.23-29). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Alarcão, I. (2009b). Formação e Supervisão de Professores: Uma Nova Abrangência (Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 03 de Maio de 2007). *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 08, Jan/Abr.,119-128. Disponível online em «<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>» (consultado em Junho de 2010).
- Alarcão, I. (2010). Formação de Professores: é Possível Recuperar o Entusiasmo Perdido? In R. V. Castro et al. (Orgs.). *A Formação Inicial de Professores na Universidade do Minho: Que (Des)Continuidades?* (pp.09). Braga: Universidade do Minho (publicação em CD-ROM, ISBN: 978-972-8746-83-4).
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.ª ed., revista). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alarcão, I., Varela de Freitas, C., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). A Formação de Professores no Portugal de Hoje: Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (pp.20). Disponível on-line em «[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)» (consultado em Junho de 2010).
- Alexandrou, A., Field, K. & Mitchell, H. (2005) (Eds.). *The Continuing Professional Development of Educators – Emerging European Issues*. Didcot, Oxford: Symposium Books.
- Alonso, L. (1986). Abordagens e Modelos de Investigação Sobre o Papel das Práticas Pedagógicas na Formação/Socialização dos Professores. *Comunicação apresentada no “1.º Encontro de Formação Psicológica dos Professores”*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado, pp.25).
- Alonso, L. (1991). Contributos para a Definição de um Modelo da Função Profissional dos Professores. In ME/GETAP (Ed.). *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional: Actas da Conferência Nacional* (pp.964-967). Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP).
- Alonso, L. (1994a). Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa. In APM (Ed.). *Actas do Encontro ProfMat'93* (pp.17-27). Lisboa: Associação Portuguesa de Matemática.
- Alonso, L. (1994b). Projecto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa. In L. Alonso, F. I. Ferreira, M. B. Santos, M. C. Rodrigues & T. V. Mendes (Autores). *A Construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996a). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (documento policopiado, pp.66).
- Alonso, L. (1998a). Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação (Vol. I e II). Tese de

- Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2000a). A Construção Social do Currículo: uma Abordagem Ecológica e Prática. *Revista de Educação*, IX(1), 53-68.
- Alonso, L. (2000b). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: uma Perspectiva Integradora da Mudança. *Revista Territórios Educativos*, 07, 33-42.
- Alonso, L. (2001). *Relatório da Disciplina de Desenvolvimento Curricular*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002a). Nota de Abertura. In L. Alonso, M. J. Magalhães, I. Portela & G. Lourenço (Autores). *Projecto PROCUR – Contributo para a Mudança nas Escolas* (pp.15-16). Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002b). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. O Contributo do Projecto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 05, 62-88.
- Alonso, L. (2002c). Contributos para a Fundamentação de um Currículo Integrado. In SPCE (Ed.). O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação – Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.109-120). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (2004a). Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: uma Romagem Meta-Reflexiva a Tempos de Formação e Mudança. In A. Nóvoa (Coord.). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores – Estudos em Homenagem a Albano Estrela* (pp.65-94). Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (2004b). Competências Essenciais no Currículo: que Práticas nas Escolas? In CNE (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XIX* (pp.145-176). Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.
- Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências. In Areal Editores (Ed.). *Primeiro Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.15-29). Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. (2006). Formação ao Longo da Vida e Aprender a Aprender. In *Contributos Pessoais para o “Debate Nacional sobre Educação”*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (18 de Dezembro de 2006) (documento policopiado, pp.08).
- Alonso, L. (2007a). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Mudança Educativa: uma Perspectiva de Formação ao Longo da Vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.109-130) Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Alonso, L. (2007b). Perfil Profissional e Projecto de Formação. In A. Lopes (Org.). *De uma Escola a Outra: Temas para Pensar a Formação Inicial de Professores* (pp.43-50). Porto: Edições Afrontamento/ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Alonso, L. (2009). Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.329-340). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. & Branco, G. (1989). Profissionalismo Docente e Currículo: Uma Perspectiva de Investigação. *O Professor*, 121, 19-26.

- Alonso, L. & Lourenço, G. M. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança / Projecto PROCUR (documento policopiado, pp.10).
- Alonso, L. (Coord.), Magalhães, M. J. & Silva, M. O. (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto 'PROCUR'*. Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 11).
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.76).
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. & Alaiz, V. (2006). Relatório Global do Projecto PIIC – o Currículo e a Inovação das Práticas: um Estudo sobre as Tendências das Mudanças Curriculares no Contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico: Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.63).
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005) (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.43-63). Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L., Ferreira, F. I., Santos, M. B., Rodrigues, M. C. & Mendes, T. V. (1994). *A Construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., Magalhães, M. J., Portela, I. & Lourenço, G. (2002a). *Projecto PROCUR – Contributo para a Mudança nas Escolas*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. et al. (2002b) (Coord.). *Supervisão e Construção da Profissionalidade Docente*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (Apresentação na Reunião da Comissão de Prática Pedagógica IV, Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, Braga 04 de Dezembro de 2002).
- Álvarez, M. N. (2000). *Valores y Temas Transversales en el Curriculum*. Barcelona: GRAÓ.
- Amaral, A. (2005). Bolonha, a Globalização e o GATS. In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.135-137). Porto: Profedições.
- Amiguiño, A. (2003). A Página em Diálogo com Abílio Amiguiño. *A Página da Educação*, 128, Ano 12, Novembro, 11. Disponível on-line em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2735>» (consultado em Junho de 2009).
- Amiguiño, A. (2005). Educação em Meio Rural e Desenvolvimento Local. *Revista Portuguesa de Educação*, XVIII(2), 07-43.
- Andrade, A. I., Alarcão, I. & Santos, L. (2008). A Aprendizagem por Projecto na Formação de Educadores. *Educação*, Porto Alegre, 31(3), Set./Dez., 210-216. Disponível online em «<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4477>» (consultado Agosto, 2010).
- Angrosino, M. V. & Pérez, K. A. (2000). Rethinking Observation – from Method to Context. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.673-702).

- Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Angulo, L. M. (1995) (Coord.). *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva: Estrategia para el Diseño Curricular*. Bilbao: Mensajero.
- Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2000a) (Orgs.). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2000b). Em Defesa das Escolas Democráticas. In M. Apple & J. Beane (Orgs.). *Escolas Democráticas* (pp.19-55). Porto: Porto Editora.
- Area, M. (2000). La Tecnología Educativa y el Desarrollo e Innovación del Currículum. In *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía – Tomo I, Ponencias*. San Sebastian, Julho 1996. [documento online, revisto em 19 de Janeiro de 2000] disponível para download em «<http://www.intec.edu.do/~cdp/docs/tecnologiaeducativa.html>», e em «<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/area2.pdf>» (consultados em 01/04/2009).
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2007). *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*. Dordrecht: Springer.
- Azevedo, J. et al. (2007) (Coord.). *Debate Nacional Sobre Educação. Como Vamos Melhorar a Educação em Portugal – Novos Compromissos Sociais pela Educação (Relatório Final, Fevereiro'07)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ball, S. J. & Goodson, I. F. (1989). *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press.
- Barbosa, E. & Granado, A. (2004). *Weblogs – Diário de Bordo*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2001). O Século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma de um Mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Orgs.). *O Século da Escola: Entre a Utopia e a Burocracia* (pp.63-94). Porto: ASA.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação & Sociedade*, Campinas, Vol.24, n.º 82, 63-92.
- Beane, J. A. (2000). O que é um Currículo Coerente? In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp.39-58). Porto: Porto Editora.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers Professional Identity. *Teaching & Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: an Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Belchior, M. et al. (1993). *As Novas Tecnologias de Informação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Benavente, A. & Correia, A. P. (1981). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária: Lisboa 1980*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L. & Neves, M. C. (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benedito, V. & Imbernón, F. (2000). A Profissão Docente. In A. J. Matos (Dir.). *Enciclopédia Geral da Educação* (Volume 1, pp.31-92). Alcabideche: Liarte Editora de Livros.
- Bento, P., Queirós, A. & Valente, I. (1993). *Desenvolvimento Pessoal e Social e Democracia na Escola – Propostas de Actividades*. Porto: Porto Editora.
- Biddle, B. (1985). Teachers Roles. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.) *International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (pp.5022-5033). Oxford: Pergamon Press.
- Biddle, B. (1997). Recent Research on the Role of the Teacher. In B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp.499-520). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolam, R. (1987). Induction of Beginning Teachers. In M. J. Dunkin (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.745-757). Oxford: Pergamon Press.
- Bolívar, A. (2006). *La Identidad Profesional del Pofesorado de Scundaria – Crisis y Reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational Research – An Introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S. & Zukas, M. (2010) (Eds.). *Beyond Reflective Practice – New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Braga, C. L., Costa, A. A. & Sim-Sim, I. (1995). *Relatório da Comissão de Avaliação Externa do CEFOPE (Volume I – Relatório)*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado, pp.81).
- Brederode Santos, M. E. (2000). Introdução. In IIE (Ed.). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp.07-12). Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Brederode Santos, M. E. (2002). Editorial. *Revista Inovação*, 15 (1,2,3). Disponível online em «<http://www.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/ino/ino15-123/index.htm>» (consultado em Maio de 2009).
- Brederode Santos, M. E. (2006). Procura-se: Escolas que Mexam! *Noesis*, 65, Abril/Junho, 24-27. Disponível online em «[http://sitio.dgdc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista Noesis/Noesis_bx_n65.pdf](http://sitio.dgdc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis_bx_n65.pdf)» (consultado em Maio de 2009).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brown, T. & Jones, L. (2001). *Action Research and Postmodernism: Congruence and Critique*. Buckingham: Open University Press.
- Burgess, R. G. (1989) (Ed.). *The Ethics of Educational Research*. New York: The Falmer Press.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno – Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A., Moreno, M. & Sastre, G. (1994). *Los Temas*

- Transversales – Claves para la Formación Integral*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Butt, R. (1984). Arguments for Using Biography in Understanding Teacher Thinking. In R. Walkes & J. K. Olson (Eds.). *Teacher Thinking: a New Perspective on Persisting Problems in Education* (pp.95-102). Lisse: Swets ad Zeitlinger.
- Cachapuz, A. (Coord.), Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos. In CNE (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XIX* (pp.15-96). Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.
- Campos, B. P. (1979). Políticas de formação de Professores Após 25 de Abril de 1974. *Biblos*, LV, 549-588. Disponível on-line em «<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39337/2/23481.pdf>» (consultado em Maio de 2010).
- Campos, B. P. (1995a). Nota de Apresentação. In B. P. Campos (Org.). *A Investigação Educacional em Portugal* (pp.01-02). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (1995b). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (1997). Prefácio – Construção e Alcance da Lei de Bases do Sistema Educativo. In E. Lemos Pires (Autor). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários – Edição Revista* (3.ª ed., pp.05-13). Porto: Edições ASA.
- Campos, B. P. (2001) (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora / Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).
- Campos, B. P. (2002). Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. P. (2003). Quem Pode Ensinar. Garantia da Qualidade das Habilitações para a Docência. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (2004). A Acreditação da Formação de Professores no Contexto da Certificação para o Desempenho Docente. Um Estudo de Caso: Portugal. In FVC/UNESCO (Eds.). *Ofício de Professor na América Latina e Caribe. Trabalhos Apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”* (pp.91-126). S. Paulo: Fundação Victor Civita / UNESCO. Disponível online em «<http://www.ensino.uevora.pt/ensinobasico/DocumentosdoINAFOP.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- Campos, J. & Gonçalves, T. (2010). Supervisão e Avaliação: Construção de Registos e Relatórios. Aveiro: Universidade de Aveiro (Coleção Situações de Formação, n.º 05). ISBN: 978-972-789-324-9. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura5.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Campos, B. (Coord.), Canário, M. B., Pardal, L., Graça, V., Orvalho, J., Lobo, L., Soares, L. & Niza, I. (1998). *Referenciais e Acreditação da Formação Inicial de Professores. Relatório do Grupo de Missão*. Lisboa: Ministério da Educação, (pp.83). Disponível online em «http://www.mat.uc.pt/~jfqeiro/inafop_forum_textos_grupo_missao.pdf» (consultado em Julho de 2011).
- Cañal, P. (1997). La Investigación Globalizada del Medio en Primaria: Veinte Bases. In P. Cañal., Á. I. Lledó, F.J. Pozuelos & G. Travé (Autores). *Investigar en la Escuela: Elementos para una Enseñanza Alternativa* (pp.75-86). Sevilla: Diada.

- Cañal, P., Lledó, Á.I., Pozuelos, F.J. & Travé, G. (1997). *Investigar en la Escuela: Elementos para una Enseñanza Alternativa*. Sevilla: Diada.
- Canário, R. (1994a). ECO: um Processo Estratégico de Mudança. In R. d’Espiney & R. Canário (Orgs.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade – Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões* (pp.33-69). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1994b). Nota de Abertura. In R. d’Espiney (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento* (pp.09-10). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas (Cadernos ICE).
- Canário, R. (1995) (Org.). *Escola Rural na Europa*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas / Cadernos ICE.
- Candeias, I. (2007). *Passo a Passo no Interior do Projecto: um Estudo sobre a Inteligência da Escola*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Candeias, I. (2009). Recensão bibliográfica ‘Competências TIC. Estudo de Implementação’ – Um Desafio para um Futuro que tem de Começar Já! *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), Maio, 120-122.
- Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes: Guía Para la Autoevaluación y el Desarrollo de las Competencias del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Cardoso, C. (2005). Que Lugar para o 1.º Ciclo de Formação – Bacharelato – nos Futuros Cursos de Professores e Educadores? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.145-147). Porto: Profedições.
- Cardoso, N. (2007). *O Início da Actividade Docente e a Indução Profissional: Contributos para um Programa de Apoio a Professores Principiantes*. Dissertação de Mestrado. Figueira a Foz: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras).
- Cardoso, N. & Ferreira, F. I. (2009). A Problemática da Indução Profissional no Ensino: o Estado da Arte em Portugal. In *Actas do XVI Colóquio AFIRSE “Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional”*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (publicação em CD-ROM, pp.11).
- Carmona, J. S. (1985). *Projecto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carr, W. (1996). *Una Teoría Crítica para la Educación: Hacia Una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Editorial Morata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carvalho, A. A. (2008) (Org.). *Actas do Encontro sobre Web 2.0*. Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação) (disponível em CD-ROM, ISBN 978-972-8746-63-6).
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2005) (Orgs.). *A Educação para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. A. & Oliveira, P. P. (1990). *Estatuto da Carreira Docente Anotado*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CEN (2008a). *European e-Competence Framework 1.0 – A Common European Framework for ICT Professionals in all Industry Sectors*. Bruxelas: CEN (European Committee for Standardization). Disponível online em «http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4756_EuropeaneCompetenceFramework1.0.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- CEN (2008b). *User Guidelines for the Application of the European e-Competence Framework*. Bruxelas: CEN (European Committee for Standardisation). Disponível online em «http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4758_UserGuidelinesCF1.0.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- Chagas, I. (2002). Trabalho em Colaboração: Condição Necessária para a Sustentabilidade de Redes de Aprendizagem. In M. Miguéis (Coord.). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp.71-82) Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Clandinin, D. J. & Conelly, F. M. (1988). Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: Imagen y Unidad Narrativa. In L. M. Angulo (Dir.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de Los Profesores – Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado* (pp.39-62). Alcoy: Editorial Marfil.
- CNAVES (2004) (Ed.). *Pareceres e Recomendações (Volume I)*. Lisboa: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).
- CNE (2009) (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C. (1991a). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coll, C. (1991b). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los Contenidos en la Reforma – Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Madrid: Ediciones Santillana S.A., Aula XXI.
- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*. European Commission (Ref. COM(95) 590). Disponível online em «http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_pt.htm» ou «http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf» (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida – SEC(2000) 1832*. Disponível on-line em «http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=62&Itemid=10» ou «http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000033814&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA», (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade – COM(2001) 678 final*. Bruxelas: Direcção-Geral da Educação e da Cultura / Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais. Disponível on-line em «<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>» ou «http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15&Itemid=10» (consultado em Maio de 2009).

- Comissão Europeia (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers – Lot 3: Early School Leavers, Final Report*. Bruxelas: Comissão Europeia / Direcção Geral de Educação e Cultura (Ref. DGEAC 38/04) / GHK Consulting. Disponível on-line em «http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_en.htm» ou «http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf» (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006 – Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. Bruxelas: Comissão Europeia / Direcção Geral da Sociedade de Informação e dos Media. Disponível online em «http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- Comissão Europeia (2007a). *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeia*. Bruxelas: Comissão Europeia / Direcção Geral de Educação e Cultura. Disponível online em «http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf» (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2007b). *Organização do Sistema Educativo em Portugal*. Bruxelas: Comissão Europeia / Direcção Geral de Educação e Cultura. Disponível em «<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/>» ou «http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PT_PT.pdf». (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2008). *Broadband Coverage in Europe – Final Report 2008 Survey*. Bruxelas: Comissão Europeia (IDATE: Consulting & Research). Disponível online em «http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/benchmarking/broadband_coverage_2008.pdf» (consultado Junho de 2009).
- Comissão Europeia (2009a). *ECTS Users' Guide*. Bruxelas: Directorate-General for Education and Culture (ISBN: 978-92-79-09728-7). Disponível online em «http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf» (consultado em Junho de 2010).
- Comissão Europeia (2009b). *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQL)*. Bruxelas: Direcção-Geral de Educação e Cultura. Disponível online em «http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf» (consultado em Maio de 2010).
- Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.
- Cook, T. D. & Reichardt, Ch. S. (1995). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Cortesão, L. (1981). *Escola, Sociedade – Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (1992). Educação – Anos 80: Aspectos da Formação de Professores. In S. Grácio et al. (Autores). *A Educação em Portugal – Anos 80/90* (pp.86-93). Porto: Edições ASA (Colecção Cadernos Pedagógicos, n.º 03).
- Cosme, A. & Trindade, R. (2000). A Educação Cívica nas Escolas Portuguesas - Porquê e Para Quê? *A Página da Educação*, 87, Ano 8, Janeiro, 18. Disponível on-line em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=912>» ou <http://hdl.handle.net/10216/6957>» (consultado em Maio de 2009).
- Cosme, A. & Trindade, R. (2006) Formação Inicial de Professores: Entre Nada e Coisa Nenhuma. *A Página da Educação*, 156, Ano 15, Maio, 16. Disponível online em

- «<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=156&doc=11554&mid=2>» (consultado em Agosto de 2010).
- Costa, F. A. (Coord.), Rodrigues, A., Peralta, M. H., Ramos, J. L., Sebastião, L., Maio, V., Dias, P., Gomes, M. J., Osório, A. J., Ramos, A. & Valente, L. (2008). *Competências TIC: Estudo de Implementação (Vol.1)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação.
- Costa, F. A. (Coord.), Rodrigues, A., Peralta, M. H., Ramos, J. L., Sebastião, L., Maio, V., Dias, P., Gomes, M. J., Osório, A. J., Ramos, A. & Valente, L. (2009). *Competências TIC: Estudo de Implementação (Vol.2)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação.
- Costa, H. (2009). *O Supervisor e o Desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Partilhada*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade Aberta.
- Costa, J. A. (1996). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola (4.ª ed.)*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C. P. (2008). Web 2.0: Uma Revisão Integrativa de Estudos e Investigações. In A. A. Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre Web 2.0* (pp.72-87). Braga: Universidade do Minho / CIED (Centro de Investigação em Educação).
- Cruz, M. A. (1993) (Coord.). *Educação para Todos: uma Mudança em Construção*. Lisboa: Ministério da Educação/Programa de Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 01).
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Curado, A. P. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um Estudo de Implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- d’Espiney, R. (1994a). Introdução. In R. d’Espiney & R. Canário (Orgs.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade – Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões* (pp.11-13). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- d’Espiney, R. (1994b). *Escolas Isoladas: Uma Problemática de Rede Escolar ou Pedagógica?* In R. d’Espiney (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento* (pp.37-50). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas / Cadernos ICE.
- d’Espiney, R. (1994c) (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas / Cadernos ICE.
- Damião, M. H. (1997). *De Aluno a Professor*. Coimbra: Livraria MINERVA Editora.
- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Coords.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp.95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, Cuándo y en Qué Condiciones Aprende el Profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

- Day, D., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Elliot, J., Somekh, B. & Winter, R. (2002). *Theory and Practice in Action Research – Some International Perspectives*. Osford: Symposium Books.
- DDOE (1987) (Org.). *La Formacion Practica de los Profesores – Actas del Synposium Sobre Practicas Escolares*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DDOE) de la Universidad de Santiago.
- De Corte, E. (1992). Aprender na Escola com as Novas Tecnologias da Informação: Perspectivas da Psicologia da Aprendizagem e do Ensino. In V. D. Teodoro & J. C. Freitas (Orgs.). *Educação e Computadores* (pp.89-118). Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas, e de Estudo de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEB (1999). *Relatório de Acompanhamento às Escolas com Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (documento policopiado, pp.101).
- Del Cármen, L. & Zabala, A. (1991). *Guía para la Elaboración Seguimiento e Valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).
- Delors, J. et al. (1996). Educação, Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). Analyser les Entretiens Biographiques: L'exemple des Récits D'insertion. Paris: Nathan.
- Dendaluze, I. (1995). Avances en los Métodos de Investigación Educativa en la Intervención Psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2.º semestre), 09-32.
- Denhardt, R. B. & Denhardt, J. V. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60(6), 549-559. Retirado de EBSCOhost. Disponível online em «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=poh&AN=3769138&site=ehost-live&scope=site>» (consultado em Maio de 2010).
- Denhardt, R. B. & Denhardt, J. V. (2007). *The New Public Service: Serving, Not Steering*. Armonk, New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Denzin, N. K. (1988). The Art and Politics of Interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp.313-344). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2000). The Practices and Politics of Interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.897-922). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (1994) (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (1998) (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research – Theories and Issues*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (2000) (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Develay, M. (2004). Por uma Nova Identidade Docente, Reconstruída a Partir da Actividade Real da Profissão. In A. Adão & E. Martins (Orgs.). *Os Professores: Identidades (re)Construídas* (pp.55-60). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- DGDR (2004). *Quadro Comunitário de Apoio III, Portugal 2000-2006 – Revisão Intercalar 2004*. Lisboa: Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional / Comissão de Gestão do QCA III. Disponível on-line em «<http://www.qca.pt/publicacoes/download/prodep2.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- Dias, P. & Osório, A. J. (2008) (Orgs.). *Ambientes Educativos Emergentes*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Dinis, M. C. (1994). *Como Trabalhar a Área-Escola – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA (Cadernos Correio Pedagógico, n.º 29).
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa (Coleção Cadernos Pedagógicos, n.º 38).
- Dubar, C. (2000). *La Crise des Identités – l'Interprétation d'une Mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- EACEA (2009) (Ed.). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) – Eurydice. Disponível online em «http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/eurydice09_en.pdf» (consultado em Maio de 2009).
- EACEA (2010) (Ed.). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) – Eurydice. Disponível online em «http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf» (consultado em Agosto de 2010).
- Eco, U. (2004). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Oeiras: Editorial Presença.
- Ehrke, M. (2008). *Towards a European ICT Sector Framework*. Hamburgo: IG Metall. Disponível online em «http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/5172_EUICTSectorFrameworkMSP.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- Elliott, J. (1988). *Teachers as Researchers: Implications for Supervision and Teacher Education*. Retirado de ERIC database (pp.60). Disponível online em «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED293831&site=ehost-live&scope=site>» (consultado em Julho de 2010).
- Elliott, J. (1990a). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1990b). Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 01-26. Retirado de ERIC database.
- Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- ENQA (2009) (Ed.). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (3rd edition). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Disponível online em «http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf» (consultado em Agosto de 2010).
- Erasmie, T & Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga:

- Universidade do Minho / Unidade de Educação de Adultos.
- Eraut, M. (1987). Inservice Teacher Education. In M. J. Dunkin (Ed.). *The International encyclopedia of Teaching and Teaching and Teacher Education* (pp.730-743). Oxford: Pergamon Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.119-161). New York: Macmillan.
- Escudero, J. M. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp.21-51). Barcelona: OCTAEDRO.
- Escudero, J. M. & González, M. T. (1994). Escuelas y Profesores: Hacia una Reconversión de los Centros y la Función Docente? Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Escudero, J. M. & López, J. (1992) (Coords.). Los Desafíos de las Reformas Escolares: Cambio Educativo y Formación para el Cambio. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- Estalella, A. (2006). *¿Existen los Blogs Académicos?* Disponível online em «<http://estalella.wordpress.com/2006/09/19/¿existen-los-blogs-academicos/>» (consultado em Junho de 2010).
- Estalella, A. (2007). Blogs: From Communicative to Connective Artefacts. In T. N. Burg & Jan Schmidt (Eds.). *BlogTalks Reloaded. Social Software - Research & Cases* (pp.51-64). Norderstedt: Books on Demand. Disponível online em «http://www.estalella.eu/documentos/articulos/Estalella_Blogtalks_Reloaded_From Communicative to Connective.pdf» (consultado em Maio de 2010).
- Esteve, J. M. (2003). La Tercera Revolución Educativa: La Educación en la Sociedad del Conocimiento. Barcelona: Paidós.
- Esteves, M. (2005). Bolonha: que Formação de Professores Queremos? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.151-152). Porto: Profedições.
- Esteves, M. (2007). Formação de Professores: das Concepções às Realidades. In CNE (Ed.). *A Educação em Portugal. Alguns Contributos de Investigação* (pp.149-206). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Estrela, A. (1991). Dos modelos de Formação de Professores por Competências ao Projecto FOCO. In A. Estrela, M. Pinto, I. L. Silva, A. Rodrigues e P. R. Pinto (Autores). *Formação de Professores por Competências – Projecto FOCO (uma Experiência de Formação Contínua)* (pp.09-31). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (1997) (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- EURYDICE (2005) (Ed.). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa – com Anexo Sobre a Situação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE). Disponível online em «<http://www.oei.es/valores2/cidpt1.pdf>» (consultado em Junho de 2010).
- Faria, M. D. (2010). *Escola a Tempo Inteiro: da Fase da Implementação à Fase de Estabilização*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to Teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.). *Handbook of Teaching and Policy* (pp.150-170). New York: Longman.
- Feimam-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston

- (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.212-233). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-55.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The Cultures of Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp.505-526). New York: MacMillan.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma Avaliação de Professores com Sentido Social e Cultural. *Revista ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, 19-23. Disponível online em «<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Fernández Enguita, M. (2001). A la Busca de un Modelo Profesional para la Docencia: ¿Liberal, Burocrático o Democrático? *Revista Ibero-Americana de Educación*, 25, 43-64. Disponível online em «<http://www.rieoei.org/rie25f.htm>» (consultado em Julho de 2010).
- Fernández Enguita, M. (2007). *Educación e Transformación Social*. Mangualde: Pedagogo.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de Formação de Professores do Ensino Primário. *Exedra: Revista Científica* (Junho), 01, 69-90. Disponível online em «<http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>» (consultado em Maio de 2010).
- Ferreira, E. (2007). *(D)enunciar a Autonomia: Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10216/19955>» (consultado em Março de 2011).
- Ferreira, F. I. (2005a). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, F. I. (2005b). *Curso de Licenciatura em Ensino Básico – Coordenação da Prática Pedagógica (Programa para o Biénio 2004-05 e 2005-06)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.14).
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp.171-192). New York: Teachers College Press.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order* (2nd ed.). Stoke-On-Trent: Trentham Books.
- Fielding, N. & Lee, R. M. (1998). *Computer Analysis and Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, A. D., Afonso, A. P. & Ferreira, A. M. (2004). Programa “Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico” – Relatório de Avaliação. Coimbra: Instituto Pedro Nunes / Laboratório de Informática e Sistemas (IPNIIS) (documento policopiado, pp.40).

- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher Isolation and the New Reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17-29.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e Paradoxos: a Entrada na Carreira na Perspectiva dos Professores Neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Flores, M. A. (2000a). *A Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2004). *The Early Years of Teaching – Issues of Learning, Development and Change*. Porto: RÉS-EDITORA / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Flores, M. A. (2006). Induction and Mentoring – Policy and Practice. In J. R. Dangel (Ed.). *Research Teacher Induction – Teacher Education YearBook XIV* (pp.37-66). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Flores, M. A. (2007a). Nota de Abertura. In M. A. Flores & I. C. Viana (2007) (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.05-06). Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Flores, M. A. (2007b). Looking at Induction of Beginning Teachers in Portugal: Meanings and Paradoxes. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Eds.). *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (pp.236-259). Ljubljana: University Ljubljana / Faculty of Education.
- Flores, M. A. (2009). Da Avaliação de Professores: Algumas Reflexões sobre o Caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 239-256. Disponível online em «<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Flores, M. A., Day, C. & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. Um Estudo com Professores Portugueses e Ingleses. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.07-46). Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (2009). The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: Contractions, Needs and Opportunities. *Research in Comparative an International Education*, 4(1), 63-73.
- Flores, M. A. & Viana, I. C. (2007) (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Formosinho, J. (1986). *Profissionalização em Serviço: Princípios Gerais*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado, p.15).
- Formosinho, J. (1987a). Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: o Modelo Empiricista, o Modelo Teorista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado. In ME/GEP (Ed.). *As Ciências da Educação e a Formação de Professores* (pp.81-106). Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Formosinho, J. (1987b). Profissionalização em Serviço – Um Projecto Pedagógico de Formação Profissional de Professores. *Psicologia (Revista da Associação Portuguesa de Psicologia)*, V(3), 351-369.

- Formosinho, J. (1987c). O Currículo Uniforme, Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. In J. Formosinho et al. (Autores). *O Insucesso Escolar em Questão – Cadernos de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.41-50). Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Formosinho, J. (1988). A Avaliação dos Professores - Uma Perspectiva Organizacional. In SPZN (Ed.). *Ser Professor - Contributos para um Debate* (pp.63-90). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN).
- Formosinho, J. (1989). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.
- Formosinho, J. (1991a). Concepções de Escola na Reforma Educativa. In SPCE (Ed.). *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas* (pp.31-51). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (1991b). Modelos Organizacionais de Formação de Professores Contínua de Professores. In J. Tavares (Coord.). *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas* (pp.237-257). Aveiro: Universidade e Aveiro / Centro Integrado de Formação de Professores (UA/CIFOP).
- Formosinho, J. (1992a). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, V(3), 23-48.
- Formosinho, J. (1992b). *As Concepções do Professor – do Missionário ao Profissional*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Formosinho, J. (1995). *A Construção de uma Escola de Educação da Criança*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Formação e Professores e Educadores (CEFOPE).
- Formosinho, J. (1997). A Complexidade da Escola de Massas e a Especialização dos Professores. *Saber (e) Educar*, 2, 07-20. Disponível online em «<http://purl.net/esepe/handle/10000/189>» (consultado em Maio de 2010).
- Formosinho, J. (1998a). *O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio de Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 21).
- Formosinho, J. (1998b). MEM – Trinta Anos de Resistência numa Cultura Burocrática. *Escola Moderna*, 3, 5.ª Série, 19-22.
- Formosinho, J. (2001). A Formação Prática de Professores – da Prática Docente na Instituição de Formação à Prática Pedagógica nas Escolas. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp.46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2008). Prefácio. In A. C. Cunha (Autor). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica* (pp.07-11). Braga: Casa do Professor.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (1998). Avaliação dos Professores: Que Professores? Que Avaliação? In A. Teodoro & R. Páscoa (Eds.). *Professor/a: Uma Profissão em Mutação?* (pp.301-321). Lisboa: Fórum Educação.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2009). *Concepções de Professor: Diversificação, Avaliação e Carreira*

- Docente. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp.17-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1999). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In A. C. Lafond et al. (Autores). *Autonomia – Gestão e Avaliação das Escolas* (pp.99-124). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Formação Especializada de Professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp.141-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010b). Os Professores e a Diferenciação Docente – Da Especialização de Funções à Avaliação de Desempenho. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Autores). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp.77-95). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010) (Autores). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo à Recomendação sobre Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. In INAFOP (Ed.). *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores* (pp.10-30). Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A. & Ferreira, F. I. (2005). Ambiguidades em Torno do Processo de Bolonha: que Formação para os Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.149-150). Porto: Profedições.
- Formosinho, J. et al. (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- França, L. (1994). Prefácio: ECO – Escola Comunidade (1983-1992). In R. d’Espiney & R. Canário (Orgs.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade – Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões* (pp.07-10). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: a Development Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Ed.). *Teacher Education* (The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2, pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, F. F. & Case, C. (1969). Concerns of Teachers. A Manual for Teacher Educators: Increasing Teacher Satisfaction with Professional Preparation by Considering Teachers’ Concerns when Planning Preservice and Inservice Education. Retirado de ERIC database (pp.46). Disponível em «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED040143&site=ehost-live&scope=site>» (permalink, consultado em Julho de 2010).
- Fuller, F. F., Parsons, J. S. & Watkins, J. E. (1974). *Concerns of Teachers: Research and Reconceptualization*. Retirado de ERIC database (pp.68). Disponível online em

- «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED091439&site=ehost-live&scope=site>» (permalink, consultado em Julho de 2010).
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1997). *Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. G. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (2001). *Por Que é Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Gargaté, C. & Baleiro, O. (2001). *Uma Prática Sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Gaspar, T. (2009). Organização da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos em Seis Países. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.110-138) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Giddens, A. (1995). *As Consequências da Modernidade* (2.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Gillmor, D. (2004). *We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People*. Disponível online em «<http://oreilly.com/catalog/wemedia/book/index.csp>», desde Julho de 2004 (consultado em Maio de 2010).
- Gillmor, D. (2005). *Nós, os Media*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gimeno, J. (1995). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.^a ed., pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. (2000). *La Educación Obligatoria: su Sentido Educativo y Social*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Gomes, M. C. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente: Objectivos e Controvérsias*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Departamento de Ciências da Educação. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10437/1155>» (consultado em Maio de 2011).
- Gonçalves, J. A. (1990). *A Carreira dos Professores do Ensino Primário – Contributo para a sua Caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, J. A. (1995). A Carreira das Professores do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2.^a ed., pp.141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo. Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente – Fases da Carreira, Currículo e Supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 23-36. Disponível online em «<http://sisifo.fpce.ul.pt>» (consultado em Setembro de 2009).

- González, G. (2008). *Interculturalidad y Convivencia. El Giro Intercultural de la Filosofía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, M. T. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el Desarrollo del Conocimiento y la Socialización Profesional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Goodson, I. (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional – Estudos sobre a Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1988). *La Investigación-Acción: sus Funciones, sus Fundamentos y su Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa. da Educação* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, S. (1992). Educação – Anos 80, que Balanço? Anos 90, que Oportunidades? In S. Grácio et al. (Autores). *A Educação em Portugal – Anos 80/90* (pp.05-08). Porto: Edições ASA (Coleção Cadernos Pedagógicos, n.º 03).
- Grácio, S. et al. (1992). *A Educação em Portugal – Anos 80/90*. Porto: Edições ASA (Coleção Cadernos Pedagógicos, n.º 03).
- Grane, M. & Willem, C. (2009) (Eds.). *Web 2.0: Nuevas Formas De Aprender Y Participar*. Barcelona: LAERTES.
- Granieri, G. (2009). *Blog Generation* (4th ed.). Bari: Laterza.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1998). *Studying Children in Context - Theories, Methods and Ethics*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Greene, J. C. (1994). Qualitative Program Evaluation – Practice and Promise. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.530-544). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Grimmett, P. P. (2007). Mentoring Teachers in Anglophone Canada: Building Learning Communities. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (2007) (Eds.). *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (pp.137-153). Ljubljana: University Ljubljana / Faculty of Education.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. In J. Gimeno & A. Pérez Gomes (Eds.). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica* (3.ª ed., pp.148-165). Madrid: Ediciones Akal.
- Guba, E. G. (1990a). The Alternative Paradigm Dialog. In E. G. Guba (Ed.). *The Paradigm Dialog* (pp.17-27). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Guba, E. G. (1990b) (Ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1990). Naturalistic and Rationalistic Enquiry. In J. P. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook* (pp.81-85). Oxford: Pergamon Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2000). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging*

- Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.163-188). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp.191-216). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Guimarães, S. (2009). *As Atividades de Enriquecimento Curricular: que Espaços Têm as Crianças?* Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo – das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hameline, D. (1987). Préface. In A. Nóvoa (Autor). *Le Temps des Professeurs: Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (Vols. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong With Ethnography?: Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers' Work: An Analysis of the Intensification Thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108. Retirado de ERIC database.
- Hargreaves, A. (1998a). *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching as Paradoxical Profession. In SPCE (Ed.). *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação – Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.19-34). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2004). Ser Professor na Era da Mudança. In A. Adão & E. Martins (Orgs.). *Os Professores : Identidades (re)Construídas* (pp.13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2002). *Educação para a Mudança: Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life: the Foundations for Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Heideman, C. (1990). Introduction to Staff development. In P. J. Burke, R. Heideman & C. Heideman (Eds.). *Programming for Staff Development – Fanning the Flame* (pp.03-09). London: The Falmer Press.
- Hine, C. (2005a) (Ed.). *Virtual Methods – Issues in Social Research on the Internet*. Oxford: Berg.
- Hine, C. (2005b). Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. In C. Hine (Ed.). *Virtual Methods – Issues in Social Research on the Internet* (pp.01-16). Oxford: Berg.
- Howe, K. (1992). Getting Over the Quantitative-Qualitative Debate. *American Journal of Education*,

- 100(2), 236-56.
- Huberman, M. (1989a). *Le Cycle de Vie Professionnelle des Enseignants Secondaires: Résumé d'une Recherche Démontielle*. Genève: Université de Genève / Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Huberman, M. (1989b). *La Vie des Enseignants: Evolution et Bilan d'une Profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989c). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers' College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la Première Phase de la Carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15-17.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2.^a ed., pp.31-61) Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. & Shapira, A. (1986). Ciclo de Vida y Enseñanza. In A. Abraham (Org.). *El Enseñante También es una Persona* (pp.41-51). Barcelona: Gedisa.
- IIE (2000) (Ed.). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Imbernón, F. (1994a). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Imbernón, F. et al. (2002) (Coord.). *La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado – Reflexión y Experiencias de Investigación Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- INAFOP (2002) (Ed.). *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).
- Jacklin, A., Griffiths, V. & Robinson, C. (2006). *Beginning Primary Teaching – Moving Beyond Survival*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Jackson, P. W. (1971). Old Dogs and New Tricks: Observations on the Continuing Education of Teachers. In L. D. Rubin (Ed.). *Improving In-service Education: Proposals and Procedures for Change* (pp.19-36). Boston: Allyn and Bacon.
- JISC infoNet (2010) (Ed.). *Bologna Process & Strategic Challenges (Printable Version)*. Disponível online em «<http://www.jiscinfonet.ac.uk/bologna-process/bologna-printable.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant Observation – a Methodology for Human Studies*. Applied Social Research Series. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Kaestle, C. F. (1988). Recent Methodological Developments in the History of American Education. In R. M. Jaeger (Ed.). *Complementary Methods for Research in Education* (pp.61-78.) New York: American Educational Research Association.
- Kaufmann, J. C. (1996). *L'Entretien Compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443–456.

- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' Professional Development: A Biographical Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45–62.
- Kemmis, S. (1988). *El Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S. (1996). Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era. In O. Zuber-Skerrit (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp.199-242). London: The Falmer Press.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp.94-105). London: Sage Publications.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition, pp.567-605). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kiewra, K. A. & DuBois, N. F. (1998). *Learning to Learn: Making the Transition from Student to Life-Long Learner*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kirk, G. (1989). *El Currículum Básico*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kuhn, T. (1994). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Landsheere, G. de (1978). *A Formação dos Docentes Amanhã*. Lisboa: Moraes.
- Landsheere, G. de (1986a). *La Recherche en Éducation dans le Monde*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Landsheere, G. de (1986b). *A investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Landsheere, G. de (1987). Concepts of Teacher Education. In M. J. Dunkin (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.77-83). Oxford: Pergamon Press.
- Lara, T. (2007, Fev.). *La Utilidad de un Blog Académico*. Disponível online em «<http://tiscar.com/2006/09/14/la-utilidad-de-un-blog-academico/>» (consultado em Maio de 2010).
- Lara, T. (2009). Alfabetización Digital Desde el Pensamiento Crítico. In M. Grane & C. Willem (Eds.). *Web 2.0: Nuevas Formas de Aprender y Participar* (pp.107-128). Barcelona: LAERTES.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching & Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción – Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial GAÓ.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1997). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Leitão, M. L., Pires, I. V., Palhais, F. & Gallino, M. J. (1993). *Da Criança ao Aluno – Um Itinerário Pedagógico, Ensinar é Investigar (Vol.1)*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.

- Leitão, M. L., Pires, I. V., Palhais, F. & Gallino, M. J. (1994). *Eu e os Outros – Um Itinerário Pedagógico, Ensinar é Investigar (Vol.2)*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. (2000). Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo. *Revista de Educação*. IX(1), 137-143.
- Leite, L. (2010). Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores na Universidade do Minho: Das Licenciaturas aos Mestrados em Ensino. In R. V. Castro et al. (Orgs.). *A Formação Inicial de Professores na Universidade do Minho: Que (Des)Continuidades?* (pp.09). Braga: Universidade do Minho (publicação em CD-ROM, ISBN: 978-972-8746-83-4).
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Coleção Situações de Formação, n.º 02). ISBN: 978-972-789-316-4. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura2.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Leite, C. & Lopes, A. (2007) (Orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: ASA.
- Lemos, J. (1992). Anos 80, Que Balanço? Anos 90, Que Oportunidades? In S. Grácio et al. (Autores). *A Educação em Portugal – Anos 80/90* (pp.09-13). Porto: Edições ASA (Coleção Cadernos Pedagógicos, n.º 03).
- Lemos, J. & Silveira, T. (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação Anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lemos Pires, E. (1989). Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita. In E. Lemos Pires, C. Mourão, I. Abreu, J. J. Antunes, M. C. Clímaco, M. C. Roldão, M. J. Rau & M. O. Valente (Autores). *O Ensino Básico em Portugal* (pp.09-40). Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos Pires, E. (1990). Prefácio – O Modelo Escolar Contemporâneo e a Natureza da Actividade Docente. In M. A. Carvalho & P. P. Oliveira (Autores). *Estatuto da Carreira Docente Anotado* (pp.07-18). Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos Pires, E. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lemos Pires, E. (1997). Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários – Edição Revista (3.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Lemos Pires, E. (2000a). Escolas Básicas Integradas: o Estado da Questão. In E. Lemos Pires (Autor). *Nos Meandros do Labirinto Escolar* (pp.95-100). Oeiras: Celta Editora.
- Lemos Pires, E. (2000b). Escolas Básicas Integradas: o Estado da Questão. In E. Lemos Pires (Autor). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica* (pp.101-128). Oeiras: Celta Editora.
- Lemos Pires, L., Sousa Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos Pires, E. et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos, J. & Silveira, T. (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação Anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lennon, M., Kirsch, I., Von Davier, M., Wagner, M. & Yamamoto, K. (2003). *Feasibility Study for the Pisa ICT Literacy Assessment*. Paris: OECD Publishing / ACER-ETS-NIER. Disponível online em

- «<http://www.oecd.org/dataoecd/35/13/33699866.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- León, J. A. (2004). *Adquisición de Conocimiento y Comprensión – Origen, Evolución y Método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lessa, E. et al. (1999) (Coord.). *Relatório de Auto-Avaliação do curso de Bacharelato em Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.51).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lightfoot, S. L. (1983). The Lives of Teachers. In L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.). *Handbook of Teaching and Policy* (pp.241-260). New York: Longman.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação.
- Lima, L. (1995). Reformar a Administração Escolar: a Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 57-71.
- Lima, L. (1996). Projectos de Inovação nas Escolas: da Reforma-Decreto à Reforma-Mudança. In B. Campos (Org.). *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas* (pp.41-43). Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L., Castro, R. V., Magalhães, J. & Pacheco, J. A. (1995). O Modelo Integrado, 20 Anos Depois: Contributos para uma Avaliação do Projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(2), 147-195.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y. S. (2002). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Qualitative Inquiry Reader* (pp.327-346). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Lindinho, C. G. (2003). *Os Poderes na Escola: Análise das Relações de Poder da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lopes, A. (2001a). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – a Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2001b). *Mal-estar na Docência? – Visões, Razões e Soluções*. Porto: ASA.
- Lopes, A. (2002). *Construção de Identidades Docentes e Selvas Profissionais: um Estudo sobre a Mudança Pessoal nos Professores*. *Revista de Educação*, XI(2), 35-52.
- Lopes, A. (2004). *Motivação e Mal-estar Docente*. In A. Adão & E. Martins (2004). *Os Professores: Identidades (re)Construídas* (pp.93-108). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Lopes, A. (2005). Da Formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.) *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.85-92). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Lopes, A. (2007a) (Org.). De uma Escola a Outra – Temas para Pensar a Formação Inicial de Professores. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. (2007b). A Identidade do 1.º CEB. In A. Lopes (Org.). *De Uma Escola a Outra* (pp.123-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. (2007c). As Identidades dos(as) Professores(as) Portugueses(as) em Tempos de Mudança: Resultados de Investigação no 1CEB. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.83-92). Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R. & Rocha, R. (2006a). *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores*. Porto: Profedições.
- Lopes, A., Sá, M. J., Ribeiro, A. & Machado, G. (2006b). Formação Inicial e Identidades Profissionais de Base de Professores do 1CEB nos Últimos Trinta Anos. *Revista de Educação*, XIV(2), 05-32. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10216/14902>» (consultado em Julho de 2010).
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A. & Sá, M. J. (2007). *Fazer da Formação um Projecto – Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Porto: Legis Editora / Livpsic.
- Lopes, J. T. (2005). Bolonha não é Dissociável do Reinado das Directivas do Grande Capital Financeiro Mundial. In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.75-78). Porto: Profedições.
- Lorraine, S., Mason, R. & Pegler, C. (2007). *The educational Potential of E-Portfolios: Supporting Personal Development and Reflective Learning*. London: Routledge.
- Loureiro, J. E. (1990a). Pressupostos da Carreira Docente: Modelos de Formação (1977). In A. Nóvoa (Org.). *À Procura de uma Pedagogia Humanista – João Evangelista Loureiro* (pp.93-102). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Loureiro, J. E. (1990b). História das Instituições da Formação de Professores em Portugal (1985). In A. Nóvoa (Org.). *À Procura de uma Pedagogia Humanista – João Evangelista Loureiro* (pp.135-162). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Loureiro, J. E. (1990c). Une Expérience de Formation de Professeurs à L'Université de Minho (1977). In A. Nóvoa (Org.). *À Procura de uma Pedagogia Humanista – João Evangelista Loureiro* (pp.103-112). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Lucini, F. G. (1994). *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid: Anaya.
- Machado, A. B., Osório, A. J. & Silva, M. C. (1991). Utilização Educativa da Telemática: o Caso do Projecto Peneda-Gerês. In SPCE (Ed.). *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas* (pp.469-480). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, Mérito e Desenvolvimento – Para uma Avaliação mais Profissional dos Professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Autores). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp.97-126). Mangualde: Edições Pedago.

- Machado, M. J. et al. (2004). *Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança, (documento policopiado, pp.72).
- MAOTDR (2007). *Quadro de Referência Estratégico Nacional – 2007-2013, Portugal*. Lisboa: Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional / Observatório do QCA III. Disponível on-line em «<http://www.qren.pt/download.php?id=421>» (consultado em Maio de 2009).
- Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (1988). Socialización de los Profesores en Formación Durante el Periodo de Praticas de Enseñanza. In S. Vicente, O. Sáenz & M. Lorenzo (Orgs.). *La Formación de los Profesores: Actas del Congreso Internacional Sobre Formación del Profesorado* (pp.709-759). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada (SPUG).
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado: Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1992a). *Aprender a Enseñar: un Estudio sobre el Proceso de Socialización de Profesores Principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C. (1992b). A Formação dos Professores – Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Marcelo, C. (1993). Cómo Conocen los Profesores la Materia que Enseñan. Algunas Contribuciones de la Investigación Sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. In L. Montero & J. M. Vez (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I) – Conferencias, Ponencias, Sesión Simultanea* (pp.151-185). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009a). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 07-21. Disponível online em «<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>» (consultado em Setembro de 2009).
- Marcelo, C. (2009b). La Evaluación del Desarrollo Profesional Docente: de la Cantidad a la Calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 43-70. Disponível online em «<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/23/63>» (consultado em Agosto de 2010).
- Marcelo, C. et al. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcos, A. (Dir.), Fuente, E. A., Redruello, R. A., Fernández, B. C., Díaz, C. D., Gascón, A. H., Aguado, P.G., Ruiz, I. G., Álvarez, J. L., Martínez, A. M., Aresté, J. A., Ibáñez, A. P. & Lobo, E. S. (2002). *Cómo Innovar en el Prácticum de Magisterio – Aplicación del Porafolios a la Enseñanza Universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Maroy, C. (1997). A Análise Qualitativa das Entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-George (Eds.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp.117-155). Lisboa: Gradiva.
- Marques, R. (1997). Escola Cultural e Área-Escola: Duas Opções Incompatíveis. Comunicação ao *Colóquio da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural)*.

- Universidade de Aveiro, 18 de Outubro (pp.08). Disponível on-line em «[http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Escola cultural e área escola.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Escola_cultural_e_área_escola.pdf)» (consultado em Maio de 2009).
- Marques, R. (2007). O Novo Regime Jurídico de Habilitação para a Docência: Uma Crítica. Disponível online em «<http://www.eses.pt/usr/ramiro/index.htm>» (consultado em Agosto de 2010).
- Martins, E. C. (2006). O Discurso Oficial da Educação de Infância. Um Antes e um Depois. *Revista Científica InterSaberes*, Ano 1, 1 (pp.33), ISSN 1809-7286. Disponível online em «http://www.grupouninter.com.br/intersaberes_antiga/1/arquivos/6.pdf» (consultado em Julho de 2010).
- Martins, I. P. (2006). Painel: Os Acordos de Bolonha e os Desafios da Formação Inicial de Professores. *Revista de Educação*, XIV(1), 5-10.
- Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e Regulação do Desempenho Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Coleção Situações de Formação, n.º 04). ISBN: 978-972-789-326-3. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura4.pdf>» (consultado em Setembro de 2010).
- Martins, I. F. et al. (1998). *Projecto de Educação Intercultural, 1993/94 – 1996/97 (Relatório de Execução)*. Lisboa: Ministério da Educação / Secretariado Entreculturas.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J. Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: 2005-2008 – Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto:Porto Editora.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Beverly Hills, California: SAGE Publications.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (1997). *Research in Education – A Conceptual Introduction* (4th ed.). New York: Longman.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2006). *Research in Education – Evidence-Based Inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- MCT/MSI (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia / Missão para a Sociedade da Informação.
- ME (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- ME (1998). *Educação, Integração, Cidadania – Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ME/CAP (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Acompanhamento 2007/2008)*. Lisboa: Ministério da Educação / Comissão de Acompanhamento do Programa.
- ME/CCAP (2008) (Ed.). *Avaliação de Professores. Visões e Realidade – Actas da Conferência Internacional (Maio de 2007)*. Lisboa: Ministério da Educação / Conselho Científico da Avaliação de Professores.

- ME/CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades – Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério de Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/CRSE (1988a). *Proposta Global de Reforma – Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Relatório Final)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/CRSE (1988b). *Documentos Preparatórios I – Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Projectos)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/CRSE (1988c). *Novas Tecnologias no Ensino e na Educação*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/DEB (1998). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB (1999a). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (1999b). *Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais (Documento de Trabalho)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (1999c). *Português – Competências Essenciais (Documento de Trabalho)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (1999d). *Matemática – Competências Essenciais (Documento de Trabalho)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2002). *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.ª ed., revista)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/GEP (1988a). *Quadro Legal – Ensino Primário*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/GEP (1988b). *Quadro Legal – Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/GEP (1990). *PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (1990-1993)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- MEC (1993). *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC/DGEB (1975). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Algueirão: Ministério da Educação e Cultura / Direcção Geral do Ensino Básico.
- MEC/DGEB (1980). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência / Direcção Geral do Ensino Básico.
- MEC/GEP (1986) (Ed.). *Profissionalização em Exercício: um Estudo de Avaliação*. Lisboa: Universidade de Aveiro / Ministério da Educação e Cultura – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Mendes, M. (2001) (Coord.). *Gestão Flexível do Currículo – Escolas Partilham Experiências*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

- Mialaret, G. (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Almedina.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis – A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Monteiro, A. R. (2005). *Deontologia das Profissões de Educação*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. & Queirós, I. (1993). *Área-Escola – Perspectivas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M., Queirós, I. & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Santa Fé (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Montero, L. (2002). La Formación Inicial, ¿Puerta de Entrada al Desarrollo Profesional? *Educar*, 30, 69-89. Disponível online em «<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p69.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Montero, L. (2006). Las Instituciones de la Formación Permanente, los Formadores y las Políticas de Formación en el Estado de las Autonomías. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp.155-194). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Montero, L. et al. (1990). Análisis de Necesidades en Formación de Profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 175-182.
- Moreira, M. A. (2009a). A Avaliação do (Des)Empenho Docente: Perspectivas da Supervisão Pedagógica. In F. Vieira et al. (Orgs.). *Pedagogia para a Autonomia: Reconstruir a Esperança na Educação: Actas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia* [CD-ROM] (pp.241-258). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Disponível online em «<http://hdl.handle.net/1822/10366>» (consultado em Maio de 2010).
- Moreira, M. A. (2009b). Supervisão Inter pares, Avaliação e Autonomia Profissional. *Revista ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, 37-41. Disponível online em «<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Negroponte, N. (1996). *Being Digital*. London: Hodder and Stoughton.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: a Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- Niza, S. (2005). A Educação Vista como uma Estrutura Democrática Participada – Movimento da Escola Moderna. *A Página da Educação*, 142, ano 14, Fevereiro, 22. Disponível on-line em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3661>» (consultado em Junho de 2009).
- Noffke, S. & Somekh, B. (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action-Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Nóvoa, A. (1987). *Les Temps des Professeurs: Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (Vols. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Nóvoa, A. (1989). Profissão Professor: Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2, 3(7), 435-456.
- Nóvoa, A. (1991a). Os professores. Quem são? Onde Vêm? Para Onde Vão? In S. Stoer (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma Abordagem Pluridisciplinar* (pp.59-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1991b). Os Professores – em Busca de uma Autonomia Perdida? In SPCE (Ed.). *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas* (pp.521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1991c). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In J. Tavares (Coord.). *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas* (pp.15-38). Aveiro: Universidade e Aveiro / Centro Integrado de Formação de Professores (UA/CIFOP).
- Nóvoa, A. (1991d). A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. *Revista Inovação*, 4(1), 63-76.
- Nóvoa, A. (1992a) (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.13-33) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992c). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes Sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp.57-69). Lisboa: EDUCA / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1995a) (Org.). *Profissão Professor* (2.ª ed.) Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1995b) (Org.). *Vidas de Professores* (2.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995c). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.ª ed., pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, Vol.3, 5.ª Série, 13-18.
- Nóvoa, A. (2007). O Regresso dos Professores. Comunicação apresentada na “Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning”, 27-29/09/2007. Lisboa, Portugal. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10451/687>» (consultado em Julho de 2010).
- Nunes, R. S. (1996) (Coord.). *Centros de Formação Contínua de Professores – Testemunhos*. Porto: Porto Editora.
- O'Connor, B., Anderson, P., Bynum, M., Gaston, P., Castro, M. H., Malyn-Smith, J., McGraw, B., Methia, R. & Taylor, L. A. (2002). *Digital Transformation – A Framework for ICT Literacy*. Princeton: Educational Testing Service (ETS). Disponível on-line em «<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- O'Reilly, T. (2005, Set.). *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponível online em «<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>» (consultado em Maio de 2010).
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.

- OCDE (2001). *Schooling for Tomorrow – What Schools for the Future?* Paris: OECD Publishing. Disponível online, “Chapter 3 - Scenarios for the Future of Schooling”, em «<http://www.oecd.org/dataoecd/56/39/38967594.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- OCDE (2005a). *The Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary*. (pp.20). Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- OCDE (2007a). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning / Education and Training Policy*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).
- OCDE (2007b). *The Starterpack – Futures Thinking in Action (OECD Schooling for Tomorrow Series)*. Paris: OECD Publishing. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/44/55/38981492.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- OCDE (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OECD Publications. Disponível online em «<http://www.oecd.org/edu/eag2008>» ou «<http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- OCDE/ME (1994). *Relatório dos Avaliadores do Projecto MINERVA*. Lisboa: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) / Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- OCDE/PISA (2003). *PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- OCDE/PISA (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. Paris: OECD Publishing / PISA (Program for International Student Assessment). Disponível online em «www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- OCDE/PISA (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- OCDE/PISA (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>» (consultado em Abril de 2010).
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em Direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Educadores de Infância. *Inovação*, 10, 89-110.
- Orgad, S. (2005). From Online to Offline and Back: Moving from Online to Offline Relationships with Research Informants. In C. Hine (Ed.). *Virtual Methods – Issues in Social Research on the Internet* (pp.51-66). Oxford: Berg.
- Orihuela, J. L. (2006). La Revolución de los Blogs. Cuando las Bitácoras se Convirtieron en el Medio de Comunicación de la Gente. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1994). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Reading: Addison-Wesley.
- Osório, A. J. (1991). Levantamento de Problemas do Uso do Computador em Escolas Unitárias Rurais: O Caso do Parque Nacional da Peneda-Gerês. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.

- Osório, A. J. & Dias, P. (2008). Introdução – Ambientes Educativos Emergentes. In P. Dias & A. J. Osório (Orgs.). *Ambientes Educativos Emergentes* (pp.05-10) Braga: Universidade do Minho / Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Osório, A. J. & Puga, M. (2007). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola (Vol. 1 e 2)*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação METAFORMA.
- Pacheco, J. A. (1995a). *Formação de Professores – Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Pacheco, J. A. (1995b). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995c). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma – Propostas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. et al. (1996). *O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Acção do Professor – Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede: Ultrapassando a Barreira Digital entre Gerações*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, M. F. (1988). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Pereira, F., Carolino, A. M. & Lopes, A. (2007). A Formação Inicial de Professores do 1.º CEB nas Últimas Três Décadas do Séc. XX: Transformações Curriculares, Conceptualização Educativa e Profissionalização Docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Pereira, F., Carolino, A. M., Tormenta, R. & Sousa, C. (2007). Trinta Anos de Formação Inicial de Professores do 1º CEB: Estatuto, Academização e Profissionalização. (pp.15). Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10216/15279>» (consultado em Maio de 2010).
- Pereira, I. B. (2009). Avaliação do Desempenho Docente e Conflitos Profissionais: Ensaio de um Enquadramento e Exploração de Evidências sobre o Caso Português. *CIES e-Working Papers n.º 58/2009*. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10071/1256>» (consultado em Maio de 2010).
- Pereira, P. (2005). O Urgente e o Importante: a Promoção do Sucesso Escolar. *Jornal "O Público"*, 04 de Abril. Disponível online em «http://pascal.iseg.utl.pt/~ppereira/publico/Publico_2005_04_04.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- Pereira, S. (2004). *Televisão para Crianças em Portugal: Um Estudo das Ofertas e dos Critérios de Programação dos Canais Generalistas (1992-2002)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, S. (2007). *Por Detrás do Ecrã: Televisão para Crianças em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.93-114).

- Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez Gómez, A. I. (1993). La Interacción Teoría-Práctica en la Formación del Docente. In L. Montero & J. M. Vez (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I) – Conferencias, Ponencias, Sesión Simultánea* (pp.29-51). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Pérez Gómez, A. I. (1996). La Función y Formación del Profesor/a en la Enseñanza para la Comprensión. Diferentes Perspectivas. In J. Gimeno & A. I. Pérez Gómez (Autores). *Comprender y Transformar la Enseñanza* (5.ª ed., pp.398-429). Madrid: Ediciones Morata.
- Perrenoud, Ph. (1993a). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, Ph. (2000a). Construindo Competências [Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra, realizada por Paola Gentile e Roberta Bencini]. In *Nova Escola* (Brasil), Setembro, pp.19-31. Disponível online em «http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html» (consultado em Junho de 2009).
- Perrenoud, Ph. (2000b). Dez Novas Competências para Ensinar: Convite à Viagem. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001a). Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades. Porto: Asa Editores (Cadernos do CRIAP, n.º 28).
- Pinto, M. (2004). Prefácio – Um Potencial de Enriquecimento da Vida Pública. In E. Barbosa & A. Granado (Autores). *Weblogs – Diário de Bordo* (pp.05-09). Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. et al.(1993) (Coord.). *Escola e Comunicação Social: Desafios e Propostas de Acção*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância (CEFOPE).
- Pinto, M. (Coord.), Oliveira-Formosinho, J., Sarmiento, T., Lemos, V. & Rodrigues, E. (1991). *Um Processo de Autonomização de Professores e Educadores no Município de Amares*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância (Colecção Comunidade Educativa).
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life*. London: George Allen & Unwin.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: an Invitation to a Critical Humanism*. London: SAGE Publications.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ponte, J. P. (1994). *O Projecto MINERVA – Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Ponte, J. P. (2005). O Processo de Bolonha e a Formação Inicial de Professores em Portugal. In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.63-73). Porto: Profedições.
- Ponte, J. P. (Coord.), Oliveira, H. & Reis, P. (2007). *Projecto Competências Básicas em TIC nas EB1: Relatório de Avaliação (ano lectivo de 2005/06) – Sumário Executivo*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação em Educação.
- Ponte, J. P. (Coord.), Oliveira, H., Silva, M. J. & Reis, P. (2006). *Internet@EB1: Programa*

- “Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal Continental”. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação em Educação.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Basado en la Investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla: Diada Editora.
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J. & Rivero, A. (1996). Conocimiento Profesional Deseable y Profesores Innovadores: Fundamentos y Principios Formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Pozarnick, B. M. (2007). Extract from a Review. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (2007) (Eds.). *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (pp.06-07). Ljubljana: University Ljubljana / Faculty of Education.
- Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis - The Study of Talk in Interaction. Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of Fieldwork*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Punch, M. (1994). Politics and Ethics in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.83-97). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- QREN (2008). *Programa Operacional Potencial Humano – 2007-2013*. Lisboa: Observatório do QREN. Disponível online em «<http://www.qren.pt/download.php?id=1154>» (consultado em Maio de 2009).
- Querido, P. & Ene, L. (2003). *Blogs*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Ramos, M. A. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem – Contributo para uma Teoria Substantiva*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Ramos, M. A. et al. (2007). Integração Curricular das TIC: Ponto de Vista dos Professores. In A. J. Osório & M. Puga (Coords.). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (Vol.1, pp.33-48). Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação METAFORMA.
- Rangel, M. (1991). Os Novos Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Educação*, 03 (Revista Semestral, Dez.), 42-51.
- Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W. (2009). Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve (28-29 April 2009). Leuven/Louvain-la-Neuve: Bologna Follow-up Group (BFUG) / Stocktaking Working Group 2007-2009. Disponível online em «http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf» (consultado em Agosto de 2010).
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001) (Eds.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.

- Reis, D. (2010). *A Gestão Organizativa e Curricular na Escola a Tempo Inteiro: dois Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Reis, P. (2010). *Observação e Análise de Situações de Docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Coleção Situações de Formação, n.º 03). ISBN: 978-972-789-317-1. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura3.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Ribeiro Dias, J. (2009). *Educação – O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar Professores: Elementos para uma Teoria e Prática da Formação* (4.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. et al. (1997). *Projecto CRIA-SE: Educar e Formar para a Criatividade*. Porto: Edições Afrontamento / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Rodrigues, P. (1993). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp.15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2.ª ed.). Granada: Aljibe.
- Rodzvilla, J. (2002) (Org.). *We've Got Blog. How Weblogs are Changing our Culture*. Massachusetts: Perseus Books.
- Rojas, O., Alonso, J., Orihuela, J. L., Antúnez, J. L. & Varela, J. (2005). *Blogs. La Conversación en Internet que está Revolucionando Medios, Empresas y Ciudadanos*. Madrid: ESIC Editorial.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2001). A Formação como Projecto – do Plano-Mosaico ao Currículo como Projecto de Formação. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp.06-20). Porto: Porto Editora / Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- Roldão, M. C. (2002). Educação Básica e Currículo – Perspectivas para a Sociedade do 3.º Milénio. In J. B. Duarte (Org.). *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos – Contextos, Controvérsias, Perspectivas* (pp.45-64). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. C. (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2005a). Formação de Professores, Construção do Saber Profissional da Profissionalização: Que Triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.13-26) Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Roldão, M. C. (2005b). Profissionalidade Docente em Análise Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. *Revista NUANCES, Universidade do Estado de São Paulo*, XI(13), 105-126.
- Roldão, M. C. (2006). Bolonha e a Profissionalidade Docente – Perder ou Ganhar uma Oportunidade Histórica? *Revista de Educação*, XIV(1), 37-55.
- Roldão, M. C. (2009a). Que Educação Queremos para a Infância? In CNE (Ed.). *A Educação das*

- Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Roldão, M. C. (2009b). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de Planos Individuais de Trabalho e Desenvolvimento Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Coleção Situações de Formação, n.º 01). ISBN: 978-972-789-315-7. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura1.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Roldão, M. C., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na Área da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, J. S. (1975). *O Ensino Primário, 1911-1969: Contribuição Monográfica (Vol.1: 1.º período, 1911-1926)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciências.
- Sampaio, J. S. (1976). *O Ensino Primário, 1911-1969: Contribuição Monográfica (Vol.2: 2.º período, 1926-1955)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciências.
- Sampaio, J. S. (1977). *O Ensino Primário, 1911-1969: Contribuição Monográfica (Vol.3: 3.º período, 1955-1969)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciências.
- Sander, T. & Vez, J. M. (1996) (Eds.). *Life-Long Learning in European Teacher Education. European Yearbook of Comparative in Teacher-Education – 1996*. Osnabrück: Compare-TE European Network / Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Santana, I. (1998). *Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Escola Moderna, 3, 5.ª Série, 05-12*.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La Escuela que Aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, S. M. (1997). *Intervenção do Reitor*. In J. A. Pacheco, M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.). *Reforma Curricular: da Intenção à Realidade* (pp.07-09). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores – Contributos para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J, Sousa, T. B. & Ferreira, F. I. (1998). *Tradição e Mudança na Escola Rural – Estudo de*

- Caso*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP).
- Sarmento, T. et al. (2004) (Coord.). *Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.74).
- Schofield, J. (1993). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. In M. Hammersley (Ed.). *Educational Research: Current Issues* (pp.91-113). London: Open University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Segurado, M. G. (1988). *A Unidade da Educação Básica em Análise*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Seiça, A. B. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica – Um Estudo Empírico*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Serralheiro, J. P. (2005) (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses*. Porto: Profedições.
- Shanahan, T. & Neuman, S. (1997). Conversations: Literacy Research that Makes a Difference. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 202-210.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 04-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 01-22.
- Shulman, L. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. In L. Montero & J. M. Vez (Eds.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (Vol. I, pp.53-70). Santiago: Tórculo Edicións.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*. London: The Falmer Press.
- Silva, A. S. (2005). Universidade à Bolonhesa ou Cozido à Portuguesa? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.29-33). Porto: Profedições.
- Silva, C. (1993). *Flores de Maio - Utilização Educativa da Telemática em Escolas do PNPG*. Projecto apresentado à Universidade do Minho para a obtenção do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, Ramo de Novas Tecnologias no Ensino. Braga: Universidade do Minho - Centro de Formação de Professores e Educadores (CEFOPE) (documento policopiado, pp.132).
- Silva, C. (2001). Projecto Lethes/Peneda-Gerês: Educação/Intervenção Comunitária e Ambiental Através das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Área do Parque Nacional Peneda-Gerês – Currículo Flexível e Contextualizado ao Meio

- Envolvente (Uma Investigação Histórica). Dissertação de Mestrado (Vols. I, II e III). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia (documento policopiado, pp.753).
- Silva, C. (2006). Ser Professor do 1.º Ciclo – O Blogue num Estudo sobre a Construção do Conhecimento Profissional na Formação Inicial e no Período de Indução. In *Actas e Programa do “Encontro sobre Weblogs (3.º Encontro Nacional e 1.º Encontro Luso-Galaico)*, 13 e 14 de Outubro, Universidade do Porto (pp.17, editado em CD-ROM).
- Silva, C. & Alonso, L. (2008). A Construção do Conhecimento Profissional dos Professores – o Blogue como Ferramenta Metodológica e Estratégia Formativa. In P. Dias & A. J. Osório (Orgs.). *Ambientes Educativos Emergentes* (pp.119-142). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Silverman, D. (1994). *Interpreting Qualitative Data – Methods for Analysing Talk, Text, and Interaction*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Silverman, D. (1997) (Ed.). *Qualitative Research – Theory, Method and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Silverman, D. (2000). Analysing Talk and Text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.821-834). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Simão, J. (2006). Relação Entre os Blogs e Webjornalismo. *Revista Prisma*, 3, Outubro, 148-164.
- Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente – Contributos para uma Análise Crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um Conceito Utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 283-290.
- Skilbeck, M. (1992). *A Reforma dos Programas Escolares*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa Fernandes, A. & Lemos Pires, E. (1991). Génese e Institucionalização da Educação Escolar. In E. Lemos Pires, A. Sousa Fernandes & J. Formosinho (Autores). *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.61-101). Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa Fernandes, A. et al. (1999) (Coord.). *Relatório de Auto-Estudo do Curso de Bacharelato em Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.51).
- Souta, L. (2000). Projecto de Educação Intercultural 1993-97 - Relatórios de Execução e de Avaliação. *A Página da Educação*, 94, Ano 9, Setembro, 30. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1168>» (consultado em Maio de 2009).
- Sprinthall, N. A. & Thies-Sprinthall, L. (1980). Educating for Teacher Growth: a Cognitive-Development Perspective. *Theory into Practice*, 19, 278-286.
- Sprinthall, N. A. & Thies-Sprinthall, L. (1983). The Teacher as an Adult Learner: a Cognitive-Development View. In A. Griffin (Ed.). *Staff Development* (The Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp.13-34). Chicago: University Chicago Press.
- Stake, R. E. (1994). Cases Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Stake, R. E. (1998). *Investigación com Estudios de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sthephenson, J. (2009) (Coord.). *Indução de Professores: Apoio aos Apoiantes de Professores Iniciantes na Europa – Manual do Utilizador (TISSNTE)*. Liverpool: Faculty of Education, Community and Leisure.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stringer, E. (2007). *Action Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1984). The Impact of the Student Teacher Experience on the Development of Teacher Perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1985a). *The Development of Teacher Perspectives: Final Report*. (Full Text de ERIC, pp.295). Disponível online em «<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED266099.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1985b). The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from Wisconsin Studies of Teacher Socialization. *Dutch Journal of Teacher Education*, 3, 117-124.
- Tafoi, B., Correia, H., Belchior, M., Almeida, T. F. & Silva, T. (1991). *As Novas Tecnologias de Informação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Projecto MINERVA / Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Tapscott, D. (2009). *La Era Digital. Cómo la Generación Net Está Transformando al Mundo*. México: McGraw-Hill Educación.
- Teodoro, A. (1990). *Os Professores: Situação Profissional e Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1991). A Formação Contínua de Professores num Contexto de Reforma – Pressupostos de uma Posição. In J. Tavares (Coord.). *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas* (pp.39-59). Aveiro: Universidade e Aveiro / Centro Integrado de Formação de Professores (UA/CIFOP).
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente. Formação, Avaliação, Progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1995). Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso sobre a Prioridade Educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 49-70.
- Teodoro, A. (2000). *A Construção Política da Educação: Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tonucci, F. (2001). Cómo Introducir la Investigación Escolar? *Investigación en la Escuela*, 43, 39-50.
- Tormenta, R., Sousa, C., Pereira, F. & Carolino, A. M. (2005). A Formação Inicial de Professores do 1.º CEB no Período Revolucionário: o Envolvimento como Analisador da Formação (pp.15). Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10216/6663>» (consultado em Maio de 2010).

- Torrão, A. P. (1993). *Escola Básica Integrada – Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*. Porto: Porto Editora.
- Torres, J. (1987). Globalización como Forma de Organización del Currículo. *Revista de Educación*, 282, 103-130.
- Torres, J. (1995). *O Currículum Oculto*. Porto: Porto Editora.
- Torres, J. (1996). *Globalización e Interdisciplinarietà: el Currículum Integrado (2.ª ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2000). Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “A Página”. *A Página da Educação*, 87, Ano 8, Janeiro, 11. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=87&doc=7888&mid=2>» (consultado em Julho de 2010).
- Torres, J. (2006). *La Desmotivación del Profesorado*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Torres-Salinas, D. & Cabezas-Clavijo, A. (2008, Maio). *Los Blogs Como Nuevo Medio De Comunicación Científica*. Disponível online em «http://ec3.ugr.es/publicaciones/Torres-Salinas,_Daniel_y_Cabezas-Clavijo,_Alvaro._Los_blogs_como_nuevo_medio_de_comunicacion_cientifica.pdf» (consultado em Maio de 2010).
- Trigo, M. (1993). Introdução. In M. A. Cruz (Coord.). *Educação para Todos: uma Mudança em Construção* (p.03). Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 01).
- Trindade, R. (1996a). A Educação Escolar e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos: Contributo para uma Reflexão sobre a Área da Formação Pessoal e Social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 65-70.
- Trindade, R. (1996b). Ensino Básico Integrado e Promoção do Sucesso Educativo. In E. Lemos Pires (Org.). *Educação Básica – Reflexões e Propostas* (pp.109-124). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Trindade, R. (2004). Fechar as Escolas Rurais: A Socialização como Argumento. *A Página da Educação*, 131, Ano 13, Fevereiro, 36. Disponível on-line em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2966>» (consultado em Maio de 2009).
- Trindade, R. (2007). Um Espaço para Afirmar a Nossa Vez e a Nossa Voz. *A Página da Educação*, 170, Ano 16, Agosto/Setembro, 28. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5595>» (consultado em Maio de 2009).
- Trindade, V., Niza, S., Moura, M. O., Sá-Chaves, I. & Louro, J. (2005a). *Relatório de Avaliação Externa – Curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, Universidade do Minho*. Lisboa: Ministério da Educação / Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) (documento policopiado, pp.102).
- Trindade, V., Niza, S., Moura, M. O., Sá-Chaves, I. & Louro, J. (2005b). *Relatório de Avaliação Externa – Curso de Licenciatura em Educação de Infância, Universidade do Minho*. Lisboa: Ministério da Educação / Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) (documento policopiado, pp.95).
- UNESCO (2008a). *Policy Framework – ICT Competency Standards for Teachers*. Paris: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Disponível online em «<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/TheStandards/ICT-CST-PolicyFramework.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- UNESCO (2008b). *Competency Standards Modules – ICT Competency Standards for Teachers*. Paris:

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Disponível online em «<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/TheStandards/ICT-CST-CompetencyStandardsModules.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- UNESCO (2008c). *Implementation Guidelines Version 1.0 – ICT Competency Standards for Teachers*. Paris: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Disponível online em «<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/TheStandards/ICT-CST-ImplementationGuidelines.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- UNESCO (2009) (Ed.). *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Social Change and Development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010) (Ed.). *Reaching the Marginalized. Global Monitoring Report 2010*. Paris: UNESCO.
- Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10.ª ed., pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, L. & Osório, A. J. (2007). Recursos On-line Facilitadores da Integração das TIC na Aprendizagem das Crianças. In A. J. Osório & M. Puga (Coords.). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (Vol.2, pp.25-48). Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação METAFORMA.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation* (deuxième édition). Paris: De Boeck Université.
- Varela de Freitas, C. M. (1995). Caminhos para a Descentralização Curricular. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 99-118.
- Varela de Freitas, C. M. (1997). *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas. Cadernos de Organização e Gestão Escolar* (n.º 07). Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Varela de Freitas, C. M. (1998). Inovação Curricular: o Desafio que Espera uma Resposta. In J. A. Pacheco, J. M. Paraskeva & A. M. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular – Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp.13-31). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.
- Varela de Freitas, C. M. (2001). O Currículo do Ensino Básico e as Novas Perspectivas para a Acção Organizacional e Pedagógica. In C. M. Varela de Freitas, C. Leite, J. C. Morgado & M. O. Valente (Autores). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico* (pp.17-28). Porto: Edições ASA (Cadernos do CRIAP).
- Varela de Freitas, C. M. (2007). Breve Reflexão. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.65-72). Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Varela de Freitas, C. M. & Amaral, M. L. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Varela de Freitas, C. M. et al. (2001). *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma Reflexão Crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Varela, F. F. (2007). Hablamos de Innovación Cuando se Utilizan las TIC en el Aula? Squeak: un Marco de Referencia para Encarar Cambios en la Enseñanza. In A. J. Osório & M. Puga (Coords.). *As*

- Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (Vol.2, pp.05-24). Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação METAFORMA.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.141-175). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veenman, S. (1988). El Proceso de Llegar a Ser Profesor: un Análisis de la Formación Inicial. In A. Villa (Coord.). *Perspectivas y Problemas de la Función Docente* (pp.39-68). Madrid: Narcea.
- Veiga Simão, J. (2003). *Modernização do Ensino Superior – da Ruptura à Excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas (FUP).
- Veiga Simão, J., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a Excelência. A Oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Vermersch, P. (1996). *L'Entretien d'Explication*. Paris: ESF Éditeur.
- Vieira, F. (2009a). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), Jan./Abr., 197-217. Disponível on-line «<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>» (consultado em Junho de 2010).
- Vieira, F. (2009b). Supervisão Pedagógica e Emancipação Profissional. *Revista ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, 31-35. Disponível online em «<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidóscopio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning. Disponível online em «<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Weiss, P. (2009). *Common Language to Achieve Transparency of ICT Certifications*. Disponível online em «<http://www.ict-certification-in-europe.eu/index.php>» (consultado em Abril de 2010).
- Weiss, P., O'Sullivan, J. & Bellini, R. (2009). *The Parallel Universes are Coalescing: e-Certification in Europe*. Disponível online a partir do site «<http://www.ict-certification-in-europe.eu/index.php>» (consultado em Abril de 2010).
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Xavier, P. (1997). *Currículos Alternativos no Ensino Básico – Guia Prático*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *Cómo Aprender y Enseñar Competencias: 11 Ideas Clave*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabala, A. (1999). Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo. Una Respuesta para la Comprensión e Intervención en la Realidad. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabala, A. (2003). *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar* (9.ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabalza, M. A. (1990). Teoría de las Prácticas. In M. Zabalza (Coord.). *La Formación Práctica de los*

- Profesores – Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp.15-39). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela / Tórculo.
- Zabalza, M. A. (1992a). Do Currículo ao Projecto de Escola. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp.87-107). Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Zabalza, M. A. (1992b). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2006). El Practicum e la Formación del Profesorado: Balance y Propuesta para las Nuevas Titulaciones. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp.311-340). Barcelona: OCTAEDRO.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 03-09.
- Zeichner, K. M. (1992a). Novos Caminhos para o *Practicum*: uma Perspectiva para os Anos 90. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Zeichner, K. M. (1992b). Rethinking the Practicum in the Professional Development Schools Partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores – Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1989). Teacher Socialization. In *National Center for Research on Teacher Education*. Issue Paper 89-7. Retirado de ERIC database, (pp.53). Disponível online em «<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED326486>» (consultado em Julho de 2010).
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.329-348). New York: MacMillan.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1990). Traditions of Reform in US Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 03-20.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1985). The Development of Teacher Perspectives: Social Strategies and Institutional Control in the Socialization of Beginning Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 01-25.
- Zuber-Skerrit, O. (1996a). Emancipatory Action Research for Organisational Change and Management Development. In O. Zuber-Skerrit (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp.83-105). London: The Falmer Press.
- Zuber-Skerrit, O. (1996b) (Ed.). *New Directions in Action Research*. London: The Falmer Press.
- Zuljan, M. V. & Vogrinc, J. (2007) (Eds.). *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere*. Ljubljana: University Ljubljana / Faculty of Education.



Legislação Consultada (Volume I)¹

- 2010-07-06 | Despacho n.º 11100/2010, de 06 de Julho – D.R. n.º 129, Série II [formação competências TIC – exclui o ‘Microsoft Digital Literacy’ da lista de certificados e diplomas que permitem ao docente requerer a certificação de competências digitais por validação de competências associadas, constante do Anexo I ao Despacho n.º 1264/2010, de 19 de Janeiro]
- 2010-06-23 | Decreto Regulamentar n.º 2/2010, 23 de Junho – D.R. n.º 120, Série I [regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, n.º 11/2008 de 23 de Maio, n.º 1-A/2009 de 5 de Janeiro e n.º 14/2009 de 21 de Agosto]
- 2010-06-23 | Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho – D.R. n.º 120, Série I [procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril]
- 2010-05-13 | Lei n.º 8/2010, de 13 de Maio – D.R. n.º 93, Série I [primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto, que procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária]
- 2010-05-13 | Lei n.º 7/2010, 13 de Maio – D.R. n.º 93, Série I [primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, que procede à alteração do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico]
- 2010-04-20 | Portaria n.º 224/2010, de 20 de Abril – D.R. n.º 76, Série I [altera o Anexo I à Portaria n.º 731/2009, de 7 de Julho, que cria o sistema de formação e de certificação em competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – contempla a Educação Especial no elenco de opções do curso de formação contínua obrigatório em ensino e aprendizagem com TIC]
- 2010-03-16 | Despacho Normativo n.º 7/2010, de 16 de Março – D.R. n.º 52, Série II [altera o regulamento do Júri Nacional de Exames e regulamento dos exames do Ensino Básico e Secundário]
- 2010-03-05 | Despacho n.º 4037/2010, DE 5 DE Março – D.R. n.º 45, Série II [altera o Despacho n.º 10151/2009, de 16 de Abril]
- 2010-01-19 | Despacho n.º 1264/2010, de 19 de Janeiro – D.R. n.º 12, Série II [aprova a lista de certificados e diplomas que permitem ao docente requerer a certificação de competências digitais por validação de competências associadas]
- 2009-12-18 | Regulamento n.º 504/2009, de 18 de Dezembro – D.R. n.º 244, Série II [aprova o regime dos procedimentos de avaliação e de acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos]
- 2009-09-30 | Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro – D.R. n.º 190, Série I [procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos

¹ As datas apresentadas referem-se aos dias de publicação no órgão oficial do governo português, o “D.G.” (Diário do Governo), até 9 de Abril de 1976, e “D.R.” (Diário da República), a partir da data em que se publica o decreto de aprovação da “Constituição da República Portuguesa”, 10 de Abril de 1976.

- Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho]
- 2009-09-28 | Despacho n.º 21666/2009, de 28 de Setembro – D.R. n.º 188, Série II [define as regras da realização do período probatório previsto no Estatuto da Carreira Docente]
- 2009-09-14 | Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro – D.R. n.º 178, Série I [procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, e determina a desmaterialização de procedimentos relativos ao processo individual do estudante e à emissão dos documentos comprovativos da titularidade dos graus e diplomas, e simplifica o procedimento relativo à equiparação a bolseiro de docentes, investigadores e outros trabalhadores das instituições de ensino superior públicas]
- 2009-09-08 | Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro – D.R. n.º 174, Série I [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Revoga o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho]
- 2009-08-31 | Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto – D.R. n.º 168, Série I [procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro]
- 2009-08-31 | Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto – D.R. n.º 168, Série I [procede à alteração do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho]
- 2009-08-27 | Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto – D.R. n.º 166, Série I [estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, que na prática se traduz numa escolaridade obrigatória de 12 anos]
- 2009-08-21 | Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de Agosto – D.R. n.º 162, Série I [prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- 2009-07-23 | Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho – D.R. n.º 141, Série I [regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais]
- 2009-07-21 | Despacho n.º 16725/2009, de 21 de Julho – D.R. n.º 139, Série II [aprova os Estatutos do Instituto de Educação da Universidade do Minho]
- 2009-07-07 | Portaria n.º 731/2009, de 07 de Julho – D.R. n.º 129, Série I [cria o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- 2009-06-30 | Despacho n.º 14670/2009, 30 de Junho – D.R. n.º 124, Série II [prorroga, por mais um ano, o prazo dos projectos transversais específicos assumidos pelas equipas multidisciplinares, criadas pelos Despacho n.º 15322/2007, de 12 de Julho, e Despacho n.º 18871/2008, de 15 de Julho, onde se inclui a “Equipa de Recursos e Tecnologias

- Educativas/Plano Tecnológico da Educação”, ERTE/PTE, criada pelo último despacho]
- 2009-06-26 | Parecer n.º 3/2009, de 26 de Junho – D.R. n.º 122, Série II [parecer sobre a Proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade]
- 2009-04-16 | Despacho n.º 10151/2009, 16 de Abril – D.R. n.º 74, Série II [profissionalização em serviço decorrente de curso ministrado pela Universidade Aberta]
- 2009-04-01 | Lei n.º 13/2009, de 01 de Abril – D.R. n.º 64, Série I [sétima alteração ao Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, que regula a composição, competência e regime de funcionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE)]
- 2009-03-20 | Despacho n.º 8065/2009, 20 de Março – D.R. n.º 56, Série II [identifica as escolas que se devem considerar escolas prioritárias para efeitos de atribuição de recursos no âmbito dos diversos projectos do Ministério da Educação; Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2)]
- 2009-02-27 | Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de Fevereiro – D.R. n.º 41, Série I [procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, que reviu o regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da educação especial]
- 2009-01-09 | Despacho n.º 701/2009, de 9 de Janeiro – D.R. n.º 6, Série II [dá continuidade ao “Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, criado pelo Despacho n.º 2143/2007, 9 de Fevereiro]
- 2009-01-05 | Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009. De 5 de Janeiro – D.R. n.º 2, Série I (Suplemento) [estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril]
- 2008-12-05 | Despacho Normativo n.º 61/2008, de 5 de Dezembro – D.R. n.º 236, Série II [aprova os Estatutos da Universidade do Minho]
- 2008-11-24 | Parecer n.º 8/2008, de 24 de Novembro – D.R. n.º 228, Série II [parecer sobre a “educação das crianças dos 0 aos 12 anos”]
- 2008-11-14 | Despacho n.º 29398/2008, de 14 de Novembro – D.R. n.º 222, Série II [dá continuidade, por mais dois anos, ao “Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, designado por PNEP, criado pelo Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro]
- 2008-10-23 | Despacho Normativo n.º 55/2008, 23 de Outubro – D.R. n.º 206, Série II [define normas orientadoras para a constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração (TEIP2)]
- 2008-08-11 | Despacho n.º 20956/2008, de 11 de Agosto – D.R. n.º 154, Série II [regula as condições de aplicação das medidas de acção social escolar da responsabilidade do Ministério da Educação a partir do ano lectivo de 2008-2009]
- 2008-07-15 | Despacho n.º 18871/2008, de 15 de Julho – D.R. n.º 135, Série II [prorroga, por mais um ano, o prazo dos projectos transversais assumidos pelas equipas multidisciplinares, criadas pelo Despacho n.º 15322/2007, de 12 de Julho; é criada a “Equipa de Recursos e Tecnologias

Educativas/Plano Tecnológico da Educação” (ERTE/PTE) e extinta a equipa multidisciplinar ECRIE, criada pelo mesmo despacho]

- 2008-06-25 | Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho – D.R. n.º 121, Série I [altera os Decretos-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, n.º 316/76 de 29 de Abril, n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro, e n.º 67/2005 de 15 de Março, promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, introduzindo medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas]
- 2008-06-24 | Decreto-Lei n.º 104/2008, 24 de Junho – D.R. n.º 120, Série I [estabelece o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto para o preenchimento de vaga existente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada da rede do Ministério da Educação]
- 2008-05-30 | Decreto-Lei n.º 90/2008, de 30 de Maio – D.R. n.º 104, Série I [procede à oitava alteração ao Decreto-Lei n.º 296-A/98 de 25 de Setembro, que fixa o regime de acesso e ingresso no ensino superior]
- 2008-05-28 | Despacho n.º 14759/2008, de 28 de Maio – D.R. n.º 102, Série II [cria a equipa de projecto para o reordenamento e requalificação da rede escolar]
- 2008-05-26 | Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio – D.R. n.º 100, Série II [regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular. Define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família; sistematiza o conceito de “escola a tempo inteiro” – revoga legislação anterior sobre a “escola a tempo inteiro”, Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho; Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto; Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro; Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho]
- 2008-05-23 | Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio – D.R. n.º 99, Série I [Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009]
- 2008-05-21 | Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio – D.R. n.º 98, Série I [Regula a criação e o funcionamento dos “Centros Novas Oportunidades”, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências – revoga a Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro (rede nacional de centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – centros RVCC)]
- 2008-05-12 | Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio – D.R. n.º 91, Série I [primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo]
- 2008-04-22 | Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – D.R. n.º 79, Série I [prova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]

- 2008-03-07 | Despacho n.º 6754/2008, de 7 de Março – D.R. n.º 48, Série II [dá continuidade ao “Programa de Formação Contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico”, criado pelo Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro]
- 2008-01-10 | Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série I [regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Revoga o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio]
- 2008-01-10 | Portaria n.º 30/2008, de 10 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série I [regula o Suplemento ao Diploma a que se refere o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro]
- 2008-01-07 | Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – D.R. n.º 4, Série I [define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo – revoga o Decreto -Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto]
- 2008-01-03 | Despacho n.º 143/2008, de 3 de Janeiro – D.R. n.º 2, Série II [aprova o modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do “Plano Tecnológico da Educação”]
- 2007-12-28 | Lei n.º 66-B/2007, 28 de Dezembro – D.R. n.º 250, Série I (Suplemento) [estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração pública (SIADAP)]
- 2007-11-05 | Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro – D.R. n.º 212, Série I [cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e aprova os respectivos estatutos. Revoga o Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho, com a conseqüente extinção do Conselho Nacional da Avaliação do Ensino superior (CNAVES), e o Decreto-Lei n.º 88/2001, de 23 de Março]
- 2007-11-05 | Decreto-Lei n.º 369/2007, 5 de Novembro – D.R. n.º 212, Série I [cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respectivos estatutos]
- 2007-10-18 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Outubro – D.R. n.º 180, Série I [aprova o Plano Tecnológico da Educação]
- 2007-10-12 | Decreto-Lei n.º 341/2007, 12 de Outubro – D.R. n.º 197, Série I [aprova o regime jurídico do reconhecimento de graus académicos superiores estrangeiros]
- 2007-09-28 | Despacho n.º 22726-H/2007, de 28 de Setembro – D.R. n.º 188, 2.º Suplemento, Série II [publica o Plano de Estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica, criada pela Resolução do Senado Universitário da Universidade do Minho, SU-10/07, de 26 de Março]
- 2007-09-10 | Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro – D.R. n.º 174, Série I [Aprova o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIIES]
- 2007-08-20 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 109/2007, de 20 de Agosto – D.R. n.º 159, Série I [aprova a “Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável - 2015 (ENDS)” e o respectivo Plano de Implementação, incluindo os indicadores de monitorização (PIENDS)]
- 2007-08-16 | Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto – D.R. n.º 157, Série I [aprova o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior. Revoga a Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, alterada pela Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro]
- 2007-07-26 | Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho – D.R. n.º 143, Série I [aprova a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, estabelecendo novas matrizes para os currículos dos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário; rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 84/2007, de 21 de Setembro]

- 2007-07-12 | Despacho n.º 15322/2007, de 12 de Julho – D.R. n.º 133, Série II [são constituídas várias equipas multidisciplinares, ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 22.º da Lei n.º 4/2004, de 15 de Janeiro, funcionalmente integradas na Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e hierarquicamente dependentes directamente do director-geral, entre as quais se encontra a “Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas” (ECRIE)]
- 2007-05-22 | Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio – D.R. n.º 98, Série I [estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário]
- 2007-05-03 | Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de Maio – D.R. n.º 85, Série I [aprova a orgânica do “Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.” que congrega num instituto público várias iniciativas relacionadas com o “diálogo intercultural”, entre elas o “Secretariado Entreculturas” – revoga o Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro]
- 2007-04-05 | Portaria n.º 401/2007, 5 de Abril – D.R. n.º 68, Série I [aprova o Regulamento dos Regimes de Mudança de Curso, Transferência e Reingresso no Ensino Superior]
- 2007-03-29 | Decreto Regulamentar n.º 29/2007, de 29 de Março – D.R. n.º 63, Série I [aprova a nova estrutura orgânica da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) – revoga o Decreto Regulamentar n.º 17/2004, de 28 de Abril]
- 2007-02-22 | Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – D.R. n.º 38, Série I [aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário]
- 2007-02-15 | Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro – D.R. n.º 33, Série I [estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções docentes ou de formação em áreas técnicas específicas, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior – primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro (regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da educação especial) e 8.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2007-02-14 | Despacho n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro – D.R. n.º 32, Série II [determina que as provas de aferição, a realizar no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, deverão ser aplicadas anualmente ao universo dos alunos, nas escolas públicas e nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo – revoga o Despacho Normativo n.º 5002/2005, de 3 de Março]
- 2007-02-09 | Despacho n.º 2143/2007, 9 de Fevereiro – D.R. n.º 29, Série II [cria o “Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”]
- 2007-01-25 | Portaria n.º 127-A/2007, de 25 de Janeiro – D.R. n.º 18, Série I (Suplemento) [estabelece o ajustamento anual da rede escolar com a consequente criação, extinção e transformação de escolas]
- 2007-01-19 | Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – D.R. n.º 14, Série I [sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril; altera o Regime Jurídico da

- Formação Contínua de Professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro]
- 2007-01-11 | Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro – D.R. n.º 8, Série II [cria o “Programa nacional de ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico”, designado por PNEP]
- 2007-01-10 | Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série II [promove alterações ao sistema de avaliação do Ensino Básico – no sentido de “assegurar a articulação adequada e eficaz entre os programas de apoio à recuperação dos alunos com dificuldades na aprendizagem e a aplicação de critérios rigorosos na transição entre fases ou anos de escolaridade e na conclusão de ciclos de estudos” – previsto no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, alterado pelo Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março, bem como no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro (regula os princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento)]
- 2006-11-13 | Decreto-Lei n.º 224/2006, de 13 de Novembro – D.R. n.º 218, Série I [estabelece o regime jurídico de concessão de dispensa da componente lectiva ao pessoal docente em funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e define ainda o processo de requalificação profissional do docente que for declarado incapaz para o exercício da sua actividade funcional – 6.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2006-10-30 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 143/2006, de 30 de Outubro – D.R. n.º 209, Série I [cria o Grupo de Trabalho UMTS (GT-UMTS), ao qual incumbe acompanhar o cumprimento das obrigações assumidas pelas entidades titulares de licenças de exploração de sistemas de telecomunicações móveis internacionais de terceira geração baseados na norma UMTS, no quadro do desenvolvimento e promoção da sociedade da informação em Portugal]
- 2006-08-28 | Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto – D.R. n.º 165, Série I [define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do Ensino Básico e do Ensino Secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o Apoio Sócio-Educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares]
- 2006-07-12 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de Julho – D.R. n.º 133, Série I [aprova o “Plano Nacional de Leitura” (PNL)]
- 2006-06-16 | Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho – D.R. n.º 115, Série II [define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular; concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de “escola a tempo inteiro” – revoga os Despachos n.º 14753/2005, de 5 de Julho; 16795/2005, de 3 de Agosto; e n.º 21440/2005, de 12 de Outubro]
- 2006-05-23 | Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio – D.R. n.º 99, Série I-A [regula os cursos de especialização tecnológica, formações pós-secundárias não superiores que visam conferir qualificação profissional do Nível 4]
- 2006-04-21 | Declaração de Rectificação n.º 25/2006, de 21 de Abril – D.R. n.º 79, Série I-B [rectifica o Despacho Normativo n.º 18/2006 que altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do Ensino Básico)]

- 2006-03-31 | Despacho n.º 7287-B/2006, de 31 de Março – D.R. n.º 65, Série II (Suplemento)
[aprovação das normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação de ciclos de estudos]
- 2006-03-24 | Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março – D.R. n.º 60, Série I-A [Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior)]
- 2006-03-21 | Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março – D.R. n.º 57, Série I-A [regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)]
- 2006-03-14 | Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março – D.R. n.º 52, Série I-B [actualiza condições e procedimentos relativos à avaliação sumativa interna e externa, bem como aos exames nacionais, no âmbito dos princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do Ensino Básico (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 25/2006, de 21 de Abril), aprovado pelo Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro]
- 2006-03-03 | Despacho n.º 5002/2006, de 03 de Março – D.R. n.º 45, Série II [define a avaliação aferida, a realizar no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; aplicação anual das provas de aferição a uma amostra representativa da população dos respectivo ciclo, de tal forma que num período de quatro anos fique coberta a rede correspondente a esse ciclo – revoga o Despacho n.º 5208/2005, de 10 de Março]
- 2006-02-06 | Resolução da Assembleia da República n.º 4/2006, de 6 de Fevereiro – D.R. n.º 26, Série I-A [comemoração dos 20 anos da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo]
- 2006-02-06 | Decreto -Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro – D.R. n.º 26, Série I-A [altera o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação; rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril – D.R. n.º 70, Série I-A]
- 2006-01-31 | Decreto-Lei n.º 20/2006, 31 de Janeiro – D.R. n.º 22, Série I-A [revê o regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revogando o Decreto-Lei n.º 35/2003 de 27 de Fevereiro]
- 2006-01-19 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 6/2006, de 19 de Janeiro – D.R. n.º 14, Série I-B [nomeia o Coordenador Nacional da “Estratégia de Lisboa” e do “Plano Tecnológico”, definindo a sua missão, estatuto e estruturas de apoio]
- 2006-01-06 | Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro – D.R. n.º 5, Série I-B [regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos – revoga o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho]
- 2005-12-29 | Decreto-Lei n.º 229/2005, 29 de Dezembro – D.R. n.º 249, Série I-A [revê os regimes que consagram, para determinados grupos de subscritores da Caixa Geral de Aposentações, desvios às regras previstas no Estatuto da Aposentação em matéria de tempo de serviço, idade

- de aposentação e fórmula de cálculo das pensões, por forma a compatibilizá-los com a convergência do regime de protecção social da função pública ao regime geral da segurança social no que respeita às condições de aposentação e cálculo das pensões – 5.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2005-12-22 | Despacho Conjunto n.º 1081/2005, de 22 de Dezembro – D.R. n.º 244, Série II [cria uma equipa de coordenação do Plano Nacional da Leitura (PNL)].
- 2005-11-09 | Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – D.R. n.º 215, Série I-B [define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico – revoga o Despacho n.º 1438/2005, de 4 de Janeiro]
- 2005-10-24 | Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro – D.R. n.º 204, Série II [cria o “Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”]
- 2005-10-12 | Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro – D.R. n.º 196, Série II [alteração à redacção do artigo 11.º do Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho; referência às orientações relativas ao perfil dos professores de inglês, identificando-se um conjunto de cursos/graus que são reconhecidos internacionalmente e que não se encontravam contemplados no referido despacho]
- 2005-08-30 | Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – D.R. n.º 166, Série I-A [segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior]
- 2005-08-03 | Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto – D.R. n.º 148, Série II [define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – “escola a tempo inteiro”]
- 2005-08-03 | Despacho n.º 16793/2005, de 03 de Agosto – D.R. n.º 148, Série II [cria uma equipa de missão denominada “Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola” (CRIE), a qual funciona no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) – revoga o Despacho n.º 7072/2005, 06 de Abril]
- 2005-07-26 | Decreto-Lei n.º 121/2005, 26 de Julho – D.R. n.º 142, Série I-A [quarta alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, e estabelece medidas destinadas a enquadrar alguns aspectos estatutários ligados ao exercício da função docente]
- 2005-07-19 | Resolução n.º 38/2005, de 19 de Julho – D.R. n.º 137, Série II [relançamento da “Estratégia de Lisboa”; nomeação do Coordenador Nacional]
- 2005-07-05 | Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho – D.R. n.º 127, Série II [aprova o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o qual se desenvolve ao longo do ano lectivo em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º anos de escolaridade]
- 2005-06-30 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2005, de 30 de Junho – D.R. n.º 124, Série I-B [cria uma equipa de projecto com o objectivo de preparar a proposta de “Estratégia

- Nacional de Desenvolvimento Sustentável” – revoga a Resolução do Conselho de Ministros n.º 180/2004, de 22 de Dezembro]
- 2005-05-20 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/2005, de 20 de Maio – D.R. n.º 98, Série I-B [aprova a missão, os objectivos, a estrutura orgânica, as competências e o financiamento da Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico (UCPT), criada no Ministério da Economia e Inovação, pela Lei Orgânica do XVII Governo Constitucional]
- 2005-05-11 | Despacho n.º 10543/2005, de 11 de Maio – D.R. n.º 91, Série II [aprova as normas técnicas para a apresentação das estruturas curriculares e dos planos de estudos dos cursos superiores e sua publicação]
- 2005-04-06 | Despacho n.º 7072/2005 (2.ª série), de 06 de Abril – D.R. n.º 67, Série II [é criada no Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) uma unidade de desenvolvimento das TIC na educação, designada por EDUTIC, “Unidade para o desenvolvimento das TIC na educação”]
- 2005-04-04 | Despacho Conjunto n.º 287/2005, de 4 de Abril – D.R. n.º 65, Série II [regulamenta, para os alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF), as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos, assim como define os modelos de certificado, de acordo com o estabelecido nos n.ºs 1, 2, 3 e 6 do artigo 18.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho]
- 2005-03-15 | Decreto-Lei n.º 67/2005, 15 de Março – D.R. n.º 52, Série I-A [regula o reconhecimento pelo Estado Português dos graus académicos conferidos na sequência da conclusão com êxito de um curso de mestrado «Erasmus Mundus» e a sua titulação]
- 2005-03-10 | Despacho n.º 5208/2005, de 10 de Março – D.R. n.º 49, Série II [define a avaliação aferida, a realizar no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; a avaliação aferida, a partir de 2004-05, realiza-se apenas para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, dado que o 9.º ano realiza pela primeira vez exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; introduz a obrigatoriedade de identificação individual das provas, apesar de os respectivos resultados não terem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos – revoga os Despachos n.º 1911/2004, de 28 de Janeiro; n.º 474/2003, de 10 de Janeiro; e n.º 5437/2000, de 9 de Março]
- 2005-02-28 | Despacho Normativo n.º 15/2005, de 28 de Fevereiro – D.R. n.º 41, Série I-B [aprova o Regulamento do Júri Nacional de Exames, o Regulamento dos Exames Nacionais do Ensino Básico e o Regulamento dos Exames do Ensino Secundário; revoga o Despacho Normativo n.º 10/2004, de 2 de Março]
- 2005-02-22 | Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro [aprova princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior]
- 2005-02-10 | Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro [rectifica Despacho Normativo n.º 1/2005, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do Ensino Básico]
- 2005-01-21 | Despacho n.º 1438/2005, de 21 de Janeiro [prevê a adopção de medidas de apoio educativo a alunos que revelem dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem]
- 2005-01-05 | Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro [estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do Ensino Básico (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de

- Fevereiro) – revoga o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho]
- 2004-12-22 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 180/2004, de 22 de Dezembro [aprova os objectivos, vectores estratégicos e linhas de orientação que integram a proposta da “Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável” (ENDS) 2005-2015 – revoga a Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2002, de 1 de Março]
- 2004-09-07 | Rectificação n.º 1673/2004, de 07 de Setembro [rectificação do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, que cria os Cursos de Educação e Formação (CEF)]
- 2004-08-18 | Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto [define as bases gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência, que define o “direito à educação e ensino” (Artigo 34.º) – revoga a Lei n.º 9/89, de 2 de Maio]
- 2004-07-27 | Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho [cria os Cursos de Educação e Formação (CEF), estabelece o referencial curricular e regulamenta o processo de organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento dos mesmos – revoga o Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril, e o Despacho n.º 25768/2002, de 5 de Dezembro]
- 2004-05-25 | Declaração de Rectificação n.º 44/2004. – D.R. n.º 122, Série I-A [rectifica o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação]
- 2004-03-26 | Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março – D.R. n.º 73, Série I-A [estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação; rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio – D.R. n.º 122, Série I-A]
- 2004-03-02 | Despacho Normativo n.º 10/2004 – D.R. n.º 52, Série I-B [aprova o Regulamento dos Exames do Ensino Secundário. Revoga o Despacho Normativo n.º 15/2003, de 5 de Abril]
- 2004-01-28 | Despacho (extracto) n.º 1911/2004, de 28 de Janeiro [altera o n.º 4 do Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março, com a redacção dada pelo Despacho n.º 474/2003, de 10 de Janeiro; aplicação das provas de aferição ao universo dos alunos no 3.º Ciclo do Ensino Básico]
- 2003-08-22 | Lei n.º 41/2003, de 22 de Agosto [regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração de Carta Educativa, transferindo competências para as autarquias locais – primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro]
- 2003-08-22 | Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto – D.R. n.º 193, Série I-A [estabelece as bases do financiamento do ensino superior]
- 2003-08-22 | Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto – D.R. n.º 193, Série I-A [estabelece as bases do financiamento do ensino superior – revoga a Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro]
- 2003-07-08 | Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho [estabelece orientações para o ordenamento da rede educativa, em 2003-2004; extingue, em definitivo, o Ensino Básico Mediatizado (EBM), que teve na sua origem o Ciclo Preparatório TV (CPTV) e a Telescola]
- 2003-03-03 | Despacho Normativo n.º 11/2003, de 3 de Março – D.R. n.º 52, Série I-B [elimina as provas globais no Ensino Secundário como instrumento de avaliação obrigatório; revoga o Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de Setembro, e o Despacho n.º 6947/2001, de 4 de Abril]
- 2003-02-27 | Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de Fevereiro – D.R. n.º 49, Série I-A [regula o

- concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Terceira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril]
- 2003-01-15 | Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro [regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração de Carta Educativa, transferindo competências para as autarquias locais]
- 2003-01-10 | Despacho n.º 474/2003, de 10 de Janeiro [estabelece alterações aos n.ºs 4 e 5 do Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março; com redacção pelo Despacho n.º 2205/2002, de 28 de Janeiro; passa-se a considerar a aplicação das provas de aferição do Ensino Básico a uma amostra da população do respectivo ciclo – revoga o Despacho n.º 2205/2002, de 28 de Janeiro e o n.º 6 do Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março]
- 2003-01-06 | Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro – D.R. n.º 4, Série I-A [aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Alteração à Lei de Bases do Sistema de Avaliação e Acompanhamento das Instituições de Ensino Superior, Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro]
- 2002-12-05 | Despacho n.º 25768/2002, de 5 de Dezembro [define as condições para prosseguimento de estudos, em cursos profissionalmente qualificantes na mesma área de formação, para os alunos titulares de um curso do 10.º ano profissionalizante, criado pelo Despacho Conjunto n.º 665/2001, de 21 de Julho]
- 2002-10-17 | Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro [altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional]
- 2002-10-17 | Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro – D.R. n.º 240, Série I-A [Aprova a orgânica do Ministério da Educação]
- 2002-06-20 | Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho [suspende a produção de efeitos da revisão curricular do Ensino Secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro]
- 2002-05-31 | Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio – D.R. n.º 125, Série I-A (Suplemento) [primeira alteração à Lei n.º 109-B/2001 de 27 de Dezembro (aprova o Orçamento do Estado para 2002) – entre outras medidas extingue o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) e o Instituto de Inovação Educacional (IIE)]
- 2002-04-12 | Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril [cria uma oferta formativa de educação e formação, de níveis de qualificação 1 e 2, estabelece o referencial curricular e regulamenta o processos de organização e desenvolvimento da oferta formativa]
- 2002-04-10 | Deliberação n.º 558/2002, 10 de Abril – D.R. n.º 84, Série II [homologação do guião de apreciação de candidaturas à acreditação de cursos de formação inicial de professores]
- 2002-04-03 | Deliberação n.º 515/2002, de 3 de Abril – D.R. n.º 78, Série II [recomendação sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores – INAFOP]
- 2002-03-06 | Despacho n.º 5020/2002, de 06 de Março [são aditados ao Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, os n.ºs 50-A e 58, com a seguinte redacção: «50-A – Da decisão

- do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa. 58 – Sem prejuízo do disposto no número anterior, as disposições relativas à reapreciação dos resultados da avaliação aplicam-se imediatamente aos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade».]
- 2002-03-01 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2002, de 01 de Março [designa o Instituto do Ambiente, do Ministério do Ambiente e do Ordenamento do Território, como entidade responsável pela elaboração da “Estratégia Nacional de Ambiente e Desenvolvimento Sustentável”]
- 2002-01-28 | Despacho n.º 2205/02, de 28 de Janeiro [altera a redacção dos n.ºs 4 e 5 do Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março, que determina as condições de generalização da realização de provas de aferição no final dos três ciclos do Ensino Básico]
- 2001-09-05 | Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro – D.R. n.º 206, Suplemento, Série I-B [cria uma rede nacional de centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências]
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico]
- 2001-08-21 | Portaria n.º 1013/2001, de 21 de Agosto [estabelece os critérios de credenciação das entidades que conferem o Diploma de Competências Básicas em Tecnologias da Informação, o modelo e o sistema de emissão do mesmo e demais requisitos e formalidades relativos à sua obtenção]
- 2001-07-21 | Despacho Conjunto n.º 665/2001, de 21 de Julho [cria os cursos do 10.º ano profissionalizante e regulamenta o processo de organização e desenvolvimento dos mesmos]
- 2001-07-19 | Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho [estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como os efeitos dessa avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro]
- 2001-04-27 | Deliberação n.º 665/2001, de 27 de Abril – D.R. n.º 98, Série II [homologação do guião de candidatura à acreditação de cursos de formação inicial de professores]
- 2001-04-24 | Decreto-Lei n.º 140/2001, de 24 de Abril [criação do Diploma de Competências Básicas em Tecnologias da Informação, como forma de validação formal de competências básicas em tecnologias de informação que contribuam para o exercício pleno da cidadania]
- 2001-04-04 | Despacho n.º 6947/2001, de 4 Abril – D.R. n.º 80, Série II [dá nova redacção aos n.ºs 36 a 39 do regulamento da prova global no Ensino Secundário, aprovado pelo Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de Setembro]
- 2001-02-28 | Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro [rectificação no quinto parágrafo do preâmbulo, onde se lê «concebido» deve ler-se «concebida»; os anexos n.ºs 1, 2 e 3 saíram com inexactidões, pelo que se procede de novo à sua publicação]
- 2001-02-01 | Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro [cria o “Secretariado

- Entreculturas” para substituir o SCOPREM – revoga o Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de Março]
- 2001-01-18 | Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – D.R. n.º 15, Série I-A [Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional; são aprovados os planos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico – revoga o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto]
- 2001-01-18 | Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro – D.R. n.º 15, Série I-A [estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional – revoga o Decreto Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto; suspenso pelo Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho]
- 2000-12-15 | Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro – D.R. n.º 288, Série II [Define os Padrões de Qualidade da Formação Inicial dos Professores]
- 2000-11-16 | Deliberação n.º 1409/2000, 16 de Novembro – D.R. n.º 265, Série II [aprova o Regulamento do Processo de Acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores – INAFOP]
- 2000-10-27 | Parecer n.º 5/2000, de 27 de Outubro – D.R. n.º 249, Série II [parecer sobre o projecto de regulamento do processo de acreditação dos cursos de formação inicial de professores do Instituto Nacional de Acreditação de Professores (INAFOP) – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES)]
- 2000-07-06 | Decreto-Lei n.º 127/2000, de 6 de Julho – D.R. n.º 154, Série I-A [redefine a distribuição de competências no âmbito do concurso para a profissionalização em serviço dos docentes do ensino particular e cooperativo e das escolas profissionais e da atribuição e publicação das classificações profissionais dos docentes]
- 2000-03-30 | Resolução da Assembleia da República n.º 25/2000, de 30 de Março – D.R. n.º 76, Série I-A [aprova, para ratificação, a Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa, aberta à assinatura dos Estados membros do Conselho da Europa em Lisboa a 11 de Abril de 1997]
- 2000-03-09 | Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março [determina as condições para se proceder à generalização da realização de provas de aferição no final dos três ciclos que integram o Ensino Básico]
- 1999-08-10 | Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de Agosto [aprova a estrutura da carreira de pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório. Revoga Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro]
- 1999-06-07 | Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho [estabelece o sistema de acreditação de cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário que conferem qualificação profissional para a docência]
- 1999-05-18 | Parecer n.º 4/99, de 18 de Maio – D.R. n.º 115, Série II [parecer sobre o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário – Conselho Nacional da Educação (CNE)]

- 1999-05-14 | Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio [actualiza os princípios que regulamentam Projecto de Gestão Flexível do Currículo – revoga o Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho]
- 1999-05-10 | Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio – D.R. n.º 108, Série I-A [altera os artigos 27.º, 27.º-A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário]
- 1999-01-19 | Decreto-Lei n.º 15-A/99, de 19 de Janeiro – D.R. n.º 15, Série I-A (Suplemento) [altera os requisitos de vinculação aos quadros de zona pedagógica e estabelece o direito de acesso à profissionalização em serviço dos docentes integrados em quadros de zona pedagógica, introduzindo alterações de natureza instrumental no regime da profissionalização em serviço]
- 1998-10-14 | Lei n.º 66/98, de 14 de Outubro – D.R. n.º 237, Série I-A [Aprova o estatuto das organizações não governamentais de cooperação para o desenvolvimento (ONGD)]
- 1998-09-25 | Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de Setembro – D.R. n.º 222, Série I-A (Suplemento) [fixa o regime de acesso e ingresso no ensino superior]
- 1998-09-17 | Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro – D.R. n.º 215, Série I-A [aprova a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores – INAFOP]
- 1998-08-11 | Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto – D.R. n.º 184, Série I-A [regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente para prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciatura – criação dos cursos de complemento e de qualificação pedagógica]
- 1998-08-01 | Despacho n.º 13253/98, de 01 de Agosto – D.R. n.º 176, Série II [publica o Plano de Estudo do curso de Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo), criado pela Resolução do Senado Universitário da Universidade do Minho SU-2/98, de 2 de Fevereiro]
- 1998-08-01 | Despachos n.º 13254/98, de 01 de Agosto – D.R. n.º 176, Série II [publica o Plano de Estudo do curso de Licenciatura em Educação de Infância, criado pela Resolução do Senado Universitário da Universidade do Minho SU-3/98, de 2 de Fevereiro]
- 1998-07-29 | Portaria n.º 457-A/98, de 29 de Julho – D.R. n.º 173, Série I-B (1.º Suplemento) [autoriza o funcionamento de um conjunto de cursos de bacharelato e de licenciatura em estabelecimentos de ensino superior particular e cooperativo na sequência das alterações ao artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro]
- 1998-07-28 | Decreto-Lei n.º 234-C/98, de 28 de Julho – D.R. n.º 172, Série I-A (2.º Suplemento) [regula o regime de instrução a aplicar aos processos de criação e de autorização de funcionamento de cursos e reconhecimento de graus académicos decorrentes da reestruturação dos cursos de ensino superior politécnico resultante da alteração introduzida pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, nos artigos 13.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)]
- 1998-07-17 | Portaria n.º 413-A/98, 17 de Julho – D.R. n.º 163, Série I-B (1.º Suplemento) [aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico]
- 1998-07-17 | Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Julho – D.R. n.º 163, Série I-B (3.º Suplemento)

- [autoriza um conjunto de estabelecimentos de ensino superior politécnico público a conferir diversos graus de bacharel e de licenciado na sequência das alterações ao artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo]
- 1998-07-11 | Decreto-Lei n.º 205/98, 11 de Julho – D.R. n.º 158, Série I-A [estabelece as regras gerais necessárias à concretização do sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior e os princípios a que deve obedecer a constituição das entidades representativas das instituições do ensino superior universitário e politécnico, públicas e não públicas. Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior – CNAVES]
- 1998-06-22 | Despacho n.º 10430/98, de 22 de Junho [cria um conselho de acompanhamento dos projectos desenvolvidos ao abrigo do disposto nos Despachos n.º 22/SEEI/96 (Currículos Alternativos), n.º 147-B/ME/96 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e n.º 4848/97 (Gestão Flexível do Currículo)]
- 1998-05-15 | Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio [altera a avaliação do desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário – revoga o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, e o Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro]
- 1998-05-04 | Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – D.R. n.º 102, Série I-A (Suplemento) [aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos – revoga o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio]
- 1998-04-17 | Despacho n.º 6366/98, de 17 de Abril [cria o “Programa boa esperança/boas práticas”, que visa assegurar o estudo, a promoção e a difusão da inovação para a qualidade da educação]
- 1998-01-02 | Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – D.R. n.º 1, Série I-A [2.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril]
- 1997-09-19 | Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – D.R. n.º 217, Série I-A [primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo]
- 1997-09-16 | Lei n.º 113/97, 16 de Setembro – D.R. n.º 214, Série I-A [define as bases do financiamento do ensino superior público]
- 1997-08-04 | Despacho n.º 5220/97, de 04 de Agosto [aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]
- 1997-08-04 | Despacho Conjunto n.º 188/97, 4 de Agosto [redefine os Agrupamentos das Escolas que se constituem como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), para o ano lectivo 1997/98, e as condições em que se desenvolvem os respectivos projectos]
- 1997-07-30 | Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho [aprova o projecto de Gestão Flexível do Currículo]
- 1997-07-01 | Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho [aprova o enquadramento legal para os apoios educativos, de acordo com o Regime Jurídico da Formação Especializada, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, centrando nas escolas as respostas às necessidades

- educativas dos alunos – revoga o Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto]
- 1997-06-11 | Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho [estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento]
- 1997-06-09 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97, de 9 de Junho – D.R. n.º 132, Série I-B [procede à constituição de um grupo de missão, junto do Ministério da Educação, incumbido da apresentação de propostas relativas à aquisição de qualificações para a docência da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e respectivo sistema de acreditação]
- 1997-04-29 | Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril – D.R. n.º 99, Série I-A [altera os artigos 56.º e 57.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril – 1.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1997-04-23 | Decreto-Lei n.º 95/97, 23 de Abril – D.R. n.º 95, Série I-A [aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário – Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento]
- 1997-04-01 | Despacho n.º 42/ME/97, 01 de Abril – D.R. n.º 76, Série II [altera as regulamentações dos artigos 54.º e 55.º do Estatuto da Carreira Docente, respectivamente aprovadas pelos Despachos n.º 244/ME/96 e n.º 243/ME/96, ambos de 15 de Novembro]
- 1997-02-10 | Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro [estabelece a Lei-Quadro, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra o Ordenamento Jurídico da Educação Pré-Escolar]
- 1997-01-14 | Parecer n.º 3/96, de 14 de Janeiro de 1997 – D.R. n.º 11, Série II [parecer sobre Habilitações para a Docência e estrutura dos Quadros das Escolas – Conselho Nacional da Educação (CNE)]
- 1996-12-31 | Despacho n.º 243/ME/96, de 31 de Dezembro [regulamenta o artigo 55.º do ECD que consagra a recolocação na carreira docente para os Educadores e Professores profissionalizados que tenham adquirido uma licenciatura ou um diploma de estudos superiores especializados em domínio directamente relacionado com a docência]
- 1996-12-31 | Despacho n.º 244/ME/96, de 31 de Dezembro – D.R. n.º 302, Série II [regulamenta o artigo 54.º do Estatuto da Carreira Docente]
- 1996-11-02 | Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro [estabelece nova redacção para o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – RJFCP, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro]
- 1996-11-02 | Decreto-Lei n.º 207/96, 2 de Novembro – D.R. n.º 254, Série I-A [altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário]
- 1996-10-31 | Despacho Normativo n.º 45/96, de 31 de Outubro – D.R. n.º 253, Série I-B [altera o Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro (aprova o regime de avaliação dos alunos do Ensino Secundário)]

- 1996-10-29 | Despacho n.º 232/ME/96, de 29 de Outubro [cria o Programa Nónio-Século XXI, que se destina à produção, aplicação e utilização generalizada das Tecnologias da Informação e Comunicação no Sistema Educativo]
- 1996-09-03 | Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro [define os Agrupamentos de Escola considerados como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), para o ano lectivo de 1996/97, e as condições de desenvolvimento de projectos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação]
- 1996-08-01 | Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto [cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP]
- 1996-06-19 | Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho [regulamenta a criação e aplicação dos Currículos Alternativos]
- 1996-03-21 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 16/96, de 21 de Março [cria o Grupo de Missão para Sociedade de Informação – MSI]
- 1995-07-05 | Portaria n.º 718/95, de 5 de Julho – D.R. n.º 153, Série I-B [altera o n.º 5.º da Portaria n.º 659/88, de 29 de Setembro (regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas e do curso de licenciatura em Ensino de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa)].
- 1995-04-03 | Despacho n.º 23/ME/95, de 3 de Abril [reorganiza o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE), gerido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) – revoga o Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho]
- 1994-11-21 | Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro – D.R. n.º 269, Série I-A [avaliação do Ensino Superior]
- 1994-10-31 | Declaração de Rectificação n.º 185/94, de 31 de Outubro [rectificação do Despacho Normativo n.º 644-A/94, que altera o anexo do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, que aprova o sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico]
- 1994-10-28 | Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro [Altera o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro (estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), entretanto alterado, por ratificação, pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto]
- 1994-09-22 | Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro – D.R. n.º 220, Série I-B [altera o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho (regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior)]
- 1994-09-17 | Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de Setembro – D.R. n.º 216, II Série [aprova o regulamento da prova global das disciplinas que constituem as componentes de formação geral, formação específica e de formação técnica dos cursos do Ensino Secundário]
- 1994-09-15 | Despacho Normativo n.º 644-A/94, de 15 de Setembro – D.R. n.º 214, Série I-B (Suplemento) [altera o anexo do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, que aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico]
- 1993-08-20 | Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto – D.R. n.º 195, Série I-A [alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (estabelece o regime jurídico da formação contínua

- de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)]
- 1993-08-06 | Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de Agosto [criação do “Projecto de Educação Intercultural” no âmbito das actividades do “Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural” (SCOPREM)]
- 1993-06-23 | Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho [regulamenta o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE), da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional]
- 1993-06-11 | Portaria n.º 587/93, de 11 de Junho [criação de Escolas Básicas Integradas (EBI) e de Escolas Básicas do 2.º e do 3CEB]
- 1993-05-05 | Decreto Regulamentar n.º 14/93, de 5 de Maio – D.R. n.º 104, Série I-B [define as remunerações dos alunos estagiários do ramo de formação educacional das licenciaturas de ciências e do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino. Revoga o n.º 2 do n.º 13.º da Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto, na redacção que lhe foi dada pela Portaria n.º 176/83, de 2 de Março]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 142/93, de 26 de Abril [adaptação das funções e da orgânica do Instituto de Inovação Educacional – IIE (criado pelo Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de Dezembro), de acordo com a reestruturação do Ministério da Educação estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril [reestruturação do Ministério da Educação – aprova nova Lei Orgânica do Ministério da Educação]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 135/93, de 26 de Abril [regulamenta a natureza e competências do Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF), criado pelo Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril (Lei Orgânica do Ministério da Educação) – revoga o Decreto-Lei n.º 485/72, de 2 de Dezembro]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril – D.R. n.º 97, Série I-A [reestruturação do Ministério da Educação – aprova nova Lei Orgânica do Ministério da Educação]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril – D.R. n.º 97, Série I-A [estabelece a orgânica do Departamento da Educação Básica (DEB)]
- 1992-11-09 | Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – D.R. n.º 259, Série I-A (1.º Suplemento) [Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- 1992-11-06 | Parecer n.º 2/92, do Conselho Nacional de Educação, de 06 de Novembro – D.R. n.º 257, II Série [avaliação dos alunos do Ensino Básico]
- 1992-10-13 | Decreto-lei n.º 216/92, de 13 de Outubro [estabelece o quadro jurídico da atribuição dos graus de mestre e de doutor pelas instituições de ensino universitário]
- 1992-07-04 | Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 04 de Julho – D.R. n.º 152, Série I-B (Suplemento) [regulamenta a avaliação do desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1992-06-20 | Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho [aprova o sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico, decorrente da reforma curricular de 1989; revoga o Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro]

- 1992-06-30 | Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de Junho – D.R. n.º 148, Série I-B (4.º Suplemento) [regulamenta o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira docente do ensino não superior]
- 1991-10-23 | Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro [aprova o sistema de avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1991-08-23 | Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto [aprova o regime de apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentem estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1991-08-17 | Despacho n.º 124/ME/91, de 17 de Agosto [aprova os programas das disciplinas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário]
- 1991-08-09 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de Agosto [cria o Programa Educação para Todos – PEPT]
- 1991-05-17 | Despacho n.º 65/ME/91, de 17 de Maio [define o regime experimental da leccionação dos programas de Educação Cívica e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social]
- 1991-05-10 | Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio [define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário, que foi apenas aplicado em regime de experiência pedagógica (artigo 52.º)]
- 1991-04-20 | Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 20 de Abril [o Ciclo Preparatório TV (CPTV), a fim de, em conformidade com o LBSE, privilegiar o recurso aos multimédia e às TIC, nomeadamente ao nível do 2CEB, passou a denominar-se Ensino Básico Mediatizado (EBM)]
- 1991-03-26 | Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de Março [define a tipologia dos edifícios escolares, em consonância com o disposto no artigo 40.º da LBSE]
- 1991-03-13 | Despacho Normativo n.º 63/91 de 13 de Março [criação do “Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural” (SCOPREM)]
- 1990-09-19 | Despacho n.º 162/ME/90, de 19 de Setembro [designa os elementos que constituem o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular]
- 1990-09-12 | Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de Setembro – D.R. n.º 211, Série I (Suplemento) [aprova, para ratificação, a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 26 de Janeiro de 1990]
- 1990-09-05 | Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro – D.R. n.º 205, Série I [estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico]
- 1990-09-01 | Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro – D.R. n.º 202, Série II [aprova o plano de concretização da Área-Escola e o seu modelo organizativo]
- 1990-09-01 | Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro – D.R. n.º 202, Série II [regulamenta as Actividades de Complemento Curricular]
- 1990-09-01 | Despacho n.º 139/ME/90, de 1 de Setembro [aprova os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico]
- 1990-09-01 | Portaria n.º 782/90, de 1 de Setembro [define os limites temporais e outras condições organizativas do desenvolvimento da experiência pedagógica de aplicação dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de

Agosto]

- 1990-08-25 | Lei n.º 50/90, de 25 de Agosto – D.R. n.º 196, Série I [prosseguimento de estudos superiores por professores do ensino primário e educadores de infância]
- 1990-05-15 | Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio [cria, em regime de experiência pedagógica, para o ano lectivo de 1990-91, uma escola básica de nove anos, em cada Direcção Regional de Educação, a nível de sede de concelho]
- 1990-05-05 | Portaria n.º 224/90, de 5 de Abril [cria o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular]
- 1990-04-28 | Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril – D.R. n.º 98, Série I (1º Suplemento) [aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1990-01-25 | Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro – D.R. n.º 21, Série I [define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória – estabelece condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória e define apoios e complementos educativos nos domínios da orientação e psicologia, da acção social e da saúde escolar]
- 1989-12-18 | Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de Dezembro – D.R. n.º 289, Série I [extingue o Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira e estabelece a estrutura orgânica e funcional do Instituto de Inovação Educacional (IIE) de António Aurélio da Costa Ferreira]
- 1989-11-18 | Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro – D.R. n.º 266, Série I (Suplemento) [aprova a estrutura da carreira docente do pessoal docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório]
- 1989-10-30 | Despacho n.º 174/ME/89, de 30 de Outubro – D.R. n.º 250, Série II [aplicação dos programas do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em regime de experiência pedagógica]
- 1989-10-11 | Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – D.R. n.º 234, Série I [define o ordenamento jurídico da formação inicial e continua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário – OJFICEIPEBS]
- 1989-10-11 | Decreto-Lei n.º 345/89, de 11 de Outubro – D.R. n.º 234, Série I [dispensa os professores do quadro, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário, do 2.º ano de formação desde que preencham determinados requisitos. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto]
- 1989-09-12 | Despacho n.º 155/ME/89, de 12 de Setembro – D.R. n.º 210, Série II [constitui um grupo coordenador para o estudo da formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos ensinos básico e secundário]
- 1989-08-29 | Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – D.R. n.º 198, Série I [estabelece os princípios gerais que ordenam a estruturação curricular prevista na LBSE e são aprovados os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário]
- Nacional de Educação sobre os “novos planos curriculares dos ensinos básico e secundários”]
- 1989-05-11 | Decreto-Lei n.º 155/89, 11 de Maio – D.R. n.º 108, Série I [estabelece normas quanto à criação, alteração, suspensão e extinção de cursos nas universidades]
- 1989-05-02 | Lei n.º 9/89, de 2 de Maio – D.R. n.º 100, Série I [Lei de Bases da Prevenção e da

- Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência – consagra o direito à educação especial como “uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino (...) e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida activa” (ponto 1, Artigo 9.º)]
- 1989-02-03 | Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – D.R. n.º 29, Série I [estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário]
- 1988-09-29 | Portaria n.º 659/88, de 29 de Agosto – D.R. n.º 226, Série I [regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas e do curso de licenciatura em Ensino de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]
- 1988-09-24 | Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro – D.R. n.º 222, Série I [define a autonomia das universidades]
- 1988-09-13 | Decreto-Lei n.º 319-A/88, de 13 de Setembro – D.R. n.º 212, Série I (Suplemento) [cria a Universidade da Madeira]
- 1988-08-19 | Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto – D.R. n.º 191, Série I [regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário]
- 1988-08-17 | Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto – D.R. n.º 189, Série II [consagra as atribuições e os critérios genéricos de organização e funcionamento das equipas de Educação Especial]
- 1988-07-15 | Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de Julho – D.R. n.º 162, Série II [define o conceito de escola de intervenção prioritária e regulamenta o número de lugares docentes, o seu funcionamento e os apoios pedagógicos e logísticos]
- 1988-06-21 | Decreto-Lei n.º 214-A/88, 21 de Junho – D.R. n.º 141, Série I (2.º Suplemento) [cria na Universidade dos Açores o Centro Integrado de Formação de Professores]
- 1988-05-28 | Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio – D.R. n.º 124, Série I [regulamenta a prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico]
- 1988-02-11 | Portaria n.º 100/88, de 11 de Fevereiro – D.R. n.º 35 Série I [introduz alterações à Portaria n.º 853/87, de 4 de Novembro, que procede à reestruturação dos cursos ministrados pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e à respectiva regulamentação]
- 1988-01-21 | Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro – D.R. n.º 17, Série I (1.º Suplemento) [reformulada e reestrutura os quadros docentes das escolas dos ensinos preparatório e secundário e estabelece os mecanismos legais necessários a uma maior estabilidade profissional dos professores]
- 1987-11-04 | Portaria n.º 852/87, de 4 de Novembro – D.R. n.º 254, Série I [procede à reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e à respectiva regulamentação]
- 1987-11-04 | Portaria n.º 853/87, de 4 de Novembro – D.R. n.º 254, Série I [reestrutura os cursos

- ministrados pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a respectiva regulamentação]
- 1987-11-03 | Portaria n.º 850/87, de 3 de Novembro – D.R. n.º 253, Série I [aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto]
- 1987-10-28 | Portaria n.º 844/87, de 28 de Outubro – D.R. n.º 248, Série I [aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]
- 1987-08-20 | Portaria n.º 715/87, de 20 de Agosto – D.R. n.º 190, Série I [aprova os planos de estudos dos cursos de bacharelato em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário da Universidade do Minho]
- 1987-07-18 | Portaria n.º 621/87, de 18 de Julho – D.R. n.º 163, Série I [autoriza a Universidade do Minho a conferir o grau de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário]
- 1987-07-09 | Lei n.º 31/87, de 9 de Julho – D.R. n.º 155, Série I [alteração ao Conselho Nacional de Educação, por ratificação – foi-lhe atribuído, entre outras competências (artigo 2.º-3), a de “acompanhar a aplicação e o desenvolvimento do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo”]
- 1987-06-11 | Decreto-Lei n.º 233/87, de 11 de Junho – D.R. n.º 133, Série I [permite, em determinados condições, a dispensa de prova final a que se refere o artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 405/86, de 5 de Dezembro, relativamente aos formandos que a requeiram]
- 1987-01-06 | Decreto-Lei n.º 6/87, de 6 de Janeiro – D.R. n.º 4, Série I [alarga o processo de formação em serviço dos docentes dos ensinos preparatório e secundário das escolas públicas aos docentes das escolas do ensino particular e cooperativo para efeitos de profissionalização]
- 1987-01-03 | Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro – D.R. n.º 2, Série I [aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Revoga o Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, e demais legislação orgânica que lhe é complementar]
- 1986-12-11 | Decreto-Lei n.º 409/86, de 11 de Dezembro – D.R. n.º 284, Série I [cria na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro o Centro Integrado de Formação de Professores e extingue a Escola Superior de Educação de Vila Real]
- 1986-12-05 | Decreto-Lei n.º 405/86, de 5 de Dezembro – D.R. n.º 280, Série I [regula o processo de profissionalização dos professores, revoga Portaria n.º 750/85, de 2 de Outubro]
- 1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – D.R. n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]
- 1986-09-19 | Decreto-Lei n.º 298/86, de 19 de Setembro – D.R. n.º 216, Série I [dá nova redacção ao artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de Março, que aprova o referencial genérico das actividades das escolas superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário]
- 1986-08-14 | Portaria n.º 442-C/86, 14 de Agosto – D.R. n.º 186, Série I (1º Suplemento) [altera os n.ºs 1 e 2 do n.º 10.º da Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho, que regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a actuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico]

- 1986-07-17 | Decreto-Lei n.º 194/86, 17 de Julho – D.R. n.º 162, Série I [cria na Universidade de Évora o Centro Integrado de Formação de Professores]
- 1986-07-08 | Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho – D.R. n.º 154, Série I [regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a actuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico]
- 1986-05-17 | Decreto-Lei n.º 101/86, 17 de Maio – D.R. n.º 113, Série I [estabelece um esquema programático de extinção das escolas normais de educadores de infância e das escolas do magistério primário]
- 1986-05-17 | Decreto-Lei n.º 100/86, 17 de Maio – D.R. n.º 113, Série I [reestrutura a carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário. Alterado pelo artigo 89.º da Lei n.º 49/86, de 31 de Dezembro (orçamento do Estado para 1987)]
- 1986-04-15 | Lei n.º 8/86 de 15 de Abril – D.R. n.º 87, Série I [altera, por ratificação, o Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio, (processo de profissionalização dos professores)]
- 1986-04-15 | Despacho n.º 78/MEC/86, de 15 de Abril – D.R. n.º 87, Série II [cria os grupos de docentes do ensino preparatório]
- 1986-03-22 | Decreto-Lei n.º 60/86, de 22 de Março – D.R. n.º 68, Série I [extingue o Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro e cria em sua substituição a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]
- 1986-03-21 | Decreto-Lei n.º 59/86, 21 de Março – D.R. n.º 67, Série I [aprova o referencial genérico das actividades das escolas superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário]
- 1986-01-22 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro – D.R. n.º 18, Série I [cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e estabelece as suas atribuições]
- 1985-11-15 | Despacho n.º 206/ME/85, de 15 de Novembro [aprova o Projecto MINERVA – Meios Informáticos No Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização]
- 1985-10-02 | Portaria n.º 750/85, de 2 de Outubro – D.R. n.º 227, Série I [dá cumprimento ao n.º 2, do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio, que altera o processo de profissionalização de professores]
- 1985-09-28 | Decreto-Lei n.º 381-D/85, de 28 de Setembro – D.R. n.º 224, Série II (2.º Suplemento) [estabelece critérios para que as instituições de ensino superior orientadas para realizar formação inicial e em serviço de professores possam proceder à contratação de docentes]
- 1985-05-08 | Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio – D. R. n.º 105, Série I (Suplemento) [altera o processo de profissionalização dos professores]
- 1985-02-22 | Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro – D.R. n.º 44, Série I [Cria o tipo de escola preparatória e secundária C + S]
- 1984-10-29 | Decreto-Lei n.º 346/84, de 29 de Outubro – D.R. n.º 251, Série I [cria o Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) da Universidade do Minho]
- 1984-10-09 | Despacho n.º 68/SEAM/84, de 9 de Outubro [nomeia o grupo de trabalho que

- produzir o relatório publicado em Abril de 1985, intitulado “Projecto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo”, e que ficou conhecido como o “Relatório Carmona”]
- 1984-07-23 | Portaria n.º 494/84, de 23 de Julho – D.R. n.º 169, Série I [dá nova redacção ao n.º 1 do n.º 1.º da Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto, que estabelece as condições a que deverão obedecer os estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das licenciaturas das faculdades de ciências e das licenciaturas em ensino]
- 1983-05-25 | Portaria n.º 607/83, de 25 de Maio – D.R. n.º 120, Série I [aprova o regulamento da Profissionalização em Exercício, Revoga a Portaria n.º 64/81, de 16 de Janeiro]
- 1983-03-02 | Portaria n.º 176/83, de 2 de Março – D.R. n.º 50, Série I [altera a redacção do n.º 2 do n.º 13.º da Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto (estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das licenciaturas das faculdades de ciências e das licenciaturas em ensino)]
- 1982-05-22 | Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Maio – D.R. n.º 93, Série I [cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) no Ministério da Educação e das Universidades]
- 1981-09-11 | Portaria n.º 792/81, 11 de Setembro – D.R. n.º 209, Série I [regulamenta a atribuição da classificação final das licenciaturas em ensino]
- 1981-08-19 | Despacho n.º 43/81, de 19 de Agosto – D.R. n.º 189, II Série [determina que só pode candidatar-se à frequência das escolas do magistério primário quem possuir como habilitação o 11.º ano de escolaridade]
- 1981-01-16 | Portaria n.º 64/81, de 16 de Janeiro – D.R. n.º 13, Série I [aprova o regulamento da Profissionalização em Exercício]
- 1981-07-01 | Decreto-Lei n.º 185/81, de 01 de Julho – D.R. n.º 148, Série I [aprova o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico]
- 1980-10-31 | Despacho n.º 358/80, de 31 de Outubro – D.R. n.º 253, Série II [projecto global de formação da Profissionalização em Exercício]
- 1980-10-06 | Portaria n.º 791/80, de 06 de Outubro – D.R. n.º 231, Série I [introduz várias alterações à Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto (estabelece as condições a que deverão obedecer os estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das licenciaturas das Faculdades de Ciências)]
- 1980-10-06 | Decreto Normativo n.º 323/80, de 6 de Outubro – D.R. n.º 231, Série I [fixa os princípios gerais que hão-de presidir à elaboração dos planos de estudos dos cursos de licenciatura em Ciências segundo o sistema de unidades de crédito]
- 1980-07-25 | Decreto-Lei n.º 252/80, de 25 de Julho – D.R. n.º 170, Série I [transforma o Instituto Universitário dos Açores em Universidade dos Açores]
- 1980-05-29 | Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio – D.R. n.º 124, Série I [institucionaliza o regime de créditos nas Universidades]
- 1980-01-09 | Portaria n.º 26-G2/80, 9 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série I (5º Suplemento) [aprova os programas das disciplinas curriculares das escolas normais de educadores de infância]
- 1979-12-29 | Decreto-Lei n.º 519-E2/79, de 29 de Dezembro – D.R. n.º 299, Série I (8.º Suplemento) [unifica os grupos, subgrupos, disciplinas e especialidades dos ensinos liceal e

- técnico-profissional e fixa as habilitações consideradas como próprias e suficientes para os ensinos preparatório e secundário]
- 1979-12-29 | Decreto-Lei n.º 519-R2/79, de 29 de Dezembro – D.R. n.º 299, Série I [16º Suplemento) [aprova o Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância]
- 1979-12-29 | Decreto-Lei n.º 519-T1/79, 29 de Dezembro – D.R. n.º 299, Série I (7.º Suplemento) [estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e estabelece o regime da profissionalização em exercício de docentes]
- 1979-12-26 | Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro – D.R. n.º 296, Série I (3.º Suplemento) [define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração»]
- 1979-12-20 | Portaria n.º 697/79, de 20 de Dezembro – D.R. n.º 292, Série I [altera os n.ºs 2 e 9 da Portaria n.º 139-A/76, de 12 de Março, que regulamenta o plano dos cursos especiais criados pelo Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de Fevereiro]
- 1979-11-13 | Decreto-Lei n.º 448/79, D.R. n.º 262, Série I de 1979-11-13 [Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária]
- 1979-08-16 | Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto – D.R. n.º 188, Série I [estabelece as condições a que deverão obedecer os estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das licenciaturas das Faculdades de Ciências]
- 1978-12-27 | Decreto-Lei n.º 432/78, 27 de Dezembro – DR n.º 296, Série I [cria na Universidade de Aveiro o Centro Integrado de Formação de Professores]
- 1978-12-22 | Decreto-Lei n.º 423/78, de 22 de Dezembro – D.R. n.º 293, Série I [estabelece normas relativas à correspondência entre as licenciaturas em ensino conferidas por Universidades e Institutos Universitários e o Exame de Estado]
- 1978-12-22 | Portaria n.º 756/78, de 22 de Dezembro – D.R. n.º 293, Série I [regulamenta os estágios do ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências e do ramo de licenciaturas em ensino criadas por disposições legais]
- 1978-12-04 | Despacho Conjunto n.º 103/78, de 4 de Dezembro – D.R. n.º 278, II Série [aprova o Regulamento dos Estágios Pedagógicos das Licenciaturas dos Ramos de Formação Educacional das Faculdades de Ciências]
- 1978-11-10 | Portaria n.º 652/78, de 10 de Novembro – D.R. n.º 259, Série I [regulamenta os estágios pedagógicos dos bacharelatos no ensino das Universidades de Aveiro e do Minho, dos Institutos Universitários dos Açores e de Évora e dos Institutos Politécnicos da Covilhã e de Vila Real. É revogada a Portaria n.º 438/78, de 4 de Agosto]
- 1978-11-08 | Portaria n.º 649/78, de 8 de Novembro – D.R. n.º 257, Série I [determina as condições escolares necessárias para a inscrição nos estágios de formação educacional]
- 1978-10-25 | Decreto Regulamentar n.º 36/78, de 25 de Outubro – D.R. n.º 246, Série I [cria no Instituto Universitário dos Açores vários cursos de licenciatura]
- 1978-10-25 | Decreto Regulamentar n.º 37/78, de 25 de Outubro – D.R. n.º 246, Série I [cria na Universidade do Minho vários cursos de licenciatura]

- 1978-10-25 | Decreto Regulamentar n.º 38/78, de 25 de Outubro – D.R. n.º 246, Série I [cria no Instituto Universitário de Évora vários cursos de licenciatura]
- 1978-10-25 | Decreto Regulamentar n.º 39/78, 25 de Outubro – D.R. n.º 246, Série I [cria na Universidade de Aveiro vários cursos de licenciatura]
- 1978-08-04 | Portaria n.º 438/78, de 04 de Agosto – D.R. n.º 178, Série I [regula os estágios pedagógicos dos bacharelatos em ensino das Universidades de Aveiro e Minho, dos Institutos Universitários dos Açores e Évora e dos Institutos Politécnicos da Covilhã e Vila Real]
- 1978-07-28 | Lei n.º 61/78, de 28 de Julho – D.R. n.º 172, Série I [ratifica, com emendas, o Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro, que cria o ensino superior curto]
- 1978-07-27 | Decreto-Lei n.º 210/78, 27 de Julho – D.R. n.º 171, Série I [dá nova redacção ao Decreto-Lei n.º 616/76, de 27 de Julho (regime especial de bacharelatos)]
- 1978-07-18 | Decreto-Lei n.º 183/78, de 18 de Julho – D.R. n.º 163, Série I [cria cursos de bacharelato em vários estabelecimentos de ensino superior]
- 1978-07-14 | Despacho n.º 157/78, de 14 de Julho – D.R. n.º 160, Série II [aprova o Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário para o ano lectivo de 1978-1979 – viria a ser o último plano de estudos aprovado para as escolas do magistério primário]
- 1977-10-14 | Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro – D.R. n.º 238/77, Série I (2.º Suplemento) [cria o ensino superior de curta duração]
- 1977-06-23 | Decreto-Lei n.º 262/77, de 23 de Junho – D.R. n.º 143 Série I (Suplemento) [estabelece normas relativas às colocações de professores provisórios e eventuais dos ensinos preparatório e secundário]
- 1977-05-17 | Despacho n.º 52/77, de 17 de Maio – D.G. n.º 114, II Série [determina que o ingresso nas escolas do magistério primário passa a ser exigido, a partir do ano lectivo de 1979-1980, o curso complementar do ensino secundário com as disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais ou Geografia ou Físico-Químicas]
- 1977-05-03 | Despacho n.º 44/77, de 03 de Maio – D.G. n.º 102, II Série [determina que só pode candidatar-se à frequência das escolas do magistério primário quem possuir como habilitação o curso complementar do ensino secundário]
- 1977-03-08 | Decreto-Lei n.º 88/77, de 8 de Março – D.R. n.º 56, Série I [revoga o Decreto-Lei n.º 147/76, de 19 de Fevereiro - Criação da Faculdade de Pedagogia na Universidade de Lisboa]
- 1977-02-24 | Decreto-Lei n.º 66/77 de 24 de Fevereiro – D.R. n.º 46, Série I [fixa os limites de idade para serem admitidos os candidatos aos exames de admissão às escolas do magistério primário]
- 1977-02-01 | Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro – D.R. n.º 26, Série I [cria o sistema público de educação pré-escolar]
- 1977-02-01 | Lei n.º 6/77, de 1 de Fevereiro – D.R. n.º 26, Série I [cria as Escolas Normais de Educadores de Infância – ENEI]
- 1976-12-31 | Decreto n.º 925/76, de 31 de Dezembro – D.R. n.º 303, Série I (3º Suplemento) [regulamenta os estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo educacional das Faculdades de Ciências]
- 1976-12-31 | Portaria n.º 786/76, de 31 de Dezembro – D.R. n.º 303, Série I (3º Suplemento)

- [estabelece normas relativas a inscrições nos estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências]
- 1976-10-23 | Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro [estabiliza os processos de gestão democrática nas escolas do Ensino Preparatório e Secundário – substitui o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro]
- 1976-10-23 | Decreto-Lei n.º 769-B/76, de 23 de Outubro – D.R. n.º 249, Série I (1.º Suplemento) [cria comissões científicas nacionais interuniversitárias]
- 1976-08-25 | Decreto-Lei n.º 672/76, de 25 de Agosto – D.R. n.º 199, Série I (Suplemento) [estabelece as normas relativas ao preenchimento de lugares docentes existentes, que em cada estabelecimento, grupo, subgrupo, disciplina, ou especialidade não possa ser assegurado por pessoal docente dos quadros]
- 1976-08-04 | Decreto-Lei n.º 664/76, de 04 de Agosto – D.R. n.º 181, Série I [cria o Instituto Universitário da Madeira]
- 1976-07-31 | Decreto-Lei n.º 651/76, de 31 de Julho – D.R. n.º 178, Série I [Estabelece a habilitação para a docência do ensino primário – consideram-se para todos os efeitos legais como habilitados com o Exame de Estado para a docência no ensino primário os indivíduos que tenham concluído ou venham a concluir com aproveitamento o curso do magistério primário segundo o plano de estudos em vigor]
- 1976-07-27 | Decreto-Lei n.º 616/76, de 27 de Julho – D.R. n.º 174, Série I [considera correspondentes ao Exame de Estado os bacharelatos em ensino pela Universidade do Minho]
- 1976-06-15 | Decreto n.º 472/76, de 15 de Junho – D.R. n.º 139, Série I [determina as condições de acesso a diversos estágios pedagógicos]
- 1976-04-29 | Decreto-Lei n.º 316/76, de 29 de Abril – D.R. n.º 101, Série I [determina que as escolas de regentes agrícolas e respectivas secções passem a depender da Direcção-Geral do Ensino Superior]
- 1976-04-10 | Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa, de 10 de Abril – D.R. n.º 86, Série I [a Assembleia Constituinte, reunida em sessão plenária de 2 de Abril de 1976, aprova e decreta a Constituição da República Portuguesa]
- 1976-03-12 | Portaria n.º 139-A/76, de 12 de Março – D.G. n.º 61, Série I (1º Suplemento) [regulamenta o plano dos cursos especiais criados pelo Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de Fevereiro]
- 1976-02-19 | Decreto-Lei n.º 147/76, de 19 de Fevereiro – D.G. n.º 42 Série I [cria na Universidade de Lisboa a Faculdade de Pedagogia]
- 1976-02-07 | Decreto-Lei n.º 111/76, de 07 de Fevereiro – D.G. n.º 32, Série I [cria cursos especiais para regentes escolares, professores eventuais e professores de posto]
- 1975-11-08 | Despacho n.º 40/75, de 08 de Novembro [estabiliza os processos de gestão democrática nas escolas do Ensino Primário – substitui os Despacho n.º 68/74, de 28 de Novembro, e Despacho n.º 1/75]²

² O Despacho n.º 40/75, pelo que conseguimos apurar, não chegou a ser publicado em Diário do Governo. Este Despacho é, de forma recorrente, associado a duas datas distintas (18 de Outubro e 08 de Novembro). Pelas pesquisas efectuadas, somos levados a optar pela última, embora sem assumi-la como um dado adquirido. Numa publicação do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (ME/GEP, 1988a), intitulada “Quadro Legal – Ensino Primário”, refere-se a data de 08 de Novembro. Contudo, em muitos

- 1975-02-01 | Decreto-Lei n.º 45/75, de 01 de Fevereiro – D.G. n.º 27, Série I [revoga o artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 31658 de 21 de Novembro de 1941, relativo ao recrutamento do pessoal docente – suspende a obrigatoriedade de realização do Exame de Estado]
- 1975-07-11 | Decreto-Lei n.º 363/75, 11 de Julho – D.G. n.º 158, Série I [aprova as bases programáticas para a reforma do ensino superior]
- 1975-06-25 | Decreto-Lei n.º 309-B/75, de 25 de Junho – D.G. n.º 144, Série I (2.º Suplemento) [estabelece as normas de habilitação ao Exame de Estado para a docência no ensino primário]
- 1974-12-21 | Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro – D.G. n.º 297, Série I (2.º Suplemento) [regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos Ensinos Preparatório e Secundário – aprova a “gestão democrática”]
- 1974-11-28 | Despacho n.º 68/74, de 28 de Novembro [aprova a gestão democrática nas escolas do Ensino Primário, com alterações introduzidas pelo Despacho n.º 1/75]
- 1974-08-29 | Decreto-Lei n.º 405/74, de 29 de Agosto – D.G. n.º 201, Série I [estabelece as condições necessárias para a concessão da equivalência aos Exames de Estado para os magistérios primário, preparatório e secundário]
- 1973-08-11 | Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto – D.G. n.º 188, Série I [cria novas Universidades – onde está incluída a Universidade do Minho –, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adota providências destinadas a assegurar o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades]
- 1973-07-25 | Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – D.G. n.º 173, Série I [aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo – Lei das Bases da Educação]
- 1973-07-25 | Decreto-Lei n.º 380/73, de 25 de Julho – D.G. n.º 173, Série I [cria em cada Universidade uma assessoria jurídica]
- 1973-02-26 | Decreto-Lei n.º 67/73 de 26 de Fevereiro – D.G. n.º 48, Série I [extingue os postos escolares do ensino primário, substituindo-os por escolas primárias]
- 1973-02-26 | Portaria n.º 140/73, de 26 de Fevereiro – D.G. n.º 48, Série I [estabelece várias disposições sobre o curso intensivo criado pelo Decreto-Lei n.º 67/73 de 26 de Fevereiro]
- 1973-02-26 | Decreto-Lei n.º 68/73 de 26 de Fevereiro – D.G. n.º 48, Série I [regulamenta a transformação de postos escolares em escolas]
- 1972-12-02 | Decreto-Lei n.º 485/72, de 2 de Dezembro – D.G. n.º 280, Série I [reorganização do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, que passa a designar-se de Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP), criado pelo Decreto-lei n.º 408/71, de 27 de Setembro (Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional)]
- 1971-10-23 | Decreto n.º 443/71, de 23 de Outubro – D.G. n.º 250, Série I [revê os elencos das disciplinas e a orgânica dos bacharelatos e licenciaturas que se professam nas Faculdades de Ciências, bem como o respectivo regime de frequência e exames (institui o sistema de formação

outros estudos ou através de uma simples pesquisa na Internet, é frequente surgir a data de 18 de Outubro conotada com o referido Despacho. O mesmo se deduz em relação ao Despacho n.º 1/75, sendo que, neste caso, nem uma data surge referenciada. Os dois documentos são invocados a propósito de ajustes efectuados ao Despacho n.º 68/74, de 28 de Novembro, que estipula a “gestão democrática” nas escolas do “ensino primário” de então (ME/GEP, 1988a), agora do ICEB (uma vez mais, salvo prova em contrário, não consta que este último documento tivesse merecido a publicação em Diário do Governo).

- sequencial ou bietápico de professores)]
- 1971-09-27 | Decreto-lei n.º 408/71, 27 de Setembro [promulga a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional (MEC)]
- 1971-08-23 | Despacho da Presidência do Conselho, de 23 de Agosto de 1971 – D.G. n.º 198, I Série [determina que seja publicado na 1.ª Série do Diário do Governo o texto integral da Constituição Política da República Portuguesa, estabelecido de harmonia com as alterações introduzidas pelas leis constitucionais posteriores à sua aprovação – com a nova redacção promulgada pela Lei n.º 3/71, de 16 de Agosto]
- 1969-02-17 | Decreto-Lei n.º 48868, de 17 de Fevereiro de 1969 – D.G. n.º 40, I Série, Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional [regula a prestação de estágios para a formação pedagógica dos professores dos grupos 1.º a 9.º do ensino liceal e 1.º a 11.º do ensino técnico profissional]
- 1968-09-09 | Portaria n.º 23600, de 9 de Setembro de 1968 – D.G. n.º 213, I Série, 1.º Suplemento [cria as escolas preparatórias do ensino secundário, fixa as denominações e quadros do pessoal docente, administrativo e menor das mesmas escolas e define certos regimes especiais aplicáveis, a título provisório, na primeira fase do respectivo funcionamento]
- 1968-09-09 | Decreto n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968 – D.G. n.º 213, I Série (1.º Suplemento) [aprova o estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário]
- 1968-02-10 | Portaria n.º 23217, de 10 de Fevereiro de 1968 – D.G. n.º 35, I Série, Ministério da Educação Nacional [cria na Telescola um curso de formação e actualização de futuros professores do ciclo preparatório do ensino secundário]
- 1967-03-10 | Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março – D.G. n.º 59, Série I [permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente]
- 1967-01-02 | Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de Janeiro de 1967 – D.G. n.º 1, I Série [institui o “ciclo preparatório do ensino secundário”, que substitui tanto o “1.º ciclo do ensino liceal” como o “ciclo preparatório do ensino técnico profissional” – unifica as duas vias de prosseguimento de estudos alternativas, subsequentes ao “ensino primário elementar”]
- 1966-07-12 | Portaria n.º 22113, de 12 de Julho de 1966 – D.G. n.º 160, I Série, Ministério da Educação Nacional [introduz alterações no regime do “Curso Unificado da Telescola”, instituído pela Portaria n.º 21113, de harmonia com o disposto nos Decretos-Lei n.ºs 46135 e 46136]
- 1965-06-26 | Portaria n.º 21358, de 26 de Junho de 1965 – D.G. n.º 140, I Série [designa por «Curso Unificado da Telescola», para ser ministrado na telescola e seguido em postos de recepção, o curso formado pelas disciplinas que constituem o ciclo preparatório do ensino técnico profissional, acrescido da de Francês, estabelecido pelo Portaria n.º 21113 – regula a concessão de diploma de monitor de posto de recepção do referido curso e revoga o disposto no artigo 3.º da referida portaria]
- 1965-02-17 | Portaria n.º 21113, de 17 de Fevereiro de 1965 – D.G. n.º 113, I Série, Ministério da Educação Nacional [determina que na Telescola, criada pelo Decreto-Lei n.º 46136, seja ministrado um curso, a seguir em postos de recepção, formado pelas disciplinas que constituem o “ciclo preparatório do ensino técnico profissional” – “Curso Unificado da Telescola”]

- 1964-12-31 | Decreto-Lei n.º 46136, de 31 de Dezembro de 1964 – D.G. n.º 305, I Série, Ministério de Educação Nacional [é criada, na dependência do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino, uma Telescola, destinada à realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares]
- 1964-12-31 | Decreto-Lei n.º 46135, de 31 de Dezembro de 1964 – D.G. n.º 305, I Série, Ministério de Educação Nacional [criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino – IMAVE]
- 1964-07-09 | Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de Julho de 1964 – D.G. n.º 160, I Série, Ministério da Educação Nacional [amplia o período de escolaridade obrigatória – a escolaridade obrigatória é alargada para 6 anos, envolvendo todas as crianças dos 7 até aos 14 anos de idade, com a frequência do ensino primário elementar (4 anos) prosseguida por uma de três vias: “ensino primário complementar” (5.ª e 6.ª classes), “1.º ciclo do ensino liceal” ou “ciclo preparatório do ensino técnico profissional”, ambos de 2 anos]
- 1960-12-02 | Decreto-Lei n.º 43369, de 2 de Dezembro de 1960 – D.G. n.º 279, Série I [altera o plano de estudos das Escolas do Magistério Primário e insere outras disposições relativas ao funcionamento das referidas escolas]
- 1960-05-28 | Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de Maio de 1960 – D.G. n.º 125, I Série, Ministério da Educação Nacional [actualiza os programas do ensino primário a adoptar a partir do ano lectivo seguinte; declara a obrigatoriedade de frequência da 4.ª classe para todos os menores com idade escolar prevista no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 38968 – o ensino primário passa a ser constituído por quatro classes, formando um só ciclo, estabelecendo a escolaridade obrigatória de 4 anos para os alunos de ambos os sexos]
- 1957-10-30 | Decreto n.º 41341, de 30 de Outubro de 1957 – D.G. n.º 246, I Série, Ministério da Educação Nacional [promulga a reforma das Faculdades de Letras]
- 1956-12-31 | Decreto-Lei n.º 40964, de 31 de Dezembro de 1956 – D.G. n.º 284, I Série, Ministério da Educação Nacional [amplia e reforça o regime de obrigatoriedade do ensino primário elementar – estabelece a escolaridade obrigatória de 4 anos para os alunos do sexo masculino]
- 1956-10-15 | Decreto-Lei n.º 40800, de 15 de Outubro de 1956 – D.G. n.º 222, I Série [restabelece em Lisboa o estágio pedagógico para a formação dos professores do ensino liceal, a realizar no Liceu Pedro Nunes, o qual readquire as funções de liceu normal, e insere disposições relativas ao mesmo estágio]
- 1952-10-27 | Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de Outubro de 1952 – D.G. n.º 241, I Série, Ministério da Educação Nacional [reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo – Plano de Educação Popular]
- 1952-10-27 | Decreto-Lei n.º 38969, de 27 de Outubro de 1952 – D.G. n.º 241, I Série, Ministério da Educação Nacional [regula a execução do Decreto Lei n.º 38968, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar]
- 1947-09-17 | Decreto-Lei n.º 36507, de 17 de Setembro de 1947 – D.G. n.º 216, I Série, Ministério da Educação Nacional [promulga a reforma do ensino liceal]
- 1947-09-17 | Decreto-Lei n.º 36508, de 17 de Setembro de 1947 – D.G. n.º 216, I Série, Ministério da Educação Nacional [aprova o estatuto do ensino liceal]
- 1945-12-06 | Despacho da Presidência do Conselho, de 6 de Dezembro de 1945 – D.G. n.º 271,

- I Série (Suplemento) [determina que sejam publicados na 1.ª Série do Diário do Governo os textos da Constituição Política da República Portuguesa e do Acto Colonial tal como ficaram redigidos depois das alterações que lhes foram introduzidas pela Lei n.º 2009]
- 1943-01-16 | Decreto n.º 32629, de 16 de Janeiro de 1943 – D. G. n.º 12, I Série [aprova os programas das Escolas do Magistério Primário]
- 1942-09-05 | Decreto-Lei n.º 32243, 5 de Setembro de 1942 – D.G. n.º 208, I Série, Ministério da Educação Nacional [regula o funcionamento das Escolas do Magistério Primário]
- 1940-12-14 | Decreto n.º 30968, de 14 de Dezembro de 1940 – D.G. n.º 290, I Série [aprova o regulamento e programas dos exames de habilitação para o exercício do magistério primário oficial prescritos no Decreto-Lei n.º 30951]
- 1940-12-10 | Decreto-lei n.º 30951, de 10 de Dezembro de 1940 – D.G. n.º 286, I Série, Ministério da Educação Nacional [insere várias disposições relativas à habilitação para o exercício do magistério oficial primário]
- 1938-08-11 | Presidência do Conselho, de 11 de Agosto – D.G. n.º 185, I Série [nova publicação da Constituição Política da República Portuguesa, aprovada por Plebiscito Nacional de 19 de Março de 1933, entrada em vigor em 11 de Abril do mesmo ano e modificada pelas Leis n.ºs 1885, 1910, 1945, 1963, 1966]
- 1937-12-08 | Decreto-Lei n.º 28262, de 8 de Dezembro de 1937 – D.G. n.º 285, I Série, Ministério de Educação Nacional [aprova o regulamento da organização nacional Mocidade Portuguesa Feminina (M.P.F.)]
- 1937-10-09 | Decreto-Lei n.º 28081, de 9 de Outubro – D.G. n.º 236, Série I [promulga várias disposições acerca de escolas e postos de ensino primário]
- 1936-12-04 | Decreto-Lei n.º 27301, de 4 de Dezembro de 1936 – Diário de Governo n.º 284, I Série, Ministério de Educação Nacional [aprova o regulamento da organização nacional Mocidade Portuguesa (M.P.)]
- 1936-11-24 | Decreto-Lei n.º 27279, de 24 de Novembro de 1936 – D.G. n.º 276, I Série, Ministério da Educação Nacional [estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário – encerramento das Escolas do Magistério Primário]
- 1936-10-14 | Decreto-Lei n.º 27084, de 14 de Outubro de 1936 – D.G. n.º 241, I Série [promulga a reforma do ensino liceal]
- 1936-10-14 | Decreto n.º 27085, de 14 de Outubro de 1936 – D. G. n.º 241, I Série [aprova, para vigorarem desde o início do ano lectivo de 1936-1937, os programas do ensino liceal]
- 1936-08-15 | Decreto n.º 26893, de 15 de Agosto – D.G. n.º 191, Série I [aprova os estatutos da Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN)]
- 1936-05-19 | Decreto-Lei n.º 26661, de 19 de Maio de 1936 – D.G. n.º 116, I Série, Ministério da Educação Nacional [aprova o regime da “Junta de Educação Nacional” – institui a “Organização Nacional Mocidade Portuguesa”]
- 1936-04-11 | Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936 – D.G. n.º 84, I Série, Ministério de Instrução Pública [estabelece as bases da organização deste Ministério, que passa a denominar-se “Ministério da Educação Nacional”]

- 1935-08-28 | Decreto n.º 25797, de 28 de Agosto de 1935 – D.G. n.º 199, I Série, Ministério da Instrução Pública [determina que a idoneidade para a regência de postos de ensino primário seja comprovada, pelos indivíduos que não forem habilitados com o exame de Estado do magistério primário, por meio de aprovação nas respectivas provas de aptidão]
- 1934-11-22 | Decreto n.º 24676, de 22 de Novembro de 1934 – D.G. n.º 275, I Série [promulga o regulamento dos liceus normais]
- 1933-02-22 | Decreto n.º 22241 de 22 de Fevereiro de 1933 – D.G. n.º 43, I Série (Suplemento), Presidência do Ministério [promulga o Projecto de Constituição Política da República Portuguesa]
- 1932-12-28 | Decreto n.º 22040, de 28 de Dezembro de 1932 – D.G. n.º 304, I Série [torna obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, técnico (profissional e médio) e artístico, em todos os estabelecimentos de ensino particular e em todas as bibliotecas públicas a afixação de diversos pensamentos nas paredes das respectivas salas de aulas e leitura, corredores e pátios]
- 1932-09-29 | Decreto n.º 21695, 29 de Setembro – D.G. n.º 229, Série I [reorganiza o ensino de preparação para o magistério primário]
- 1932-03-21 | Decreto n.º 21014, de 21 de Março de 1932 – D. G. n.º 68, I Série [torna obrigatória a inserção de determinados trechos nos livros adoptados oficialmente]
- 1931-12-09 | Decreto n.º 20604, de 30 de Novembro de 1931 – D.G. n.º 283, I Série, Ministério da Instrução Pública [autoriza o Governo a criar postos de ensino destinados à propagação dos conhecimentos que constituem o 1.º grau do ensino primário elementar]
- 1931-08-25 | Decreto n.º 20254, de 25 de Agosto – D.G. n.º 197, Série I [dá nova redacção aos artigos 9.º, 15.º e seu § único, artigo 24.º, corpo do artigo 44.º e artigos 45.º, 52.º e 85.º do Decreto n.º 18646, que institui as escolas do magistério primário destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das escolas normais primárias, que ficam extintas]
- 1931-08-07 | Decreto n.º 20181, de 7 de Agosto de 1931 – D.G. n.º 182, I Série, Ministério da Instrução Pública [remodela os serviços de ensino primário elementar oficial]
- 1931-04-17 | Decreto n.º 19610, de 17 de Abril de 1931 – D. G. n.º 89, I série [aprova o regulamento dos liceus normais]
- 1930-10-28 | Decreto n.º 18973, de 28 de Outubro de 1930 – D.G. n.º 251, I Série, Ministério da Instrução Pública [funda a secção de ciências pedagógicas (3.ª secção) nas Faculdades de Letras e cria dois Liceus Normais – encerramento das Escolas Normais Superiores]
- 1930-07-19 | Decreto n.º 18646, de 19 de Julho de 1930 – D.G. n.º 166, I Série, Ministério da Instrução Pública [institui as Escolas do Magistério Primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das Escolas Normais Primárias, que ficam extintas].
- 1911-04-22 | Decreto do Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial – D.G. n.º 93, de 22 de Abril de 1911 [estabelece as bases da nova constituição universitária].
- 1911-03-24 | Decreto do Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial – D.G. n.º 68, de 24 de Março de 1911 [no Território da República, além da

Universidade de Coimbra já existente, são criadas mais duas Universidades – uma com sede em Lisboa e outra no Porto].