

Departamento de Pedagogia e Educação  
Universidade de Évora

**Viver e Construir a Mudança**  
**A Voz dos Professores**

**Maria da Conceição Ferreira Monteiro Leal da Costa**

Dissertação Apresentada na Universidade de Évora para Obtenção do  
Grau de Mestre em Educação

Orientadora

Professora Doutora Constança Maria S. S. Pinto Gomes Machado

2000

Departamento de Pedagogia e Educação  
Universidade de Évora

**Viver e Construir a Mudança**  
**A Voz dos Professores**

**Maria da Conceição Ferreira Monteiro Leal da Costa**



106 634

Dissertação Apresentada na Universidade de Évora para Obtenção do  
Grau de Mestre em Educação

Orientadora

Professora Doutora Constança Maria S. S. Pinto Gomes Machado

2000

Aos meus filhos,

José Manuel, Maria Luisa, Maria Filipa e José Maria

pelo tempo que lhes tirei.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é fruto, de curiosidades e de buscas de sentido, para os pensamentos e acções dos professores. Reconheço, porém, ao terminá-lo, que muitos foram aqueles que o tornaram possível através da sua colaboração. Ao nível institucional, ao nível afectivo e de variadas formas houve um conjunto de pessoas a quem quero deixar expressa a minha gratidão.

Em primeiro lugar agradeço à Prof. Doutora Constança Gomes Machado, orientadora desta dissertação, pela paciência, pelo oportuno sentido crítico, pela rapidez da resposta e pelos critérios de exigência associados às oportunidades de formação e reflexão.

Agradeço também ao Prof. Doutor António J. Neto, que sempre me apoiou e contribuiu para que eu tivesse as condições necessárias à realização deste trabalho e que, de uma forma pertinente e formativa, com as suas sugestões, enriqueceu este trabalho.

Um agradecimento muito especial às seis professoras que conosco colaboraram dando-nos algum do seu precioso tempo e reflexão através das suas narrativas.

Aos colegas do Departamento e da escola, em especial à Guilhermina, pelas palavras amigas ao acompanhar de perto a evolução deste trabalho.

Para todos os meus amigos fica aqui também um obrigado pelas palavras e acções oportunas que souberam ter.

À minha família, especialmente aos meus pais, pelo apoio, disponibilidade e carinho que sempre manifestaram, o meu muito obrigado.

Agradeço ao meu marido o incentivo, o diálogo e a paciência sem os quais este trabalho não se teria erguido.

Évora, 24 de Julho de 2000

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>ii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b><i>A PROFISSÃO DE PROFESSOR</i></b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b><i>CENÁRIOS DE MUDANÇA – A SOCIEDADE, A ESCOLA E OS PROFESSORES</i></b>	<b>43</b>
<b>2.1 A Problemática da Mudança</b>	<b>43</b>
2.1.1 Compreender a Mudança em Educação	46
2.1.2 Modelos, Processos e Estratégias de Inovação	60
2.1.3 A Escola e os Professores como Elementos de Mudança	74
2.1.4 A Resistência à Inovação Educativa	88
<b>2.2 Ser Professor em Contexto de Mudança</b>	<b>100</b>
2.2.1 O Contexto de Mudança – a Reforma do Sistema Educativo em Portugal	100
2.2.2 As Mudanças nas Funções e nos Papéis dos Professores	115
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>125</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b><i>A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</i></b>	<b>126</b>
<b>3.1 Objectivos e Âmbito da Investigação</b>	<b>126</b>
<b>3.2 A Investigação em Educação</b>	<b>133</b>
<b>3.3 A Narrativa como Metodologia de Investigação em Educação</b>	<b>140</b>
<b>3.4 A Recolha dos Dados</b>	<b>152</b>
<b>3.5 A Análise das Narrativas</b>	<b>155</b>
3.5.1 A Apresentação da Análise Narrativa	158
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b><i>INÊS</i></b>	<b>160</b>

<b>4.1 A Mudança</b>	<b>160</b>
4.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais	160
<b>4.2 A Reforma – Tempo de Mudança</b>	<b>167</b>
<b>4.3 A Escola em Contexto de Mudança</b>	<b>176</b>
<b>4.4 A Profissão de Professor</b>	<b>178</b>
 <b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>ANA</b>	<b>182</b>
<b>5.1 A Mudança</b>	<b>182</b>
5.1.1 Vivências Pessoais	182
5.1.2 Vivências Profissionais	185
<b>5.2 A Reforma – Tempo de Mudança</b>	<b>187</b>
<b>5.3 A Escola em Contexto de Mudança</b>	<b>190</b>
<b>5.4 A Profissão de Professor</b>	<b>193</b>
 <b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>RITA</b>	<b>197</b>
<b>6.1 A Mudança</b>	<b>197</b>
6.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais	197
<b>6.2 A Reforma – Tempo de Mudança</b>	<b>204</b>
<b>6.3 A Escola em Contexto de Mudança</b>	<b>208</b>
<b>6.4 A Profissão de Professor</b>	<b>212</b>
 <b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>ROSA</b>	<b>218</b>
<b>7.1 A Mudança</b>	<b>218</b>
7.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais	218
<b>7.2 A Reforma – Tempo de Mudança</b>	<b>221</b>
<b>7.3 A Escola em Contexto de Mudança</b>	<b>222</b>
<b>7.4 A Profissão de Professor</b>	<b>224</b>
 <b>CAPÍTULO 8</b>	
<b>TERESA</b>	<b>226</b>

<b>8.1 A Mudança</b>	<b>226</b>
8.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais	226
<b>8.2 A Reforma – Tempo de Mudança</b>	<b>228</b>
<b>8.3 A Escola em Contexto de Mudança</b>	<b>229</b>
<b>8.4 A Profissão de Professor</b>	<b>232</b>
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>237</b>
<b>MARIA</b>	<b>237</b>
<b>9.1 A Mudança</b>	<b>237</b>
9.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais	237
<b>9.2 A Reforma – Tempo de Mudança</b>	<b>241</b>
<b>9.3 A Escola em Contexto de Mudança</b>	<b>247</b>
<b>9.4 A Profissão de Professor</b>	<b>255</b>
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>261</b>
<b><i>VIVER E CONSTRUIR A MUDANÇA – PENSAMENTOS DOS PROFESSORES</i></b>	<b>261</b>
<b>10.1 A Mudança</b>	<b>263</b>
10.1.1 Formas de Viver a Mudança	263
10.1.2 Significados Atribuídos à Reforma	271
10.1.3 Representações da Escola	281
<b>10.2 Ser Professor Hoje</b>	<b>292</b>
10.2.1 Funções e Papéis dos Professores	292
10.2.2 O Estatuto dos Professores	306
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>314</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>328</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>349</b>
<b>ANEXO 1</b>	
<b>Guião da Entrevista</b>	<b>350</b>
<b>ANEXO 2</b>	
<b>Quadros Referentes à Análise das Narrativas</b>	<b>352</b>

## INTRODUÇÃO

“- Tens muito que fazer?

- Não. Tenho muito que amar.

(Não entendo ser professor de outra maneira. E não me venham dizer que isto assim cansa e mata; morrer-se, sempre se morre: e à minha maneira tem-se a consolação de não ser em vão que se morre de cansaço.)”

Sebastião da Gama

Quando decidimos realizar este trabalho, fomos movidos pelo interesse e pela curiosidade que *pairava* dentro de nós há já algum tempo. A ela se juntou a expressão “ter muito que fazer” que ouvimos diariamente nas salas de professores, nos corredores das escolas acabando por ser ela a impulsionadora da temática desta pesquisa. Ao enveredarmos pela mudança enquanto matéria de estudo nesta dissertação, fizemo-lo obedecendo a esse interesse e curiosidade iniciais. Por outro lado, num mundo que se debate com surpreendentes transformações, a escola torna-se palco da diversidade social e, simultaneamente, é responsável pela educação dos jovens. Essa escola vive porém, uma crise institucional profunda, com profissionais postos em causa havendo que reequacionar o seu verdadeiro lugar no mundo contemporâneo. Tudo isto, no seu conjunto, terá levado, certamente, os professores a “terem muito que fazer”.

Como professora à medida que os anos corriam sobre as nossas práticas fomos vivendo a vicissitudes da reforma do sistema educativo português. O nosso interesse agudizou-se e foi ganhando formas claras de definição nos estudos sobre o pensamento dos professores.



Enquanto docentes sentimos que, num contexto de mudança, o ter muito que fazer é uma constante, traduzindo-se nos sentimentos e atitudes que são manifestos diariamente na actividade docente. Acreditamos que cada um pensa, sente e vive à sua maneira o seu próprio trabalho. Acreditamos também que, apesar da complexidade da função docente, das crescentes e aceleradas exigências sobre o papel dos professores, são muitos os que não se cansam de trabalhar movidos pelos seus alunos. Eles são, na verdade, a principal razão da nossa existência como professores e é neles que encontramos a verdadeira função da nossa profissão. Conduzidos por estas formas de sentir, fomos levados a desenvolver a nossa investigação, procurando conhecer algumas das crenças dos professores referentes à mudança, à reforma enquanto tempo de mudança, à escola e ao que é hoje ser professor.

O objectivo central deste estudo é *perceber a forma como alguns professores viveram a mudança no período da reforma educativa*, ou seja, procuramos perceber que significados construíram para dar sentido ao contexto de mudança na sua profissão. Traduzindo este objectivo nalgumas questões podemos concebê-lo da seguinte forma: *Que vivências pessoais e profissionais contam de si? Que significados atribuem à reforma enquanto tempo de mudança? Que representações têm da escola num contexto de mudança? O que dizem que é ser professor hoje?*

Partimos do pressuposto cognitivista de que a actividade docente é estruturada a partir das representações que os professores vão formulando acerca dos fenómenos em que estão envolvidos, dos significados que lhes atribuem e dos valores que defendem. Circunscrevendo o âmbito da investigação realizada, situamo-nos no campo da determinação de

características do pensamento e acção dos professores. Esta abordagem implica uma referência ao contexto global em que esses profissionais viveram e construíram a sua profissão tendo em conta, o conjunto de complexas inter-relações entre os meios social e institucional que os foram rodeando.

Nesse sentido, houve, certamente, escolhas a fazer, quer no domínio do tema em si, quer na adequação das metodologias, conduzindo à estrutura do relatório que apresentamos. Investigar o que os professores pensam passa por conhecer os aspectos a que deram mais relevo durante um período que pré-determinámos para a sua reflexão – o tempo da reforma. Viver e construir a mudança é a temática proposta para esta investigação que para se desenvolver, teve que percorrer um caminho que permitisse, por um lado, enquadrar a profissão de professor no contexto português e, por outro, compreender a mudança no campo educacional. Esse percurso passou, pela construção de um referencial teórico cuja literatura levou, à elaboração de três capítulos a ele dedicados. No seu conjunto esses três capítulos iniciais constituem a *Parte I* deste trabalho.

Conhecer bem a construção sócio-histórica da nossa profissão foi a primeira preocupação que tivemos ao iniciar a pesquisa. Partindo da perspectiva de Ariés (1986), logo nos socorremos de autores portugueses influentes, para perceber como tal aconteceu no nosso país. Recorremos, em concreto a grandes investigadores nesta área temática como António Nóvoa e Rómulo de Carvalho. Com eles e através das suas obras, foi-nos possível perceber a existência de tempos difíceis, de crise, de opções, de dúvidas e hesitações que quase sempre acompanharam esta profissão, perpetuando dificuldades e aliciantes que, sucessivamente, vivem até hoje:

“O passado é o *que foi*, mas *não voltará a ser*. O passado serve para compreender o presente, não para se reproduzir nele. O que fez *outrora* o bem-estar da profissão docente foi a sua identificação com projectos de sociedade alicerçados numa cultura escolar: os professores desempenhavam um papel charneira como “árbitros dos destinos sociais” de largas camadas da população.” (Nóvoa, 1991c, p. 61)

As palavras de Nóvoa são ilustrativas do que ficámos a conhecer da construção da profissão e do seu significado para este estudo, mas de imediato nos confrontámos com as diferenças que rodeiam hoje a profissão de professor. Os valores sociais são incertos, a cultura e o saber estão postos em causa, a escola, enquanto instituição, vive uma crise profunda. Os salários dos professores são baixos, numa sociedade em que o nível económico está valorizado e a complexificação da função docente é uma realidade. Estes factores reclamam algum enquadramento da imagem que o professor tem de si próprio e da sua profissão e com ela da condição de mal-estar por eles vivida. Assim, socorremo-nos de Esteve (1992), Esteve e Fracchia (1988), Jesus, Abreu, Esteve e Lens (1996), Sacristan (1991) e Thurler (1994a, 1994b), para melhor compreender esses fenómenos que envolvem hoje estes profissionais. Outros autores complementaram este quadro conceptual resultando daí o *Capítulo 1* dedicado à profissão docente.

O primeiro capítulo foi indutor de outro tipo de esclarecimentos. Se tomarmos como certas as palavras de Nóvoa (1991c), de que “os professores deixaram de estar no centro da sociedade” e que “ainda não se habituaram a viver nas suas margens” (p. 61), algo se passou para que tal tivesse acontecido. O que é que mudou? Em torno desta e de outras questões sobre a problemática da mudança se desenvolve o *Capítulo 2*.

Nele compreendemos ainda os cenários de mudança que fomos encontrando para a sociedade, para a escola e, conseqüentemente, para os professores.

Sentimos, através da pesquisa que fizemos, que compreender a mudança não é tarefa fácil. Os estudos nessa área são diversos e a complexidade da temática levou-nos a explorar este conceito e seus múltiplos significados, fazendo-os depender do modelo teórico que seguem. Utilizamos os trabalhos de Huberman (1973), Landsheere (1978), Fullan (1982), Canário (1993), Hargreaves (1998) e Patrício (1990), para discutir a sua pluralidade conceptual, não esquecendo outros como Chin e Benne, Eichholz e Rogers ou Watson (citados por Patrício, 1990), ou Miles (1964) que também contribuíram em muito para os estudos nesta área, permitindo a evolução que levou à forma como hoje vão sendo utilizados.

No que respeita a este tema, ressalta ainda o facto de existirem termos que, embora diferentes, são afins, e que a literatura mostra que não devem ser usados inadvertidamente, no que respeita à precisão do significado com que são aplicados. É o caso da reforma, mudança e inovação que, sendo conceitos diferentes e ocupando lugares específicos nas discussões da problemática da mudança em educação, tendem a confundir-se se não forem contextualizados pelas referências aos autores e às situações específicas em que são empregues.

No sentido da compreensão da complexidade e pluralidade que os estudos sobre a mudança acarretam, entendemos haver necessidade de uma referência aos modelos, processos e estratégias que a implementação da mudança pode perseguir.

Ao tentar compreender as questões da mudança em educação, adoptámos a postura de Canário (1993), para quem a reforma é um processo de mudança planificada centralmente, implicando que esta seja deliberada e em larga escala. Desenhando para a escola uma dinâmica de mudança permanente, o termo inovação reserva-se para processos endógenos às escolas, dominando aí uma lógica instituinte. A inovação está, portanto, directamente ligada à participação dos professores nos processos de decisão.

Partindo dos seus pressupostos nas discussões à volta desta problemática, sentimos a necessidade de identificar a escola e os professores enquanto elementos de inovação durante o período da reforma, ao qual se circunscreve o âmbito desta investigação. Assim, com Benavente (1989a, 1989b), entendemos que a planificação da reforma só produz os efeitos desejados se tiver como base as opções pessoais dos professores. Entendemos, também, que, modificando alguns dos actuais constrangimentos aos desempenhos profissionais e tendo em conta as possibilidades objectivas de mudança, se pode conduzir os professores à mudança das práticas (Perrenoud, 1993). Utilizando o estudo de Canário (1992), vincamos a grande distância que normalmente separa as directrizes das realidades locais, focalizando a perspectiva da escola como instituição periférica do sistema educativo para a justificar. Isto, no caso português, parece levar a desajustamentos e a uma reforma inoperante em alguns (muitos) aspectos.

Falar de reforma do sistema educativo é também falar do contexto de mudança que a profissão dos professores viveu na última década. É falar no papel do Estado durante este período e é perceber que, frequentemente, o seu apelo à participação exclusivamente consultiva conduziu a uma

recentralização das políticas educativas. Assim sendo, essa prática contrariou os vectores que foram definidos como alvo de mudança para a implementação da reforma (Nóvoa, 1992b). Mas, apesar de tudo, é também de acreditar que, “se houver um clima organizacional favorável, estes espaços podem transformar-se em ninhos de inovação animados por grupos informais normalmente organizados de maneira cooperativa” (Barroso, 1991, p. 648).

Reconhecer que as mudanças sociais estão articuladas com o modo como as escolas estão organizadas, com o agir dos professores e com a intervenção política através das reformas educativas, conduz-nos a algumas percepções da reforma da escola e dos professores que a bibliografia consultada deixa antever. Apesar de as reformas serem objecto constante da acção do Estado em vários países (não sendo o caso português uma excepção), de darem um maior ênfase ao trabalho, à participação dos professores e à sua formação, a escola, como espaço de partilha e de trabalho comum que faça os professores sentirem-se reconhecidos como pessoas (Dupuy-Walker, 1988), está ainda distante de ser uma realidade.

Constatamos por fim que, num mundo em mudança, as funções e os papéis dos professores tiveram também de mudar. Os professores são, pois, instados a assumir papéis para os quais não estão muito sensibilizados e para cujo desempenho não tiveram uma preparação adequada (Nóvoa, 1991e). A sua imagem social mudou, as crescentes exigências em relação ao seu papel são um facto, as dificuldades em acompanhar a mudança são evidentes. Hargreaves (1998) é bastante claro em afirmar que as estruturas básicas de escolaridade e do ensino foram estabelecidas para servir outros objectivos em outras épocas. Hoje, os professores “são sobrecarregados,

experimentam sentimentos intoleráveis de culpa, o seu trabalho intensifica-se e são pressionados impiedosamente por razões de tempo” (Hargreaves, 1998, p. 11). A perspectiva da pós-modernidade fornecida por este autor permite-nos entender melhor a maneira como o ensino está a mudar e os desafios que os professores enfrentam.

Tendo em conta as diferentes perspectivas teóricas, e volvida que vai mais de uma década desde a saída dos primeiros documentos oficiais da reforma, e apesar do ciclo da sua implementação global já estar fechado há alguns anos, a investigação acerca dos pensamentos dos professores como pessoas que viveram e construíram a mudança nesse período é ainda reduzida. O nosso trabalho pretende, por isso, ser um contributo para o conhecimento e compreensão dos sentimentos, atitudes, significados e representações que os professores dizem ter sentido no decurso desse processo. A distância que nos separa desse tempo permite-nos, contudo, sentir que as mudanças rápidas e de vasto alcance que nos continuam a afectar tornam este tema bastante actual.

No nosso referencial teórico, partimos também do pressuposto que o conhecimento do professor pode ser definido como sendo um conhecimento prático (Elbaz, 1983 e 1991). Perante as diferentes e inesperadas situações do seu trabalho, os professores desenvolvem construtos que se tornam marcos interpretativos das suas experiências pessoais. Esse conhecimento é subjectivo, pessoal e situacional (Feiman-Nemser e Floden, 1986) e o seu desenvolvimento pressupõe a narrativa das experiências dos professores (Clandinin e Connelly, 1990). As histórias pessoais e profissionais que os professores contam de si e dos outros

permitem-nos aceder aos seus referenciais, através dos quais percebem e processam a informação (Clandinin e Connelly, 1987).

Pelo que vimos a afirmar, considerámos que dar a voz aos professores era o meio que mais fielmente nos conduzia aos objectivos deste estudo. O *Capítulo 3* é assim, dedicado à investigação em educação e à narrativa como metodologia de estudo, sobretudo no que respeita aos professores. Nele constatamos que os estudos sobre os professores tendem a passar pela compreensão da forma como eles vivem e contam a sua profissão. Seguindo um paradigma qualitativo nesta investigação, não queremos, contudo, ser alheios à diversidade metodológica nos estudos educacionais. A literatura mostra-nos que, apesar das controvérsias das últimas décadas, geradas em torno do qualitativo *versus* quantitativo na investigação educacional, esse quadro parece hoje estar ultrapassado. Facto é que, para focalizar processos e envolver pessoas e contextos, o recurso a bases simplesmente qualitativas tem vindo a ser legitimado (Bogdan e Biklen, 1994).

Encerrada a primeira parte, a *Parte II* deste trabalho é dedicada ao *Estudo Empírico*. Nela apresentamos uma investigação realizada com seis professoras, utilizando **narrativas-histórias de vida** que foram obtidas a partir de sucessivos contactos orais incentivadores, e de um guião de entrevista de estrutura totalmente aberta, dando lugar a documentos escritos por cada uma das colaboradoras.

Os *capítulos de quatro a nove* constituem a análise desse material, que, pela riqueza que apresentou, justifica a extensão dessa parte do trabalho. Partindo das palavras dos professores, procuramos perceber como



Os *capítulos de quatro a nove* constituem a análise desse material, que, pela riqueza que apresentou, justifica a extensão dessa parte do trabalho. Partindo das palavras dos professores, procuramos perceber como construíram e viveram a mudança, que significados atribuíram à reforma enquanto tempo de mudança, que representações têm da escola e do que é ser professor hoje. Fazendo um cruzamento dos resultados e relacionando-os com a teoria procuramos dar resposta às nossas questões principais no *Capítulo 10*.

A *Conclusão* é a parte que dedicamos a uma sistematização dos resultados obtidos, tentando levantar algumas pistas para investigações futuras, na linha do estudo realizado e onde derivamos algumas implicações pedagógicas da pesquisa.

A estrutura do trabalho termina com a apresentação da *Bibliografia* e dos *Anexos* que considerámos pertinentes.

Com este estudo exploratório, que não pretende aceder a qualquer tipo de generalização, mas que parte das palavras dos professores, pensamos vir a contribuir para a compreensão de alguns factores que afectam aquilo que os eles fazem no seu quotidiano profissional e abrir alguns caminhos que melhor os conduzam ao seu sucesso profissional.

## **PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO**

## CAPÍTULO 1

### *A PROFISSÃO DE PROFESSOR*

“Se recordo quem fui, outrem me vejo,  
No passado, presente da lembrança.  
Quem fui é alguém que amo  
Porém somente em sonho.  
E a saudade que me aflige a mente  
Não é de mim nem do passado visto,  
Senão de quem habito  
Por trás dos olhos cegos.  
Nada, senão o instante me conhece.  
Minha mesma lembrança é nada, e sinto  
Que quem sou e os que fui  
São outros diferentes”

Fernando Pessoa

Falar sobre os professores é hoje um lugar comum em investigação educacional. A literatura daí decorrente tem contribuído para desocultar uma profissão que, das mais variadas formas, quase todos conhecemos do exterior. Ter os professores como objecto de análise, na abordagem que nos propomos, pressupõe a nossa curiosidade em conhecer melhor a génese desta profissão no nosso país. Na verdade a história encerra, em nosso entender, a possibilidade de encontrar nas raízes ancestrais um sentido para o presente e, quiçá, tendências para o futuro.

Pensamos, tal como diz Ariés (1986) que é na perspectiva sócio-histórica dos fenómenos educacionais que melhor podemos compreender porque é que o presente é o que é. Procurando no passado algumas explicações para

o presente, consideramos oportuno olhar para alguns momentos específicos do processo de evolução da profissão no sentido de melhor compreendermos o que os professores dizem acerca da mudança nas suas vidas profissionais.

Reconhecemos, por isso, que as representações dos professores acerca dos fenómenos em que estão envolvidos e os significados que lhes atribuem, não são alheios ao seu passado, sobretudo no que respeita às diferentes etapas de construção da profissão. O presente certamente influenciado por heranças sócio-culturais, justifica a resenha histórica da profissão a que passamos em seguida.

Mantendo como horizonte o objectivo do nosso trabalho, iremos focar nesta reflexão sócio-histórica da profissão docente alguns dos aspectos que consideramos fundamentais à compreensão das vivências profissionais, representações e significados da escola e do que é ser professor hoje em contexto de mudança. Pensamos por tudo isto, que vale a pena visitar alguns acontecimentos que ao longo da história e até aos nossos dias, marcaram a construção da profissão em Portugal, passando por tempos difíceis de dúvidas e hesitações. Mas entenda-se, como diz Nóvoa (1991c) que “o passado serve para compreender o presente, não para se reproduzir nele” (p. 61).

Embora numa abordagem pouco pormenorizada, pensamos valer a pena uma primeira referência ao processo de construção da profissão tal como hoje a entendemos. Nóvoa (1989), ao fazer alusão à génese da profissão na sua configuração actual, data-a do século XVI, num período conturbado entre a Reforma e a Contra-Reforma. A diversidade impera nesse tempo no

que respeita às situações e práticas educativas facto que, no entanto, é acompanhado por uma total subordinação religiosa da “profissão”<sup>1</sup>, se assim lhe podemos chamar.

Desta forma, ao longo do século XVI as notórias limitações das catedrais e dos mosteiros para o ensino das primeiras letras terão levado a que “pessoas oportunistas se tenham aproveitado da situação para se alçarem a mestres sem a necessária competência” (Carvalho, 1996, p. 271). Estes mestres exerciam a actividade de docentes como complemento de outras actividades paralelas. Estabelecendo contratos com as próprias famílias das crianças ou com os municípios, asseguravam praticamente todo o ensino das primeiras letras deixando níveis mais avançados a cargo, fundamentalmente, das congregações religiosas (Nóvoa, 1989; Carvalho, 1996). Até meados do século XVIII a situação permaneceu inalterável: “a educação é sobretudo uma empresa religiosa” (Nóvoa, 1989, p. 436), onde os jesuítas desempenharam um papel fundamental. O público alvo era, também ele, maioritariamente eclesiástico, no que respeita ao ensino nos níveis mais avançados.

Nos finais do século XVIII, a função docente ainda se desenvolve de uma forma não especializada. Ao longo dos séculos anteriores e, até então, algumas congregações religiosas tinham o domínio da docência e a ela dedicavam grande parte da sua vocação.

---

<sup>1</sup> É também por esta altura que as exigências marcadas pelos descobrimentos mostram que o latim não é um bom veículo de transmissão de informação. Surge assim em 1536 a primeira gramática de língua portuguesa e com ela algumas cartilhas para aprender a ler. Embora sem grande relevo para este estudo pensamos ser de referir que o primeiro autor de uma gramática portuguesa foi Fernão de Oliveira ao qual se seguiu em 1540 o ilustre João de Barros também autor de uma cartilha de aprender a ler e ainda de um Diálogo em louvor da nossa linguagem (Carvalho, 1996).

Em Portugal, as primeiras reformas do ensino datam do mandato de Marquês de Pombal. A expulsão dos jesuítas (1759) marca a primeira dessas reformas e a constituição de um corpo laico de professores (1772), a segunda. Estavam criadas as condições para substituir o controlo do ensino pela Igreja, pela tutela do Estado.

A tutela do ensino passou progressivamente para o Estado, sem que os professores interviesses na definição de qualquer aspecto ou função, ligados à sua ocupação “profissional”. Desta forma, os professores, agora tornados funcionários públicos, ficaram totalmente submissos a um conjunto de regras formais, impostas e normalizadas pelo Estado. Estes acontecimentos marcaram, na opinião de Nóvoa (1991a), o início do domínio do Estado-educador, do poder centralizado e da burocratização relativamente ao ensino, factos estes de que hoje falamos como adquiridos por herança e tradição cultural.

Agora, os professores apresentavam um perfil que, segundo Nóvoa (1987), lhes exigia que funcionassem entre o sacerdote e o funcionário do Estado. As suas características principais apontavam no sentido da virtude, da piedade, da caridade, da pureza dos costumes, do desprendimento das coisas materiais, no fundo, de uma manifesta religiosidade.

As transformações no campo da educação não foram inócuas gerando mesmo alguns conflitos, sobretudo entre os professores e as comunidades locais. As comunidades locais perdem terreno a favor da total alçada do

Estado sobre o sistema de ensino da época, e esta dinâmica reformadora foi geradora de alguma tensão entre esses agentes.<sup>2</sup>

No que respeita ainda à génese da profissão de professor, admite-se que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como principal ocupação, para além das congregações religiosas, que a ele se dedicavam. Nóvoa (1989) defende que este processo de estatização do ensino correspondeu a uma tentativa do Estado em homogeneizar, unificar e hierarquizar essas funções à escala nacional. O estatuto dos professores parece ter sido simultaneamente imposto pelo Estado e reivindicado pelos professores.

Neste contexto, a profissionalização do professorado vai exigir um suporte legal para o exercício da profissão, facto que vem a acontecer a partir do final do século, quando deixa de ser permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. Estes documentos, obtidos mediante um exame, eram atribuídos apenas, a candidatos que reunissem uns determinados requisitos, permitindo uma selecção qualitativa.

Quanto à formação destes profissionais há ainda a referir a sua necessidade vista pelo lado que veicula o carácter especializado da sua acção educativa<sup>3</sup> num contexto social. É, contudo, apenas na segunda metade do século XIX que emergem as instituições de formação de professores. As então

---

<sup>2</sup> É interessante tomar nota que apesar do afastamento do nível local imposto pelo Estado, as comunidades locais continuam a pressionar os professores ao nível do tempo de presença na escola, comportamento moral e capacidade para ensinar (Nóvoa, 1989). Os professores por sua vez, entendem a sua própria funcionarização como garante de alguma independência profissional.

<sup>3</sup> Como refere Nóvoa (1991a, p. 15), “O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa.”

denominadas escolas normais eram “ instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância crescente no quadro da expansão do sistema educativo” (Nóvoa, 1992b, p. 58).

O ensino era uma actividade acessível apenas aos homens. Também se fazia sentir “uma clivagem muito nítida entre os *professores* e os *mestres régios* ou, dito de outro modo, entre os professores do *ensino secundário* e os professores do *ensino primário*” (Nóvoa, 1989, p. 438).<sup>4</sup> Numa breve referência ao género dominante da classe, podemos afirmar que apesar de ter sido apenas no início deste século que as mulheres tiveram acesso ao ensino (Araújo, 1993) em breve as condições políticas e sociais fariam ascender o trabalho feminino na profissão.

Retomando a imagem das primeiras gerações de professores, podemos considerá-los como verdadeiros protagonistas no processo de profissionalização dos docentes em Portugal. Estes mestres fazem do ensino a sua principal ocupação, possuem uma autorização estatal para o exercício da sua actividade e são recrutados, remunerados e controlados directamente pelo Estado. No fundo, é a aquisição de um estatuto de funcionários públicos a coincidir com a sua profissionalização (Nóvoa, 1990).

Ao longo do tempo, em que a docência se foi constituindo enquanto grupo profissional, e agora já durante o século XIX, ainda houve algumas características marcantes que pensamos serem também de realçar. Foi o caso da convivência entre professores e Estado neste período e, pelo menos,

---

<sup>4</sup> Segundo o mesmo autor esta diferenciação entre níveis na mesma profissão contribuiu para as dificuldades em emergir entre os professores um espírito de corpo e até mesmo de solidariedade entre as categorias profissionais.



até à primeira República. Este facto, parece ter tido as suas bases na “crença comum nas potencialidades da escola enquanto factor de progresso social e económico” (Nóvoa, 1989, p. 440). Ainda que o Estado tenha imposto desde sempre o seu poder centralizador e normativista, tal como temos vindo a afirmar, deixando pouco espaço ao exercício da autonomia, este foi um tempo forte na história desta profissão. Segundo Nóvoa (1990) “os professores não vão apenas responder a uma necessidade social da educação: eles fomentarão esta necessidade, criando as condições para a existência de uma maior procura de educação.” (p. 79) A abertura das escolas normais e o incremento do associativismo docente são manifestações da dinâmica docente desta época. As expectativas sociais face ao trabalho dos professores e a própria ascensão social a eles devida, manifestou-se como motivo de unidade do grupo dos professores. Acresceu a isso, a existência de uma mutualidade de interesses entre os docentes de então, que, embora sem procederem a uma codificação formal em termos deontológicos, deixavam transparecer a adesão a um conjunto de valores e práticas que os caracterizava.

A profissão, era entretanto uma realidade, que entrosava tarefas de promoção dos valores da educação, intencionalidades políticas, expectativas sociais dos “clientes”, promessas de um futuro melhor, etc. Mas ainda há outros aspectos a considerar. Assente nas perspectivas e interesses comuns dos seus membros, mas esvaziada de uma participação própria na construção dos conhecimentos que se pretendia que fossem transmitidos, a distância entre os professores e os saberes, foram desde o início problemas por resolver. Estes factos são afirmados por Nóvoa (1991a), ao dizer que a natureza do saber pedagógico e a relação dos

professores ao saber constitui um capítulo central da história da profissão docente.

Esta consolidação do estatuto dos professores vai fazer-se a par da consciencialização do Estado de que era necessário alfabetizar o maior número de pessoas possível para tornar viável o progresso social e económico. É, assim, que “até à primeira República a *aliança* entre o Estado e os professores vai-se consolidando graças a uma cumplicidade e a uma reciprocidade de interesses que ninguém ousa contestar” (Nóvoa, 1989, p. 440). O primeiro surto de alfabetização no nosso país surge entre 1850 e 1914 com a expansão do sistema escolar primário. Como consequência da abrangência do sistema escolar, são também criados os liceus por volta de 1840 (Carvalho, 1996). Por esta altura, a hierarquização no seio dos professores é evidente, mostrando claras divisões estatutárias entre os professores dos diferentes níveis de ensino. Porém, não era atribuída qualquer importância ou influência ao saber pedagógico em tal divisão. A formação de professores não encerrava em si mesma critérios de constituição da profissão em torno de um saber pedagógico “criando uma situação ambígua de relação entre os «profissionais do ensino» e o «saber pedagógico» entendido mais como uma técnica instrumental de intervenção do que como um conhecimento científico fundamental” (Nóvoa, 1988a). Este é, entre outros, um problema que permanece até aos nossos dias.

Apesar de submetidos à tutela estatal, o que levava a margens de autonomia muito curtas, nos finais do século XIX e princípios deste século, a classe docente evidencia expectativas muito elevadas e um sentimento de pertença à profissão. De facto, e tal como afirmámos anteriormente, estes profissionais com origens variadas, mas a docência como ocupação

principal comum, aglutinaram progressivamente um conjunto de práticas especializadas e um reconhecimento e expectativas sociais, quer por parte do Estado, quer por parte das populações.

É importante sublinhar que o espírito de grupo, a solidariedade profissional e o sentimento de pertença a uma profissão resultaram em esforços associativos entre professores. Nóvoa (1990), explica esses acontecimentos como decorrentes de uma geração cuja formação fomentava esse tipo de acções e valores. A transição do século XIX para o século XX foi, então, um dos períodos mais ricos na história educacional portuguesa (Nóvoa, 1993), no qual os professores se encontravam entre si com alguma frequência. Nesses encontros, tecia-se “uma solidariedade colectiva e um espírito de corpo fundamentais para a afirmação dos professores como profissionais”. (Nóvoa, 1990, p. 110).

Foi por esta altura que, afirmando o seu sentido de classe, os professores reivindicaram a melhoria do seu estatuto, a definição de uma carreira e alterações ao controlo da profissão. Cabe aqui dizer, que os seus salários sempre foram baixos (Nóvoa, 1993), que a carreira equivaleu sempre a uma promoção apenas através da aquisição do tempo de serviço e que a participação das decisões ficou sempre aquém da que os professores desejavam. Neste contexto, e ainda segundo o mesmo autor:

“Ao longo do «século da escola» consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, à devoção, ao apostolado, e mesmo ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades da relação e da compreensão da pessoa humana.” (Nóvoa, 1991b, p. 522)

Chegados aos anos vinte, os tempos eram de certezas e optimismo entre os professores. Apesar de não passarem de modestos funcionários públicos, que ainda por cima eram mal pagos e que estavam totalmente submissos ao Estado, os professores eram vistos como sacerdotes e apóstolos do alfabeto, num período que “foi um tempo de crenças, algo ingénuas, algo simplistas, sobre o papel da escola e dos professores” (Nóvoa, 1988b, p. 9).

A associação do ensino ao sacerdócio é notória em muitos aspectos, pois apesar de ser o Estado a ter o seu monopólio, o professor carrega na sua actividade diária uma ética prescrita pela sociedade em geral, com valores que deve assumir como seus e com o espírito de os perpetuar. Era assim, tal como podemos ler em Estrela (1991), que um espírito de missão, assente na exemplaridade do pessoal e na delegação social que lhe era confiada, instigava os professores a assumirem os papéis que eram chamados a desempenhar.

Apesar de uma legislação que impunha limites à sua própria conduta e imagem social, gerando uma indefinição estatutária e um relativo isolamento social, havia uma certa solidariedade interna na qual se manifestava de alguma forma um germen de uma identidade profissional (Nóvoa, 1991a). Era uma adesão a um sistema normativo e ético exterior à classe por um lado, e por outro um aliar à missão social de alfabetizar a população portuguesa.

Nóvoa (1989) refere de uma forma bastante oportuna, a inexistência de autonomia profissional, que desde sempre tem acompanhado a profissão de professor:

“[...] num Estado em que a escola vai passar a funcionar como espécie de garante ideológico de uma ordem económica baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado, a autonomia dos *professores* não poderia obviamente passar de uma quimera, quimera de que de resto ninguém alimentava, nem mesmo os próprios professores.” (p. 437)

Ao período da primeira República correspondeu a total institucionalização do modelo escolar como grande sistema estatal de ensino. As potencialidades da escola “como um espaço privilegiado de transformação colectiva e de promoção individual” (Nóvoa, 1989, p. 447), estavam na base de uma visão muito linear do progresso e desenvolvimento de Portugal.

É desta forma que, olhando esse tempo, podemos dizer que os professores foram considerados elementos fundamentais na construção de uma sociedade melhor, sendo eles os protagonistas principais da evolução social. O analfabetismo era um mal a combater através de uma escola que tudo podia. Ao poder da escola aliava-se naturalmente a missão nobre e fundamental para os professores de educar o povo (Nóvoa, 1988a). A dependência dos professores de um Estado empregador é, porém, crescente.

Parece então, ter sido nos anos 20 deste século, que os professores se sentiram pela primeira vez confortáveis no seu estatuto sócio-económico. Embora não passando de modestos funcionários públicos, a sua imagem era forte e o seu estatuto envolvido pela certeza da sua contribuição para um progresso constante. No entanto, não parece ter sido nos limites internos da

sua actividade, que os professores definiram a sua profissão e estabilidade (Nóvoa, 1991a), mas sim em valores sociais comuns, resultantes de um processo histórico de escolarização. Está assim, patente nesta afirmação, a opinião do autor de que a história diz que os professores alinharam ao longo dos tempos pelas posições políticas e ideológicas dominantes. Por isso, a sua identidade foi construída através da sua adesão a uma certa imagem do que deve ser professor.

Com o golpe de Estado de 28 de Maio de 1926 e com ele as marcas do início da ditadura de Salazar, a questão da alfabetização do povo como condição necessária para o progresso e desenvolvimento do país foi claramente posta em causa. Os tempos começaram a ser marcados pela formação das elites ao invés da massificação da escolarização do povo, tal como podemos ler em Mónica (1978, p. 116) ao citar palavras de Salazar proferidas em 1933. Nesse texto afirma-se que mais urgente do que ensinar o povo a ler é a constituição de vastas elites, pois é com elas que se vai contar para a resolução dos grandes problemas nacionais. Apesar do discurso ir no sentido da formação das elites, era consensual que Portugal tinha uma elevadíssima taxa de analfabetismo, geradora de necessidades de alfabetização do povo.

Eram novas as providências relativamente ao ensino tomadas pelo novo regime e, com elas, mudariam também os papéis e o estatuto dos professores. As inflexões relativamente às orientações para o sistema estatal de ensino, traduziram-se, também elas, em mudanças significativas para a profissão de professor. São disso exemplos: a redução do ensino primário obrigatório de quatro para três anos; a extinção do ensino primário complementar; as remodelações normativas ou extinção de instituições de

defesa da classe profissional; o rápido alargamento da rede escolar permitindo, por consequência, o aparecimento de figuras docentes sem qualquer formação específica – as regentes escolares; a escolaridade liceal total é reduzida de um ano, passando de sete para seis anos; a própria formação de professores alterou-se tendo em conta, no fundo, todo um projecto de transformação social (Carvalho, 1996). Foram tempos de degradação do estatuto dos professores em que se apelaram novamente aos conceitos de vocação, sacerdócio e missão no seu trabalho.

Embora os mandatos do Estado Novo tenham marcado algumas alterações no seio da profissão mediante um rigoroso controle político, ideológico e profissional, a missão dos professores parece ter continuado aliada a uma missão social. A concepção centralizadora e estatizante desse sistema impôs sempre todas estas mudanças a partir do exterior, sem qualquer tipo de auscultação ao professorado. Eram tempos calmos, mas de reduzida autonomia.

Se autores há, que vêem os sistemas de ensino como meios de reprodução das desigualdades e das hierarquias entre as classes sociais (Bourdieu, 1972), outros reconhecem a diferenciação das influências ao longo de certos períodos da história (Petitat, 1982). Assumindo a última possibilidade, a escola, tal como hoje a entendemos, terá contribuído em alguns momentos para o desenvolvimento da sociedade, mas outros momentos houve em que privilegiou a estabilidade. Foi certamente o que aconteceu no período do Estado Novo. O privilégio foi para a estabilidade e perpetuação das tradições, em desfavor da escola como um espaço de transformação colectiva e de promoção individual. Tal como podemos ler em Carvalho (1996) “Salazar tinha uma doutrina que não abarcava apenas,

obviamente, o âmbito das Finanças, mas todos os aspectos do comportamento individual e social”. O contexto internacional impelia à alfabetização massiva, mas em Portugal era prioritária uma política de contenção económica e de controle ideológico.

A profissão de professor foi, por isso, claramente desvalorizada neste período. São merecedores da nossa atenção alguns factos que nos levam a justificar que a escolarização do povo foi posta em causa e, com este facto, foram também minorizados o estatuto e os papéis dos professores. Passamos a referir exemplos de algumas providências deste regime, que em nosso entender comprovam estas alterações ao nível dos diferentes graus de ensino. Assim, anotamos: o retroceder do processo escolar com a redução do número total de anos de escolaridade e a redução imposta aos programas ministrados no período de escolaridade obrigatória; a extinção ou remodelação profunda das instituições de professores ligadas à defesa da classe profissional<sup>5</sup>; o descorar da formação de professores uma vez que para ministrar conhecimentos de amplitude limitada se considerou que, não era necessária uma formação específica alargada, aparecendo então a figura das regentes escolares no ensino primário por um lado e por outro lado a

---

<sup>5</sup> Em Carvalho (1996) podemos lêr que os professores beneficiaram, no período da I República de “instituições e órgãos de imprensa de existência activa onde defendiam os seus interesses de classe. Eram, entre essas instituições, a União do Professorado Primário Oficial, de estatutos aprovados em 1918, também detentora de um semanário de grande audiência, O professor Primário, e o Instituto do Professorado Primário Oficial Português, fundado em 1915 e destinado a proporcionar educação e ensino a filhas, e depois também a filhos, de professores primários em situações de certas carências( ... )” (p. 733). A par destas organizações, havia outras, sobretudo de carácter associativo, que abarcavam professores oficiais dos diferentes graus de ensino.





reestruturação da preparação dos professores do ensino liceal<sup>6</sup>; aumenta a dificuldade de acesso aos liceus, etc.

Resumindo, de uma situação em que se arroga ao Estado as condições facilitadoras do exercício da profissão com vista a uma aposta no progresso, os professores passam a ser vistos apenas como uma via de adesão aos ideais do Estado. Neste sentido, podemos afirmar que, apesar de uma dinâmica centralizadora no que respeitava à educação, durante a primeira República, era consensual entre os professores e o Estado quer a necessidade da educação escolar quer a submissão dos professores à tutela do Estado. Após 1926 os professores mantiveram a sua situação de funcionários do Estado com a agravante da sua desvalorização profissional e sucessiva perda de autonomia.

Nóvoa (1989) chama-nos no entanto à atenção para um entendimento não linearizado da funcionalização do professorado em Portugal, bem como da sua relação com a autonomia profissional. Utilizando as palavras do autor diremos que “é fundamental perceber que os professores são *funcionários públicos* de um tipo muito especial, pois a profissão docente está intimamente articulada com uma prática e um discurso sobre as finalidades e os valores da sociedade” e que também importa ter presente que “os professores são solidários na defesa do estatuto de funcionários públicos” (p. 441).

---

<sup>6</sup> Estes elementos (os regentes escolares) não possuíam qualquer habilitação específica, sendo que, eram escolhidos pela sua reconhecida idoneidade moral e intelectual. Segundo Carvalho (1996) era mesmo “a destruição, em grande escala, de boa parte da obra republicana no ensino.” (p. 747)

Embora aspirando a alguma autonomia, o controlo político, ideológico e profissional durante o período do Estado Novo impuseram um estatuto aos professores. Este é por isso, um dos períodos a que Nóvoa (1991a) atribui tendências desprofissionalizantes:

“é possível identificar tendências de *desprofissionalização* em momentos muito distintos: durante o Estado Novo, por via de uma política de desvalorização do professorado, mas também no pós - 25 de Abril, onde as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais, e no âmbito da reforma de 1986 com o acentuar do fosso que separa os actores e os decisores.” (p. 18)

Assistimos então, a um processo de construção de uma profissão em que o saber pedagógico parece nunca ter sido relevante para o seu prestígio social, em que o sistema normativo e ético a que os professores aderem é externo à classe, em que as finalidades e a missão da escola não são postas em causa. No entanto, a adesão a essas normas e valores permitiu aos professores que também nessa altura auferissem de suporte identitários. Contudo, a partir de meados do século XX, sobretudo na esteira da 2ª Guerra Mundial, a realidade escolar tende a ser repensada e interrogada iniciando-se o período a que muitos autores apelidaram de crise da instituição escolar e crise da profissão docente no quadro educativo (Nóvoa, 1988a).

A visão linear do progresso social e económico, a que correspondeu até meados do século XX uma situação mais ou menos cómoda para os professores em Portugal, alterou-se, tendo sido tempos de credibilidade na instituição escolar como espaço de transformação colectiva (Nóvoa, 1989). Mas a década de sessenta vem trazer algumas interrogações sobre a

instituição escolar e com elas sobre a condição docente, o que se tem vindo a prolongar até aos nossos dias.

As duas Grandes Guerras terão sido marcos importantes para estes factos, também porque tiveram origem, exactamente, nos países mais alfabetizados do mundo. Segundo Nóvoa (1989), abalados os princípios semeiam-se a incerteza e as dúvidas.

Nesta altura foi dado o alarme de que o modelo escolar tradicional se estava a revelar inadequado às necessidades sociais:

“Hoje em dia, a esmagadora maioria das crenças e das convicções que serviram de alicerce à construção dos sistemas de ensino encontram-se seriamente abaladas e postas em causa. E, o que é pior, os professores não foram capazes de construir um outro universo de referência, um universo que desse um novo sentido ético e social à sua intervenção quotidiana junto das crianças e dos jovens.” (Nóvoa, 1989, p. 447)

No que respeita a mudanças sociais, podemos ainda, considerar alguns aspectos que, por si só, fizeram estremecer as bases desta profissão. Estes profissionais que, ao longo da sua história existencial, nunca foram obreiros numa codificação deontológica, sentem-se neste momento bastante desprotegidos por esse facto. No dizer de Nóvoa (1991a):

“os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos; os grandes ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados, pois já não servem de norte à acção pedagógica e à profissão docente. Por outro lado, o

enquadramento normativo fornecido pelo Estado foi-se esvaziando progressivamente e, hoje em dia, só restam tentativas caricaturais de regressar a um tempo passado.” (p. 26)

O nosso país não ficou alheio à mudança relativa às verdadeiras possibilidades da educação escolar. Assim, considerando as transformações sociais ocorridas desde então, é nossa opinião que, os valores pelos quais a profissão se pautou até meados do nosso século têm vindo a ser abalados, sendo que, alguns deles, são hoje em dia praticamente inexistentes.

Na sequência do que vimos a expor é oportuno reflectir sobre o que se tem vindo a passar nas últimas décadas, quer ao nível da imagem social da profissão docente e do seu estatuto de funcionários do Estado, quer ao nível do perfil e papéis exigidos aos professores, quer ainda ao que concerne ao próprio profissionalismo do professorado. É a essa reflexão que passamos em seguida.

No que respeita ao primeiro aspecto, ou seja à imagem social da profissão docente e seu estatuto de funcionários do Estado, se é um facto que o clima social existente noutra tempo, e que a literatura sobre a função docente permitiam ao professor assumir um papel que lhe era destinado, a verdade, é que em pouco tempo foi deixando de ser assim. A crítica aos professores e à escola generaliza-se e, embora o Estado não abra mão da regulamentação, os diferentes elementos comunitários prescrevem orientações sócio-culturais, ao que se faz corresponder uma sobrecarga de tarefas para o professor (Lopes, 1991).

Desta forma, para Nóvoa (1991a) parece ser evidente que associada à alteração do papel dos professores existe uma perda de prestígio social:

“os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento passa cada vez menos por critérios escolares. E é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais.” (p. 27)

É a própria identidade profissional<sup>7</sup> que vai ser questionada. Tal como diz Correia (1991):

“as identidades profissionais dos docentes são contingentes e envolvem(-se) (n)um processo complexo de relações do grupo profissional com um conjunto de espaços sociais através dos quais este grupo produz e reproduz determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua especificidade profissional, com os contextos sócio-técnico-organizacionais do exercício do trabalho, bem como a natureza das relações que ele mantém com a instituição empregadora – o Estado – e com os utentes directos ou indirectos dos sistemas educativos – pais, alunos, comunidades, etc.” (p. 150)

---

<sup>7</sup> Identidade é um conceito que pode ser visto em duas perspectivas. A primeira que focaliza um conjunto de características que permitem a identificação do sujeito a partir do exterior. Relaciona-se assim com os grupos a que pertence. A segunda uma identidade pessoal que traduz a percepção subjectiva que o sujeito tem de si próprio. É de realçar o facto da identidade profissional ser plural, integrando multidimensionalmente as diferentes interacções dependentes dos grupos em que os indivíduos estão inseridos e, cujo significados diferentes deles dependem (Machado, 1996).

Assim, a relação com a entidade empregadora implicada na produção dos docentes como grupo profissional, e a relação com outros grupos sociais, perdeu o seu equilíbrio.

Na segunda metade deste século assistem-se a modificações no conceito de professor (Estrela, 1991). A evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto de funções cada vez mais alargado. “A função docente perde seu carácter sacerdotal e o professor o seu carisma, ao mesmo tempo que novos papéis sociais, requeridos pelo exercício profissional contribuem para uma nova identidade profissional” (Estrela, 1991, p. 584).

Tendo em conta o enquadramento histórico exposto anteriormente, somos em crer ainda que os principais factos conjunturais apontados como conducentes à profissionalização dos professores nos finais do século XVIII e século XIX, noutros contextos históricos, tornaram-se nos nossos dias, próximos dos que consideramos desprofissionalizantes.

As próprias investigações no domínio educacional, têm vindo a hiperresponsabilizar e a tornar exigente a imagem do professor (Sacristan, 1991), embora, a esperança de um futuro melhor, bem como, o recrutamento das elites, passem cada vez menos por critérios escolares (Nóvoa, 1991a).

Entre outros, estes serão alguns dos factores que, nos últimos anos têm vindo a alterar a situação profissional dos professores, no que respeita ao seu trabalho, estatuto sócio-económico, prestígio e imagem social, quer por parte dos observadores externos, quer por si próprios.

Os desafios que são lançados à escola e aos professores não se compadecem com a manutenção de atitudes pessoais e institucionais face à profissão docente. Queremos com isto dizer, que “é preciso pensar a profissão docente para além de um «mero emprego público que se exerce no quadro das instituições escolares submetidas à tutela estatal»” (Nóvoa, 1990, p. 119). Professores e investigadores têm vindo a desmistificar os objectivos da escola, a questionar o verdadeiro sentido das reformas, a apontar novos rumos no campo das técnicas pedagógicas, no plano político e nas estruturas organizacionais (Mollo, 1979).

No seu conjunto, estes factos conduziram a sucessivas exigências para os professores. Decorrentes de ambiguidades e contradições, o papel dos professores é hoje bastante complexo. Conjuga factores de várias ordens a que a própria história da profissão não é alheia.

Falemos agora no segundo aspecto considerado, ou seja, do estatuto de funcionários do Estado. Este também teve implicações nas mudanças e nas exigências dos papéis que têm vindo a ser solicitados aos professores. Consciente da necessidade da mudança, o Estado tem vindo a implementar sucessivas reformas, que porém, manifestam um denominador comum - uma concepção centralizadora impondo as mudanças a partir do exterior. Neste sentido tem vindo a alterar-se também o estatuto, o perfil e os papéis dos professores. Utilizando a expressão de Sikes (1992), a “proletarização”, é hoje um processo tendencial com raízes numa época histórica que teve o seu auge, e que se manifestou completamente diferente da actual.

Hoje, o desencanto e cepticismo é generalizado entre os professores, ao que se tem vindo progressivamente a associar, uma atitude de desilusão e de

renúncia (Esteve, 1991). A expressão, mal-estar docente<sup>8</sup> parece, assim, adequada para descrever a situação actual dos professores em geral, que em Portugal não parece ser diferente.

Ao desempenho dos diferentes papéis que lhe têm vindo a ser atribuídos, acresce a massificação do ensino que, alargando a escolaridade obrigatória até aos 15 anos, trouxe às escolas inúmeros problemas e conflitos sociais. Face a esta situação, os professores sentem-se hoje inseguros. Na verdade, a rápida evolução social, e com ela as alterações ao sistema educativo desprovidas de uma formação profissional que as acompanhasse, trouxe grandes novidades e os professores não se prepararam para as enfrentar. São exemplos dessa situação: a total integração de crianças com necessidades educativas especiais, a existência de crianças e jovens de outras etnias a frequentar a escola, experiências e origens dos alunos muito diversificadas, o apelo à utilização de alternativas metodológicas, etc.

O professor vivência no seu quotidiano, dilemas e contradições, que têm origem na variedade social que chega às escolas (Hargreaves, 1980).

A severa selectividade dos alunos que assegurava a qualidade do ensino, sem atribuições directas aos professores, é hoje inexistente e, após longos anos, os docentes vêem hoje a sua profissão socialmente partilhada.

---

<sup>8</sup> Segundo Esteve (1991) há anos que a expressão mal-estar docente entra em estudos de investigação no que respeita aos professores no âmbito das ciências da educação, tendo a preocupação com este, vindo a crescer nos últimos anos. Entendamos por mal-estar docente o que passamos a descrever com palavras próprias do autor: “a expressão mal-estar docente (malaise enseignant, teacher burnout) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (Esteve 1991, p. 98). Têm-lhe dedicado inúmeros estudos: Kyriacou e Sutcliff (1987), Pettegrew e Wolf (1982), Fuller (1969), Vonk (1985), Coats e Thorensen (1976), Vila (1988), todos referidos por Esteve (1992).



Qualquer um se arroga o direito de fazer exigências e critica o trabalho dos professores. Assim, também os diferentes actores sociais pretendendo algumas respostas desta instituição, contribuem para o acréscimo de responsabilidade que, se vêm imputando aos professores.

Falaremos por fim, do que se passou relativamente ao profissionalismo docente, ou seja, o terceiro aspecto a considerar nesta reflexão.

Começaremos por adoptar a definição de profissão, em sentido geral, proposta por Sá (1996):

“Uma profissão é, no sentido mais geral, uma actividade reconhecida socialmente para cobrir necessidades sociais. Neste sentido, são profissionais de educação todas aquelas pessoas cuja actividade está reconhecida socialmente para satisfazer a necessidade social da educação.” (p. 167)

Dada a complexificação crescente da profissão docente no contexto que temos vindo a referir, parece-nos também oportuno retomar a ideia da profissionalidade docente que só a reflexão sócio-histórica pode permitir. Não sendo um termo alheio a controvérsias no campo educacional, entendamos por profissionalidade docente a definição de Sacristan (1991) dizendo que é “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” (p. 64). De acordo com este pressuposto, a alteração das condições de exercício da actividade docente tem colocado os professores face a sucessivos desafios a que só um desempenho consciente poderá dar uma resposta compatível.

O desenvolvimento do sistema educativo, a sua passagem por reformas, em especial a de 1986, são evidências da necessidade de lutar contra a concorrência desenfreada das mudanças e aliciantes externos que afectam diariamente os professores e o seu local de trabalho.

Diremos mesmo que, a escola hoje se apresenta, não poucas vezes, “obsoleta aos olhos de múltiplos agentes e forças culturais que necessitam de uma outra educação e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização” (Sacristan, 1991, p. 71).

Acresce ainda, o facto de à diversidade de orientações sócio-culturais corresponderem diversas prescrições no papel do professor, provocando naturalmente uma hiperdosagem de papéis contraditórios. O corpo docente encontra hoje acrescidas dificuldades quer em assumir o seu papel, quer mesmo em compreendê-lo. Assumir, porque tal como dizem Hargreaves (1980) ou Berger e Luckman (1991) o docente encontra-se hoje em contradição consigo próprio, isto é, muitas vezes para cumprir as imposições externas que vão sendo feitas à sua profissão, a sua actuação tem que ser contrária aos seus princípios pessoais. Por outro lado, compreender o seu papel passa por compreender algumas contradições, o que certamente não é fácil. São as limitações da instituição escolar ao trabalho dos professores, quando deles tanto se exige, é exercer autoridade sobre os alunos mas exercer simultaneamente um comportamento afectivo e é estar sujeito a uma acumulação de responsabilidades desproporcionada em relação ao tempo e aos meios de que dispõe. Neste sentido Nóvoa (1988a) refere que:

“Os professores transformaram-se em autênticos « bombeiros» da sociedade, instados a apagar todos os focos de incêndio que se vão detectando. Quando surge um problema sociológico de difícil resolução requisita-se a intervenção da escola, exigindo-se-lhe uma disparidade de funções nos domínios mais diversos.” (p. 13)

A complexidade do acto educativo, associada à função docente definida em nome da pluralidade, parece trazer consequências ao nível da imagem que o professor tem de si próprio e do seu desempenho. Como lembra Lopes (1991), quando se refere às palavras de Postic, o professor, no seu trabalho, é colocado no centro dos conflitos de uma sociedade adversa a consensos e, uniformidades, tendo de assumir funções em nome dela. Tendo margens de autonomia muito curtas, os professores parecem refugiar-se na sala de aula, enquanto espaço, onde a sua exposição fica atenuada pelo estatuto dos alunos. Sacristan (1991), manifesta-se neste campo referindo que, “o individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes” (p. 71).

Não duvidamos de que os fins e os ideais da profissão são pilares base para o desenvolvimento profissional, atribuindo sentido à actividade docente. Não sendo esses, neste momento, claramente existentes, pois a leitura dos normativos é, pelo menos e em boa parte das vezes, ambígua e inconclusiva, a função<sup>9</sup> docente parece assim, estar ocultada pelo

---

<sup>9</sup> O quadro normativo fixado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), parece ter surgido num momento de expectativa e ansiedade simultâneas a uma recontextualização do estatuto, papéis e funções dos professores. A característica da multiplicidade, que envolve a profissão,

emaranhado de legislação vigente. Encontrando-se os professores numa encruzilhada: “os tempos são para refazer identidades” (Nóvoa, 1991a, p. 27).

Como temos vindo a constatar, as regras que enquadram a realidade do posto de trabalho do professor encontram-se definidas, em boa parte, antes de ele começar a desempenhar os seus múltiplos papéis. A crise de identidade e mal-estar sentidos, passam também, certamente, pelas contradições encontradas entre essa realidade e as expectativas pessoais.

Tal como diz Estrela (1991), “é o Estado que se arroga o direito de estabelecer os direitos profissionais e ao fazê-lo estabelece uma pluralidade de regras” (p. 582), mas, contrariamente a alguns anos atrás, hoje reina a dispersão e a vulnerabilidade no exercício da profissão, quando pensamos em termos de uma tipologia docente. Há um conjunto de condutas esperadas no desempenho das suas funções, que levam a que a sua autonomia se situe no estreito espaço que medeia entre o que o Estado define e o que todos esperam que seja o comportamento dos professores.

Também, a não existência de um perfil tipificado para os professores, parece ser mais uma das bases abaladas da profissão enquanto tal, e da própria identidade dos profissionais de ensino. No entanto, parece compreensível que, neste momento, seja muito difícil falar do professor como pessoa que desenvolve com autonomia e responsabilidade o conjunto

---

encontra nesta lei um conjunto de disposições que pretendem introduzir as condições necessárias à dignificação e valorização da função educativa (Amaral, 1995) embora sob a forma de princípios gerais que as condições de exercício impelem a condicionar e tornam ambígua a sua concretização. Há portanto apenas um modelo educativo preconizado, disposto através de vários artigos e pretendendo fazer emergir as funções do professor em associação a um determinado exercício profissional.

de papéis que lhe estão acometidos pois, não nos podemos agarrar à existência de uma função globalizante que envolva tal pluralidade.

Os professores vêem assim, a sua própria situação profissional posta em causa, uma vez que, neste contexto sobressai um carácter laboral e reivindicativo relativamente a um carácter deontológico e a uma manifestação de identidade profissional. “Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior primeiro pela Igreja e depois pelo Estado instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente” (Nóvoa, 1991a, p. 13). Este enquadramento estatal prolongado, contribuiu para a perda de controlo dos professores sobre a sua própria profissão, bem como, para uma indefinição na carreira, o que trouxe aos professores uma inquietação permanente.

Muito embora, o licenciamento estatal para o exercício da profissão tenha sido em termos históricos, relevante, na constituição deste grupo profissional, têm necessidade de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua profissão para além da autonomia na sala de aula (Nóvoa, 1991a). Este facto acentua a necessidade de um corte com uma presença estatal permanente.

A adesão a novos valores, é uma proposta que pode permitir ultrapassar em parte, as ambiguidades que envolvem e afectam hoje a profissão docente, Essa adesão terá, no entanto, que partir dos próprios profissionais. Deverão ser eles a definir as regras do seu jogo.

Com anteriormente referimos, ao longo do desenvolvimento do projecto histórico de escolarização, os professores não se podem dissociar, em termos identitários, da construção da sua própria profissão (Nóvoa, 1991a). De uma forma complexa e não linear, nos finais da década de oitenta, o próprio Estatuto da Carreira Docente<sup>10</sup> teve uma origem alheia à classe profissional. Subvertendo a componente deontológica, este documento continua a deixar cada docente entregue a si próprio, demasiado só entre as exigências e a crise social, a diversidade de papéis que lhe são consignados, as responsabilidades que se espera que ele assuma, e uma progressão na carreira que se faz à custa do tempo de serviço e não numa valorização pessoal e profissional. Para além deste facto, “a inexistência de um código deontológico da profissão vem agravar mais a situação de autêntica carência verificada, com raras excepções, no campo da reflexão e formação deontológicas e vem tornar mais premente a necessidade de se considerar mais seriamente a formação moral do professor” (Estrela, 1991, p. 585).

Segundo esta autora o correcto exercício e a legitimação da profissão são postas em causa, quando se deixa cada um, entregue à sua própria consciência encontrando por si uma conduta que, revestida de dúvidas, é também ela causadora natural de mal-estar. Ainda neste sentido podemos entender que: “a interpretação tão diferente das tarefas e o comportamento, são, em grande parte, o resultado das representações subjectivas e divergentes dos professores quanto às suas responsabilidades” (Thurler, 1994a, p. 44). É assim, que perante o emaranhado de papéis que lhes são atribuídos, os professores adoptam comportamentos diversificados.

---

<sup>10</sup> O Estatuto da Carreira Docente data de 1989 e é traduzido pelo Decreto Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril.

Ainda que de uma forma bastante breve não queremos, por fim, deixar de fazer algumas referências à formação de professores. Isto, porque a consideramos como pilar de suporte para a saída da crise, ou seja, como potencial criadora de novas legitimidades no terreno educativo. Não sendo o momento presente para grandes optimismos em relação aos professores enquanto profissionais, existem no entanto opiniões manifestas de que a formação contínua pode, de alguma forma, aliviar o desconforto que se vem fazendo sentir entre os professores. Bell e Day (1991), por exemplo, acreditam que o estímulo à emergência de uma cultura profissional entre os professores e de uma cultura organizacional nas escolas, pode passar pelo importante papel desempenhado pela formação contínua.

Desde meados dos anos oitenta que os professores portugueses têm vindo a ser chamados ao protagonismo de papéis relevantes no decurso de mais um processo de reforma do sistema educativo. Neste contexto, tornou-se imperiosa uma ajuda que lhes permita ultrapassar dificuldades pessoais e profissionais inerentes a esse processo de mudança. No fundo, pretende-se que os professores passem por um processo de requalificação que os conduza a novas capacidades ou competências de modo a fazerem face às novas condições de exercício da profissão (Demailly, 1987).

Porque são peças importantes da reforma, há que ser dada uma atenção especial aos profissionais do ensino:

“Os professores são chamados a desempenhar o papel de «agentes da reforma», mas fazem-no numa situação bastante crítica: por um lado, carregam sobre os ombros os pesos dos insucessos dos sistemas educativos e uma suspeição generalizada quanto às suas competências e capacidades; por outro lado, vêem-se submetidos a um controlo

cada vez mais apertado, tanto das instâncias estatais como dos actores locais, mas simultaneamente detêm uma menor liberdade de acção individual e colectiva. Neste contexto a formação contínua assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores.” (Nóvoa, 1992b, p. 67)

Oliveira e Santiago (1991) propõem três princípios fundamentais para a organização da formação contínua<sup>11</sup>. A sua aplicação vai no sentido de facilitar “o equilíbrio na formação entre a aquisição de novos conceitos, e a construção de novas atitudes e representações sobre os diferentes aspectos da escola e da intervenção educativa do professor” (p. 580).

Para terminar diremos também, que associada às modificações sociais crescentes e rápidas e à pluralidade de problemas que daí advêm, ao longo dos últimos anos temos vindo a assistir a uma progressiva modificação da concepção de escola. Com esta modificação tem-se vindo a implicar, cada vez mais, a intervenção plena dos professores e a incrementar-se a complexificação da realidade educativa. A recorrência à formação contínua pode, por tudo isto, constituir um meio auxiliar que contribuirá, em grande medida, para os processos de inovação na escola. Ela pode ser, no fundo, a base de sustento de uma intervenção lúcida dos professores (Prost, 1981).

---

<sup>11</sup> Os Princípios apontados pelos autores são: “- enraizamento da formação nas diversas situações escolares vivenciadas pelos professores; - participação progressiva dos professores na definição e



---

selecção de conteúdos e na organização da formação; - reelaboração dos conteúdos a partir do confronto com as práticas e realidades sócio- institucionais.” (p. 580)

## CAPÍTULO 2

### *CENÁRIOS DE MUDANÇA – A SOCIEDADE, A ESCOLA E OS PROFESSORES*

“Fecho os olhos por instantes.  
Abro os olhos novamente.  
Neste abrir e fechar de olhos  
já todo o mundo é diferente.

Já outro ar me rodeia;  
outros lábios o respiram;  
outros aléns se tingiram  
de outro Sol que os incendeiam.”

António Gedeão

#### **2.1 A Problemática da Mudança**

Ao reflectirmos acerca da problemática da mudança começámos por olhar à nossa volta. De dia para dia tudo muda. O que é que podemos dizer que é imutável na sociedade contemporânea? A mudança ocorre em todos os sectores da vida, basta “olhar” para a nossa infância para sentirmos como hoje tudo é tão diferente. Falar de mudança é falar de um fenómeno que nos envolve diariamente.

No que diz respeito à investigação, as mutações científicas e tecnológicas, aceleradas e rápidas que afectam as sociedades contemporâneas têm, em larga medida, dado a sua contribuição para que a problemática da mudança

se tenha vindo a tornar cada vez mais relevante. Contudo, é pelas ciências sociais que o conceito de mudança tem sido notoriamente trabalhado.

Este conceito é entendido, genericamente, como um conjunto de transformações ocorridas nas condições e modos de vida de uma comunidade ou ainda, como alteração das estruturas do sistema social, suas formas de acção e interacção entre sociedade e cultura.

Inicialmente a mudança situava-se no plano oposto a ordem e equilíbrio aparecendo o conceito de mudança associado a desvio social. Com o desenvolvimento da sociologia e conseqüentemente dos estudos dessa temática, a mudança tornou-se uma área de análise independente passando a conotar-se com a dinâmica dos sistemas sociais.

O contexto de mudança que se vive nas sociedades contemporâneas tem reflexos inevitáveis nos seus sistemas educativos. A escola é um local privilegiado das acções da mudança e os professores, membros activos nesse processo.

Juntamente ao conceito de mudança aparece o conceito de inovação, tornando-se ambos aspectos que têm grande importância no panorama educativo. Progressivamente, têm vindo a tornar-se ambos, elementos catalisadores para gerar novos processos, novos caminhos e novas vias, para impulsionar novas ideias e métodos em educação (Serrano, 1989).

Tratando-se de uma temática complexa, pois os factores que para ela convergem são bastante diversos, a investigação educacional no campo da

mudança e inovação foi visível a partir dos anos 60, à semelhança do que aconteceu com as outras problemáticas educacionais.

É de referir alguns autores pela relevância dos seus trabalhos neste domínio educacional: Chin e Benne, Eichholz e Rogers, Watson, Havelock (citados por Patrício, 1990), Huberman (1973), Landsheere (1978), Crozier (1982), Fullan (1982), Huberman e Miles (1984), Canário (1987a, 1987b, 1987c, 1992, 1993) e Hargreaves e Fullan (1991), entre muitos outros.

Após a revisitação dos contextos que têm vindo a enquadrar a profissão docente, vimos que a mudança foi um aspecto que a educação sempre conheceu e que os professores vivenciaram ao longo do processo de construção da profissão. Mais ou menos céleres e exigentes, impostas ou assumidas, estiveram sempre no centro do processo de profissionalização do pessoal docente.

Em termos educacionais os conceitos de mudança, inovação e reforma, embora com significados diferentes aparecem relacionados. Os contributos teóricos da investigação nesta área permitem-nos dizer que a concepção e a concretização das sucessivas reformas que os sistemas educativos têm vindo a experimentar, fundamentam-se em diferentes modelos teóricos de mudança e a sua eficácia em termos de inovação parece ser-lhe correspondente.

Com base em alguns estudos pioneiros segue-se uma abordagem teórica que pretende esclarecer conceptualmente, algumas das questões que considerámos essenciais ao estudar a problemática da mudança. Elas passam por compreender as conotações do conceito de mudança em

educação e a escola e os professores como elementos de mudança e inovação.

Num primeiro ponto, focamos algumas teorias explicativas da mudança, fazendo a sua clarificação conceptual, para de seguida discutirmos os modelos, os processos e as estratégias que segue quando se analisa a sua implementação. Por fim, ainda neste capítulo, fazemos uma referência à escola e aos professores enquanto elementos desses processos.

### **2.1.1 Compreender a Mudança em Educação**

Desde meados deste século, as preocupações transformadoras dos sistemas de ensino têm sido uma constante. Reflexo das características conjunturais de tipo social, económico, político e cultural, o vocabulário da investigação educacional tem vindo a contemplar termos como mudança, reforma, inovação, evolução, desenvolvimento e renovação. A estes termos corresponde uma conceptualização que vale a pena abordar e clarificar.

Embora muito próximos, estes conceitos referenciam, no campo educacional, realidades distintas. Os três últimos têm-se reportado, sobretudo, a um contínuo de transformações nos sistemas de ensino e de todo o processo educativo. Os primeiros, por sua vez, são conceitos que pressupõem as discontinuidades e/ou rupturas dos fenómenos educativos. Interessa, para o nosso estudo, distinguir claramente os conceitos de mudança, inovação e reforma.

Dada a complexidade dos sistemas educativos, os fenómenos da mudança que neles ocorrem têm sido olhados sob várias perspectivas no que respeita

à investigação educacional. Essa pluralidade conceptual é porém, uma consequência da diversidade temática associada aos estudos dos fenómenos de mudança. Por isso, a precisão no seu uso tem a ver com a visão do autor, podendo predominar uma visão cultural, política, tecnológica, entre outras.

A mudança em educação pode considerar-se como o resultado de diversos tipos de acção entre os quais se incluem, modificações na política educativa, dinâmica social e actividades de grupos educativos, mudanças na legislação educativa, nos novos sistemas de formação de professores, etc. É, na verdade, um processo de grande complexidade entrosando a interacção de todas estas acções com a participação e implicação dos diferentes intervenientes nesse mesmo processo (Serrano, 1989).

Não encontramos uma teoria geral de análise para os fenómenos da mudança. Mas, como já o dissemos eles são desde há muito, objecto de estudo da sociologia. Contam-se, entre outros, importantes autores, que a esta temática dedicaram grande parte das suas obras: Comte, Durkheim, Simmel, Marx ou Weber. Porém, a análise sociológica confronta-se, nos últimos anos, com uma mudança permanente, rápida e acelerada, fazendo recair a sua análise sobre transformações ocorridas em períodos de tempo cada vez mais curtos. Rocher (1971) distingue evolução social, e mudança social seguindo o critério do tempo em causa, ou seja, a primeira corresponde a um período longo e segunda a um período curto.

Criteriosamente são privilegiados dois paradigmas nessa análise: o do consenso e o do conflito (Oliveira, 1991). Relativamente ao primeiro podemos situar autores como Parsons, Merton, Smelser (citados por Rocher, 1971), e ainda Moore (1971) onde podemos ler que “a falta de

correspondência estreita entre o «ideal» e o «real» é, em muitos contextos do comportamento humano, «fruto universal de desequilíbrios e de mudança” (p. 38).

Por sua vez, tal paradigma considera a sociedade como um todo “privilegiando o conceito de equilíbrio do sistema como procedimento metodológico para melhor compreender a transformação” (Oliveira, 1991, p. 9). Assim, a tendência do sistema, face a uma qualquer perturbação, é reagir no sentido de restabelecer o equilíbrio, garantindo de alguma forma a estabilidade global.

Segundo Cortesão (1991) é neste enquadramento que os professores nas escolas, podem ser considerados como meros executores das propostas de mudança concebidas a nível central. As instruções devem, por isso, e segundo a autora, ser precisas de forma a reduzir a heterogeneidade do pensamento e da acção entre os professores. Mas, quando o cumprimento desses planos de orientação estatal deixam de corresponder às expectativas, aparecem aquilo a que se chamam disfunções no sistema e uma resistência à mudança, fenómeno que será alvo da nossa atenção, mais à frente, ainda neste capítulo.

No que respeita ao paradigma do conflito, ele é relevante quando a análise social se faz relativamente a “condições sócio-culturais reveladoras da existência de profundos conflitos de valores e prenúncio de grandes transformações nas estruturas das sociedades mais desenvolvidas” (Oliveira, 1991, p. 10). Foi notória a contribuição dos estudos de Marx, Simmel, Coser e Dafrendorf (citados por Rocher, 1971), para o estabelecimento deste paradigma. É nesta perspectiva que podemos encarar

os professores como sendo mais activos e participantes nos processos de tomadas de decisão uma vez que a neutralidade da instituição escolar deixa de existir, não se limitando a satisfazer tecnicamente as necessidades do sistema, passando a ser “uma instituição que veicula a ideologia e a cultura da classe dominante, local onde é manifesto o conflito de classes” (Oliveira, 1991, p. 11). Neste âmbito, permite-se que os professores sejam construtores da mudança, porque são participantes desse processo, mas, ao mesmo tempo, eles podem estar submetidos a algumas exigências externas sobre o seu papel.

Alguns autores centrando-se no fenómeno de mudança em si, tendem a distinguir vários tipos de mudança. É o caso de Fichter (1967) que distingue quatro tipos de mudança:

- a primeira, que apelida de deliberada ou voluntária é intencional e tende a promover o progresso;
- a segunda, denominada espontânea ou não deliberada, é imprevista e tanto pode ser benéfica como não;
- à terceira chama funcional referindo-se ao que as pessoas fazem e ao modo como o fazem;
- e por fim a quarta, que denomina de estrutural, referindo-se ao todo ou às partes de um dado sistema.

Podemos encontrar em Fichter (1967) a mudança definida como “uma variação de um estado ou modo precedente de existência” (p. 400). Este



autor distingue ainda a mudança cultural da mudança social, definindo unidades da sociedade, entre as quais ocorre a mudança social, e unidades da cultura entre as quais ocorre a mudança cultural.

Voltando ao campo educacional e olhando os sistemas educativos como um subsistema social entendemos, que a escola é afectada pelas mudanças que o sistema sofre na sua globalidade. Neste contexto, renovar implica transformar, isto é, fazer aparecer algo com base em novos aspectos, transformando o que até aí existia. Renovação parece utilizar-se de uma forma adequada quando falamos de mudanças a larga escala por iniciativa das cúpulas do meio educacional.

As abordagens da mudança e da inovação encontram diferentes enquadramentos teóricos na vasta literatura que trata este tema. Essas diferenças traduzem-se numa evolução conceptual tomando a palavra inovação um significado cada vez mais restrito e distanciando-se cada vez mais do amplo conceito de mudança. Recorremos a Gonzalez e Muñoz (1987), para de uma forma breve nos referirmos a algumas abordagens teóricas da mudança ao que se segue também, a descrição das fases encontradas por Thurler (1994a).

Para os primeiros autores a mudança perseguiu três pontos de vista: uma abordagem técnico-científica, uma abordagem cultural e uma abordagem sócio-política.

A primeira é bastante visível nos textos que datam da década de 60, em que dominava uma perspectiva tecnológica. A escola aparece como um sistema racional e burocrático. A mudança é tida como exterior, isto é, elaborada à

margem dos professores. A importância dada aos professores e à sua prática estava subjugada a um plano secundário tornando-os apenas executores da mudança suporte. A inovação confina-se ao plano do cumprimento das imposições.

Este carácter eminentemente técnico da mudança, permitiu a Huberman (1973) uma visão de fases bem definidas e delimitadas nesses processos segundo um modelo de investigação e desenvolvimento. Gonzalez e Muñoz (1987), afirmam mesmo a representatividade deste modelo para a abordagem técnico – científica.

Conscientes da complexidade dos sistemas de ensino, os estudos da mudança foram progressivamente enfatizando os processos. Esta complexidade implicou várias dimensões a ter em conta num projecto de mudança como são a política, a pessoal, a institucional e a cultural. A toda esta pluralidade corresponde uma alternativa paradigmática para os estudos na área. É, assim, que em décadas seguintes são visíveis as abordagens culturais. As escolas tidas como organizações com cultura própria apresentam-se como realidades individualizadas e os processos inovadores nada têm de linear. Os professores, como pessoas que têm a sua própria cultura, passam a ter o seu protagonismo considerado e deixam de ser elementos desprezáveis nestes estudos. Os tempos que se seguiram viram, por isso, aflorar os estudos sobre os professores nas vertentes mais variadas e os estudos sobre a mudança tiveram que contemplar a sua forma de viver e construir essa mudança.

Segundo os autores acima mencionados, a abordagem cultural engloba ainda três perspectivas sobre a mudança: a primeira focaliza a

implementação, a segunda a instituição e a terceira a pessoa do professor. No que respeita à implementação, Gonzalez e Muñoz (1987) admitem que a mudança na realidade escolar corresponde a um “processo complexo, mediatizado por múltiplas variáveis e factores nem sempre susceptíveis de serem controlados e previstos” (p. 64).

A perspectiva institucional considera fundamental atender na escola à sua estrutura organizativa, às formas de inter-relação dos diferentes actores, aos sistemas de crenças e valores, etc. Embora com características comuns, certo é que cada escola é singular e a sua cultura própria é uma forma de selectividade perante mudanças emanadas do exterior, pondo em causa o seu êxito à *priori*. É assim, que alguns autores valorizam a escola como unidade básica de mudança, como por exemplo Canário (1987c). Enfatizando o papel dos professores nos processos de desenvolvimento da mudança, eles com a sua experiência, estruturas de pensamento, crenças e valores, agem sobre a ela mediante perspectivas pessoais, permitindo a ocorrência de inovação. Inovação aparece associada à implicação e participação dos professores nos processos de mudança. Centrada no professor, esta perspectiva admite que ele toma decisões, interpreta e transforma de acordo com aquilo que ele próprio é e em que acredita. Sem a sua participação activa e reflexiva num diálogo continuado, a inovação dificilmente ocorrerá. À eficácia técnica da abordagem técnico – científica opõem-se os imperativos dos contextos institucionais e os processos de interpretação e práticas pessoais dos professores (Gonzalez e Muñoz, 1987).

Só contextualizando a inovação histórica e culturalmente, podemos compreender os seus conteúdos e propósitos. É neste sentido que Gonzalez

e Muñoz (1987) afirmam que para tal compreensão se torna necessário concebê-la “como um projecto social de mudança, ideológica, cultural e politicamente definido e legitimado” (p. 88), referindo-se neste caso a uma abordagem sócio-política.

Passando por abordagens variadas, e por pressupostos teóricos diferenciados podemos constatar, as fases evolutivas dos estudos sobre a mudança, descritas por Thurler (1994a):

- A primeira, correspondente à década de 60 em que os estudos eram “isolados e fragmentados” (p. 35). Este período é considerado pela autora como sendo “das inovações escolares em grande escala, em favor de uma pedagogia indutiva e centrada no aluno” (p. 35). A mudança perspectiva-se sobretudo a nível central.
- À década de 70 correspondem estudos mais globalizantes e interdisciplinares. É neste tempo que se dá atenção sobretudo às “estratégias de realização” (p. 35). A mudança já se permite ao nível local multiplicando-se o número de iniciativas.
- De 1978 a 1982 chama Thurler (1994a) “o período do desenvolvimento do saber a partir de investigações e de práticas da inovação muito diversas, mas, apesar de tudo, convergentes” (p. 35). A hipótese de partida era claramente uma hipótese de processos exógenos à escola que se admitiam passíveis de sucesso “quer por imposição quer por sedução” (p. 35).

Entrosando estas perspectivas ressalta o facto de, durante algum tempo os próprios fenómenos de mudança terem oscilado entre “o nível *macro* do sistema educativo e o nível *micro* da sala de aula” (Nóvoa, 1992a, p. 40).

Voltando ainda a Gonzalez e Muñoz (1987) que sistematizam a problemática da mudança educativa, podemos ver mais clarificados alguns dos seus conceitos afins: reforma, inovação, renovação e melhoria.

A mudança educativa aparece, no seu entendimento, correspondente a uma pretensão e engloba múltiplos processos, mais ou menos planificados. Tal planificação tem em vista alterações, num certo sentido e sob uma determinada opção de valor, de um estado da realidade da escola e/ou das suas práticas, de modo a melhorar alguns aspectos dessa mesma realidade escolar.

Relativamente ao conceito de reforma os autores dizem exprimir “uma mudança em grande escala, afectando a política educativa, os objectivos, as estratégias e prioridades de todo o sistema educativo” (p. 15). Os conceitos de reforma e inovação distinguem-se segundo critérios de amplitude, atribuindo a inovação o sentido da intenção mais pontual para melhorar ou modificar determinados aspectos do processo da educação (Sack, 1981). Inovação é, uma mudança em menor escala.

As reformas são entendidas como sendo formas especiais de mudança e consideradas como contributivas para a modificação de alguns aspectos dos sistemas educativos (Sack, 1981). Também neste sentido, Wallin (1983) emprega o termo reforma conotando-o a um processo dirigido principalmente para a modificação das finalidades e, em traços gerais, das

actividades das escolas. Para este autor, só de uma forma secundária os métodos de trabalho escolar serão afectados por esses processos.

Este autor refere-se também, ao conceito de inovação. Aparece ligado às modificações metodológicas, ou seja, à existência de verdadeira modificação da maneira de trabalhar dos alunos e da organização de todo o trabalho escolar. Estes são aspectos inovadores. Desta forma a amplitude da mudança e o que realmente se altera, estão no centro da distinção entre reforma e inovação educativas.

Canário (1992) emprega o conceito de reforma quando se refere a processos de mudança planificados centralmente. No seu entender, as reformas são processos exógenos às escolas, predominando uma lógica de mudança instituída. Este conceito implica a existência, de uma mudança deliberada em larga escala, isto é, com uma grande amplitude, afectando, por exemplo, todo o sistema educativo (Canário, 1988). Perante este entendimento o seu carácter imperativo é inevitável. Alargando-se à escala nacional, pressupõe naturalmente, a existência de opções políticas, redefinição de finalidades e objectivos educativos e alterações estruturais no próprio sistema de ensino. O termo inovação reserva-se para processos endógenos às escolas, numa lógica instituinte, baseada numa relação muito próxima e directa entre os que concebem e os que constroem um processo de mudança. A inovação está directamente ligada à participação dos professores nos processos de decisão. Separar a concepção da aplicação é o mesmo que criar condições para o insucesso das reformas. Ao invés de impor mudanças, deve ser criada “uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, um processo de inovação contínua baseado na criatividade dos

professores e das escolas e na sua capacidade para continuamente recriarem e rectificarem objectivos e modalidades de acção” (Canário, 1993, p. 110).

Neste sentido Canário (1988), afirma que “a passagem do nível da reforma para o nível da produção de inovações nas escolas, é o nó górdico de qualquer projecto global de mudança da realidade educativa” (p. 6).

Tal como diz Teixeira (1991):

“uma reforma, para ter êxito, requer inovações, não só ao nível das práticas (acção), mas, também, ao nível das estruturas de pensamento dos agentes envolvidos. Do mesmo modo, modificações a estes níveis (nas práticas e nas estruturas de pensamento), são mais facilitadas mediante reformas adequadas.” (p. 14)

Verdade seja, que “o fulcro da problemática da mudança educativa reside na interacção professor – inovação e como tal, adquire particular relevância ao nível das práticas institucionais e pessoais” (Teixeira, 1991, p. 16).

Situemo-nos por momentos, em mais alguns esclarecimentos conceptuais acerca da mudança e da inovação. Miles (1964) fez há já alguns anos atrás, uma clara distinção entre mudança e inovação. Para marcar as diferenças vinca o aspecto da planificação clara da segunda, da sua deliberação e regularidade e diz que a inovação é mais voluntária do que a mudança. A mudança aparece, para este autor, como algo que é espontâneo.

Schon (1967) sustenta que um acto só é inovador quando acrescenta qualquer coisa ao já conhecido e que, caso contrário, não será mais do que um plágio ou de uma maior difusão ou transferência do acto original.

Porém, podemos referir autores como Morrish (1981), que contrapõem a esta ideia o facto de em educação a preocupação ser menor relativamente à invenção de instrumentos e métodos do que em relação à sua utilização e disseminação pelas escolas. Inovação é desenvolvimento não qualificado à priori no que respeita a métodos, conteúdos ou materiais. Desta forma, a inovação é vista como sendo independente dos seus resultados, que, assim, podem ser, positivos ou negativos.

Com uma opinião diferente, Hassenforder (1972) diz que, a inovação é um esforço deliberado por melhorar uma prática educativa com relação a certos objectivos desejados. É, portanto, uma tentativa encaminhada, consciente e deliberada no sentido de introduzir uma mudança, com o objectivo de melhorar o sistema de ensino.

A maior parte das inovações tem uma influência directa nas relações sociais (Huberman, 1973). Das suas palavras entendemos, que as mudanças quer sejam estruturais ou materiais, conceptuais ou de transformação nas relações interpessoais<sup>12</sup>, para utilizar a classificação do autor, todas elas implicam mudanças nos papéis e nas relações. A pessoa do professor, essa, mantém-se no centro de todo o processo. No fundo, na educação, a maioria das inovações tem influência directa sobre as relações sociais. Huberman (1980) preconiza inovação como sendo um “melhoramento sensível,

---

<sup>12</sup> Huberman (1973) considera, fundamentalmente, três categorias de mudança e educação:

- as estruturais ou materiais referentes às estruturas organizacionais quer nos diferentes níveis de ensino existentes, quer no que respeita aos espaços por elas ocupados;
- as conceptuais relacionadas com a organização curricular e com as metodologias e modelos de ensino-aprendizagem a pôr em prática;
- as transformações das relações interpessoais, traduzidas nos papéis dos professores, nas suas relações com a hierarquia do sistema educativo, e com os alunos e restantes agentes educativos.

Embora de âmbitos de actuação diferentes, as três categorias estão interrelacionadas quer no que respeita a causas, quer às suas consequências.



mensurável, deliberado e duradouro, e pouco susceptível de produzir-se com frequência” (p. 26). Ela é em relação à mudança, mais planificada, mais deliberada, mais regular e voluntária.

Parece então que, no campo educacional se fala de mudança quando algo se produziu entre dois momentos diferentes, na estrutura do sistema escolar, num dos seus processos ou nos seus objectivos (Huberman, 1973). Mas, inovação é por sua vez, “uma operação completa em si mesma cujo objectivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança” (p. 17).

Julgamos, por fim, que a inovação pressupõe uma mudança qualitativa das práticas. Este critério de profundidade permite supor mudança e inovação como complementares e nunca mutuamente exclusivas.

Com uma opinião afim, Patrício (1990) diz que a inovação “não é uma mudança qualquer, mas a produção intencional e, num certo sentido, consciente, da novidade por um produtor humano, individual ou colectivo” (Patrício, 1990, p. 26). Também nesse sentido, Glatter (1992) define mudança como “um conjunto de alterações deliberadas e planificadas que poderão afectar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidas, bem como os auto conceitos dos indivíduos e dos grupos” (p. 145).

Daqui realçamos identificações temporais na terminologia conceptual dos diferentes autores ao que corresponde um processo evolutivo na sua conceptualização. Durante algum tempo “produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula” (Nóvoa,

1992a, p.40). Nos últimos anos, conota-se, cada vez mais, a inovação a processos de mudança deliberada e restrita com carácter sectorial e/ou pontual e nota-se a emergência do papel dos actores ao nível da sua formulação e da implementação.

Tendo em conta os diferentes autores, podemos, falar de inovações e mudanças educacionais existentes ou não, no âmbito de reformas educativas, correspondendo a cada termo um significado específico.

Numa busca de aspectos comuns nestes dois conceitos diferentes que são a mudança e inovação, Serrano (1989) propõe:

- a inovação está relacionada com a mudança;
- ambas fazem referência a um processo;

No fundo, a mudança é tida como um conceito mais globalizante, abarcando em simultâneo conceitos como inovação, reforma, renovação e desenvolvimento.

Nos últimos anos, a viragem das abordagens dos estudos desta área temática que é a mudança educacional, deu lugar privilegiado ao pensamento e compreensão dos significados da mudança. Essa é uma explicação possível para que além de uma visão sistémica da mudança, os professores tenham começado a ser vistos como verdadeiros protagonistas nesses processos, facto que utilizamos neste estudo.

Hargreaves (1998) assume que reformas propostas, medidas tomadas para mudar os professores, como é que os professores mudam de facto e as razões daquilo que realmente os impele a mudarem, são coisas diferentes. Por isso, torna-se imperioso esclarecer quais os modelos, processos e estratégias de inovação que os sistemas educativos vão seguindo. Essa bibliografia permite-nos “apreciar a maneira como a mudança é implementada, como as pessoas realizam elas próprias mudanças e como a mudança persiste e se institucionaliza ao longo do tempo” (Hargreaves, 1998, p. 26).

Às diferentes leituras da inovação correspondem várias unidades de análise. As leituras das mudanças educativas são por isso diversas e por vezes apenas parcelares. É possível, no entanto, um entrosamento de todas no sentido de uma melhor compreensão no seu todo, dos processos complexos e plurais que são a mudança e a inovação educativas permitindo dessa forma leituras mais globais.

Por tudo isto faz sentido que falemos agora dos processos e estratégias de mudança bem como dos modelos teóricos que os sustentam.

### **2.1.2 Modelos, Processos e Estratégias de Inovação**

Havendo diferentes perspectivas teóricas que conceptualizam a inovação e a mudança, ficamos cientes que para desenvolver qualquer projecto inovador, existem diferentes modelos que estão na base desses processos. Focaremos em primeiro lugar alguns desses modelos.

Por terem uma base em estudos pragmáticos, com interesse para o nosso estudo, socorremo-nos apenas dos modelos propostos por Havelock e Huberman (1980). Os autores propõem três modelos de inovação:

1. Investigação e desenvolvimento;
2. Interação social;
3. Resolução de problemas.

O primeiro tem, sobretudo, a ver com inovação em meio industrial no que respeita à transmissão da informação. Assim, este modelo compreende três características a assinalar:

- a) pressupõe uma série de actividades relacionais que passam da investigação ao desenvolvimento. Tendo em conta os constrangimentos ficam sujeitos finalmente à sua difusão;
- b) a inovação apela a uma certa definição de trabalho e de relações entre, os investigadores, os práticos e os consumidores,
- c) o público é um consumidor determinado e passivo, que aceita a inovação se a recebe convenientemente no momento certo. Daqui ressaltam o facto de o receptor ser passivo e o destaque dado ao papel do especialista.

Como aspectos a destacar no modelo da interação social temos que:

- a) considera que o êxito da inovação depende dos contactos pessoais e a unidade de análise é a pessoa a quem está destinada a inovação;
- b) pressupõe que todas as pessoas passam por etapas sucessivas e semelhantes: tomada de consciência, manifestação, interesse, tempo de experiência e avaliação, num tempo para a pôr à prova e por fim a adopção do modelo;
- c) concede uma grande importância à relação social e ao papel dos inovadores com guias de opinião para irradiar e difundir a mudança.

Quanto ao modelo de resolução de problemas, há a relevar a ideia de que é ao destinatário que cabe resolver os problemas que vão surgindo embora com auxílios externos. O utilizador é, assim, simultaneamente o ponto de partida e de chegada da inovação.

Este modelo desperta a atenção para a necessidade e utilidade da inovação do ponto de vista do destinatário. Concede por isso, uma grande importância ao diagnóstico e ao levantamento das necessidades, prevendo a formação de equipas de trabalho que permitam uma melhor visão de conjunto.

Canário (1988) ao referir-se a tais modelos ou paradigmas encontra espaço para a crítica, pois “a inovação é predominantemente encarada como tendo origem no exterior da escola. Esta é considerada não como um lugar de criação, mas sim como um terreno de acolhimento. O professor é definido como utilizador ou adoptante, nunca como criador” (p. 19).

É assim, que ao modelo da resolução de problemas, Canário acrescenta ainda três dimensões:

- “a consideração do estabelecimento escolar como um sistema”;
- “a noção de criatividade das escolas”;
- “a noção de inovação contínua” (p. 19).

Caso contrário, seguir este modelo é esperar que os efeitos das reformas emanadas das cúpulas dificilmente sejam previsíveis, podendo mesmo ser inconsequentes. Embora exista alguma relação entre as estruturas e os protagonistas, as margens de liberdade são demasiado vastas para que a relação causa-efeito seja linear.

Referir-nos-emos agora aos processos de inovação educativa em si, qualquer que sejam e que modelos sigam. É um facto que devem ter em conta factores de vária ordem, desde os sociais, políticos, económicos, ideológicos e os culturais. Se entendermos os aspectos a eles associados como sistemas, diremos que os processos de inovação são abertos e tendentes ao desequilíbrio e que são bastante vulneráveis às mudanças do meio social. Porém, esses processos revestem-se da maior importância uma vez que sendo morosos, arrastando-se mesmo no tempo algumas vezes (veja-se a nossa última reforma do sistema educativo) contemplam acções educativas relevantes no seu decurso. Algumas acções apenas fazem sentido se o processo for bem conhecido permitindo uma contextualização global dessas mesmas acções. Mesmo a definição clara e precisa da

direcção e sentido da mudança passa pela consideração de aspectos chave ao longo do seu desenvolvimento.

Também nesta breve alusão aos processos de inovação em educação consideraremos as perspectivas de Havelock e Huberman (1980), as de Fullan (1985) e as de Gonzalez e Muñoz (1987). Para os primeiros há que ter em conta no processo de inovação cinco aspectos em simultâneo:

1. Deve ser visto como um conjunto de acontecimentos cronologicamente sucessivos, iniciados com o reconhecimento da necessidade e possibilidade da mudança e que terminam com a aceitação dessa mesma mudança.
2. Está associado a um conjunto de pessoas e instituições unidas por vínculos emanados da sua concepção (planificadores, realizadores, autoridades, criadores e utilizadores da inovação).
3. Deve tratar-se de um conjunto de transformações que baseadas em certas ideias e recursos, resultam num conjunto de materiais, hábitos, instituições e acções.
4. É um processo de resolução de problemas, em que os problemas são as necessidades.
5. Corresponde a um sistema temporário de:
  - I) diversos elementos integrados;

- II) de buscas, reajustamentos e resultados facilmente reconhecíveis;
- III) de pessoas e instituições que com o fim de cumprir uma tarefa se organizam por um tempo limitado; e
- IV) de um sistema de funções e de acções coordenadas com vista a resolver problemas demarcados.

Aludindo agora às opiniões de Fullan (1985), sugere-se uma metodologia de inovação centrada na escola. O processo de inovação deve, assim, apresentar-se de forma a serem reconhecidos oito aspectos distintos:

1. Desenvolver um plano específico para cada inovação contemplando deliberação mas também a sua adaptação contextual.
2. Classificar e especificar a intervenção de todos os elementos intervenientes, assim como toda a assistência técnica e formação necessária.
3. Seleccionar inovações e escolas de acordo, preferencialmente, com as desencadeadas nas próprias escolas.
4. Definir e preparar o papel dos directores da escola enfatizando a sua liderança inovadora e pedagógica.
5. Prever formação e assistência técnica aos professores.



6. Assegurar a recolha e envio de informação na fase de implementação, criando mesmo espaços de comunicação e interacção especialmente entre os professores.
7. Planificar a continuidade da inovação e a sua disseminação a outros sujeitos, contextos, etc.
8. Permitir potenciar a capacidade inovadora da comunidade escolar.

Há ainda autores, tal como Gonzalez e Muñoz (1987) que consideram também, outras dimensões de mudança em qualquer processo inovador no plano da educação. Apontam assim dimensões globais de tipo pessoal, institucional, tecnológico e sócio-político como sendo as principais a ter em conta.

A primeira, dessas dimensões, é apontada como crucial uma vez que em toda a dinâmica da mudança é o professor quem constrói e concretiza as práticas diárias. Assim, depende certamente do significado que cada professor atribui, de acordo com o seu vivido, aquilo que irá interpretar e que irá decidir e actuar. O processo de inovação, no que respeita a esta dimensão não está, de forma alguma, isento do sistema de crenças e representações e dos modos de pensar e agir dos professores. Mas se o não está nos professores também, não o está em outros actores educativos, alargando assim toda a influência às expectativas, representações, metas e interesses desses membros da organização que é a escola (como pais, autarquias, alunos, sindicatos, etc.). Esta dimensão institucional permite justificar um pouco que, os diferentes modos de interpretar a mudança imposta podem implicar uma participação activa no projecto ou aceitar

apenas formalmente uma inovação. É também neste sentido que é importante definir como se vai levar a bom termo esta tarefa<sup>13</sup>.

Considerando também aspectos de natureza técnica, essenciais a qualquer projecto inovador, podemos facilmente compreender que não podem ser elaborados e/ou concebidos à margem da realidade das escolas e dos seus actores. Toda a planificação subjacente à mudança, o seu design, estratégias e procedimentos de avaliação, etc., são aspectos de natureza técnica que devem supor naturalmente, a implicação e sobretudo a participação dos diferentes actores do contexto institucional.

Por fim, a dimensão política da inovação, não desgarrada do contexto sócio-económico e ideológico, é a que permite uma leitura mais global e compreensível da inovação.

É esta pluralidade de dimensões que permite, de alguma forma, caracterizar a inovação educativa, construí-la, compreendê-la, interpretá-la e pô-la em acção.

Pensar um processo de mudança implica então, ter em conta uma enorme complexidade de variáveis. Actuando num sistema altamente integrado,

---

<sup>13</sup> Se é importante determinar que é necessário mudar, não é menos importante definir como se vai levar a bom termo tal tarefa.

Assim a inovação tem que ter em conta, segundo Serrano (1989) os seguintes aspectos:

- embora trazendo algo de novo, não deve significar necessariamente algo totalmente novo conotando-se sobretudo ao uso fresco e novo do ponto de vista dos utilizadores;
- exige um esforço deliberado e duradouro;
- deve ser prolongado no tempo;
- todo o processo deve ser analisado desde os seus pressupostos à sua situação final;
- tem intenção de melhorar a prática educativa;
- a inovação, pela sua natureza exige componentes integradas de acção e de pensamento;

essas variáveis são as seguintes: percepções individuais, normas de processos de grupo, estruturas orgânicas, pressões da comunidade e do agente, códigos culturais (Huberman, 1973). Dada a sua diversidade, o autor propõe uma classificação, em que as subdivide em três grupos: participantes, estruturas e papéis e relações.

Os participantes são repartidos por internos e externos. Os internos são aqueles que têm uma intervenção directa no sistema. São exemplos: o Ministério da Educação, as Direcções Regionais de Educação, os órgãos de gestão da escola, restantes professores, os alunos e os funcionários das escolas.

Participantes externos são aqueles que suscitando esperanças ou reclamando sanções exercem a sua influência de forma indirecta. É o caso das famílias, de certas personalidades públicas, de fundações, de editores de livros escolares, etc.

Relativamente às estruturas de ensino, o autor distingue-as em quatro tipos: a estrutura das hierarquias, as estruturas auxiliares, como associações de pais por exemplo; os grupos de interesse, como algumas comissões criadas para fins específicos; e as relações supra-escolares que têm a ver com as regras de conduta implícitas, diferenciadas de status entre professores igualmente habilitados, etc.

A classificação por papel e relação permite, por sua vez, determinar a direcção e os efeitos da mudança. Analisando algumas relações chave como por exemplo, Director de escola – Ministério e Director de escola – Conselho Pedagógico ou acompanhando os efeitos da inovação sobre os

diversos agentes permite-se identificar o clima mais ou menos favorável à inovação educativa.

Falando ainda em mudança educativa, em especial focando a atenção nos textos que fazem a sua análise, verificamos que exigem uma perspectiva multidimensional pela complexidade dos seus processos de desenvolvimento. É assim, que aliada a esta análise aparecem estabelecidas um conjunto de estratégias de inovação, que estão mais ou menos expressas ao longo da implementação.

Canário (1987b), tal como Huberman (1973) tipificam-nas. São considerados três tipos de estratégias de inovação:

- Político-administrativas
- Empírico-rationais
- Normativas-reeducativas

Dentro das primeiras consideram-se as que privilegiam medidas coercivas quer ao nível da concepção quer da difusão das inovações. As mudanças de atitudes, valores, papéis e relações interpessoais dos que as irão adoptar ficam esquecidas.

As segundas, empírico-rationais, são as que no entendimento dos autores apelam à lógica e racionalidade das inovações esperando coincidência com a lógica e racionalidade dos adoptantes. Fala-se nestes termos, de resistência à mudança quando tais coincidências não ocorrem. Por fim, as

estratégias normativas-reeducativas prevêm o papel activo dos adoptantes simultaneamente valorizando as suas atitudes e valores. Este tipo de estratégia potencia que o professor altere não só o que faz mas também o que é com base em reflexões pessoais que lhe permitem inovar a partir da análise das suas próprias práticas (Canário, 1987b).

Para Patrício (1989) as estratégias de implementação da inovação assumem mesmo “contornos de verdadeiros paradigmas mutacionais” (p. 26). Ao problematizar o tema o autor refere-se também a 3 estratégias em delineamento bipolar ou tripolar:

- Introdutivas ou, opostamente, indutivas
  
- Centralistas, basistas ou cooperativas
  
- Integradas ou desintegradas

Neste jogo de contrários, Patrício (1989) admite que: para as primeiras, se forçarão as inovações enquanto que as indutivas provocarão a inovação mas aceitarão, em consequência, o desenvolvimento produzido pelo facto de actores e sistema assumirem o projecto inovador; para as segundas o centro da concepção da inovação está em jogo: ou o motor da mudança está no poder central, ou está na escola e será esta que transforma as estruturas centrais e regionais ou, por fim, se admite uma estratégia cooperativa ou dialéctica em que todos assumem um compromisso inovador solidário; de acordo com um enquadramento global as estratégias podem então se

sistémicas se integradas ou avulsas se visam apenas aspectos parcelares fora a desse enquadramento global<sup>14</sup>.

Em suma, os diferentes autores são unânimes, que para qualquer intervenção inovadora se requer previamente conhecer os diferentes elementos de cada contexto específico, compreender as suas relações e funções e explicitar correctamente qualquer fenómeno que surja no seu âmbito.

Um conhecimento preciso da realidade é concerteza um ponto de partida fundamental para encontrar ressonância nos destinatários. Assim, é inevitável lembrar também, que são os próprios professores que se manifestam acerca das estratégias da mudança que os vão envolver. Certo é que, nenhum processo de mudança educacional se pode levar a bom termo sem que a estratégia seja adequada de modo a propiciar uma mudança eficaz. Há, no fundo, sempre presente uma relação entre as transformações globais e as mudanças concretas, entre o discurso e a acção, as intenções e as práticas.

Para apostar correctamente no que se considera como desejável no que diz respeito à inovação, podemos identificar ainda Muñoz (1989) que também enfatiza a questão das estratégias. Este autor defende a não auto-suficiência de cada estratégia por si, mas sim uma complementaridade de forma a que todas articuladas devidamente concorram no sentido da consecução da

---

<sup>14</sup> Considerando o sistema educativo Português, Patrício (1989) afirma-se por uma “estratégia indutiva, cooperativa e integrada de inovação educacional (p. 27). O autor, referindo-se à última reforma do sistema educativo, datada de 1986, como sendo uma mudança inovadora global, propõe que ela deveria seguir uma perspectiva indutiva, cooperativa e integrada.

inovação educativa. Assim, e não se afastando de outros autores referenciados, Muñoz fala de seis estratégias a conjugar:

- A escola no seu todo deve ser o foco e o contexto a ter em conta para o desenvolvimento da mudança educativa.
- A escola e os professores não-de ter a oportunidade de apropriar-se da inovação, de decidir sobre a mesma.
- O clima de colaboração dentro da escola é imprescindível, bem como a estrutura organizativa que apoie e facilite a inovação.
- A nível escolar a tendência organizativa deve ser no sentido de desenvolver capacidades: para diagnosticar a sua própria situação e desenvolvimento; de mobilidade de planos de acção e de controlar e autoavaliar resultados.
- A formação de professores deve contemplar o contexto de inovação e preferencialmente, localizar-se dentro da escola.
- E, por fim, a resolução de problemas práticos deve ser vista como um dos procedimentos essenciais para a inovação e autoformação.

Considerando a estratégia da mudança como prioritária o conjunto das acções tem que ter em conta, necessariamente, as características específicas do campo de acção e do sistema de actores cuja estrutura se trata de transformar. Neste sentido, Canário (1992) desenha para a escola uma dinâmica de mudança permanente, partindo sempre de princípios

orientadores definidos pela administração central. Preconiza ainda, um funcionamento descentralizado e a participação concertada de todos os intervenientes no processo educativo, permitindo aos actores locais inovar dentro da inovação. Trata-se neste caso, de uma visão de configuração instituinte da produção de inovação e mudanças que pressupõem a escola dotada de autonomia relativa, contempladora da importância de todas as estruturas educativas nomeadamente as cúpulas, os actores e os contextos organizacionais.

Evocando por fim outro estudo português, Lima (1988), também ele sustenta a ideia de que “uma estratégia de mudança não se inicia, nem tão pouco culmina, com a aprovação de grandes monumentos legislativos [...] ela parte de um exame crítico da situação vigente (em rigor, das diversas situações existentes), da tentativa da sua compreensão e explicação e, principalmente, da capacidade de considerar a racionalidade e os pontos de vista próprios dos actores envolvidos na base do sistema” (p. 57).

Assim, e num outro texto, Lima (1996) utiliza as expressões *reforma-decreto* e *reforma-mudança* para contrapor estratégias de inovação e mudança localmente referenciadas, produzidas e avaliadas ao excesso de centralismo e normativismo, que segundo o autor caracterizam a tradição portuguesa. Compreendemos assim, e fazendo uso das suas palavras, que a escola não é “um mero locus de reprodução, seja de que tipo for, e especialmente de reprodução normativa[...] é também um locus de produção onde os actores afirmam os seus projectos e as suas capacidades estratégicas, produzindo orientações e regras nem sempre (e por vezes raramente) coincidentes com as regras formais legais heteronimamente definidas” (p. 43).



Para concluir, parecem constar no âmbito educativo, alguns aspectos por todos considerados como prioritários, entendendo que, no fundo, o que está em causa “não se trata tanto de *innovar*, mas de criar condições organizacionais para que a inovação aconteça” (Nóvoa, 1992a, p.41). Quando se pretende levar a cabo qualquer experiência inovadora é necessário despertar a capacidade de orientação, estimular iniciativas e propiciar uma atmosfera em que tanto professores como alunos se sintam estimulados para indagar, descobrir, reflectir e fomentar a mudança (Serrano, 1989).

### **2.1.3 A Escola e os Professores como Elementos de Mudança**

É hoje um facto assumido que a escola está a atravessar momentos de crise. As reformas e a mudança são uma prática constante dos últimos 40 anos e são-no, também, na temática da investigação educacional dos anos 80 e 90. Mas, a verdade é que, como diz Canário (1993), “as reformas passam e os problemas ficam” (p. 98).

É de grande interesse ler alguns trabalhos escritos por altura da generalização da reforma do sistema educativo português (1992) desde simples relatos jornalísticos a textos de carácter investigativo. Essas publicações estão marcadas pela luz do pessimismo e a palavra insucesso aparece um número significativo de vezes. Queremos com isto tentar situar o professor num processo de mudança em que o contexto é de incredibilidade e simultaneamente de contradição. É pedido aos professores o seu voluntarismo e recordado o seu espírito de missão, mas ao mesmo tempo, é-lhes imposto que apliquem a reforma (Canário, 1993).

Este processo é reclamado inúmeras vezes como sendo contrastante com os próprios objectivos das reformas. A dinâmica da mudança da realidade escolar não se compadece com as mudanças impostas do centro para a periferia. A este respeito podemos ler em Sikes (1992) que estes processos esquecem que os professores são pessoas e que as escolas são organizações sociais. Demailly (1991) vai mesmo mais longe, ao afirmar que o carácter imposto deste tipo de mudanças e portanto, suportado pelos actores, está na origem de uma crise de identidade profissional dos professores. Também as palavras de Perrenoud (1992) são bastante explícitas no que respeita à mudança. Com ele concordamos quando afirma que é unicamente pela “reconstrução das representações, das atitudes, dos projectos, da própria identidade e dos valores dos actores” (p. 38) que a realidade educativa se transforma.

Sendo a escola uma instituição de nível nacional, pressupõe clara e compreensivamente a intervenção do Estado quando se julga haver necessidade de alguma coisa mudar. Assim obriga necessariamente à produção de normativos legais que, no entanto, deveriam ser de tal forma que deixassem abertura àquilo a que Canário (1993) chama uma lógica instituinte de mudança (p. 105). Só desta forma seria permitido um papel activo aos actores sociais em contexto, especial e especificamente aos professores.

Ao longo deste discurso quisemos portanto vincar a nossa incredibilidade no professor meramente executor. Isto é, não basta oferecer aos professores amplos papéis para que se apropriem deles. Por oposição, a essa possível visão redutora, pretendemos explicitar a nossa concepção dos professores

como sujeitos de mudança, isto é, centralmente verdadeiros agentes e participantes na mudança.

Mas a verdade é que se a mudança centralizada se revela inoperante por visar estandardizar os processos sem tomar em conta as necessidades dos professores, também a mudança descentralizada é problemática, porque as equipas educativas não conseguem por si só gerir todo o processo (Thurler, 1994b).

A este propósito Schon (1992), chama a atenção para uma aplicação meramente formal das mudanças impostas exteriormente e Perrenoud (1993) afirma que a mudança das práticas resulta sobretudo da modificação de constrangimentos e possibilidades objectivas do que da difusão de ideias ou métodos.

Os quadros de referência que fundamentam e dão sentido às acções dos professores, a sua vontade ou não de mudar, o seu próprio vivido, a sua vivência em comunidade (ou não), etc., estão na base das suas opções pessoais ou de conjunto. Sem atender a esta pluralidade factual a planificação da reforma não produz os efeitos desejados<sup>15</sup> (Benavente, 1989a).

---

<sup>15</sup> Encontrando alguma referência à formação de professores enquanto meio auxiliar dentro de enquadramento contextualizado e fundamental para levar a cabo qualquer reforma sublinha-se sempre a sua pertinência. Canário (1988) condiciona a formação de professores ao próprio projecto de reforma afirmando que “uma estratégia de formação de professores, terá de ser algo intrínseco a qualquer projecto de reforma, determinando-o nas suas fases de concepção, debate e aplicação” (p. 7). A formação para a mudança é para Benavente (1989a) permissora da construção de novos meios de acção, novas práticas e de interiorização de uma “concepção activa e participada de apropriação do espaço profissional e da sua transformação.” (p. 21)

Voltemos porém à escola. A escola pode definir-se como o fulcro do sistema educativo. É um espaço conflitual, onde convergem, se encontram e se confrontam pessoas, com diferentes papéis, ideologias e práticas, imagens e representações, expectativas e aspirações.

Este espaço de encontros e desencontros, encantos e desencantos que é a escola coloca-nos ainda outras questões bastante complexas no que respeita à situação da escola enquanto elemento de mudança.

Conscientes da crise que já há alguns anos afecta os sistemas educativos em geral, e a escola em particular, com repercussões naturais e evidentes para aqueles que nela vivem diariamente, várias têm sido as atenções do poder político no sentido de modificar esta situação.

É nossa convicção que a uma mudança social acelerada correspondem mudanças no campo educativo. Tais mudanças não são obviamente apenas fortuitas. Em grande parte são organizadas, planeadas e orientadas de forma a que os fenómenos educativos sejam de alguma forma previsíveis e antecipadores de problemas futuros (Ibanez, 1989). Não devemos por isso deixar de referir que não é apenas ao nível dos países, e de uma forma isolada, que se pensam estes aspectos. Existem organismos internacionais preocupados com os problemas da educação como, por exemplo, a U.N.E.S.C.O. e o C.E.R.I. (Center for Educacional Research and Innovation).

Alguns aspectos que têm sido objecto das várias reformas do sistema de ensino:

- a organização curricular, englobante de todo um conjunto de atitudes, saberes e valores. A esta organização curricular correspondem ainda, para além de uma determinada sequencialidade nos conteúdos, tempos e espaços por ela determinados;
- a duração do percurso escolar;
- a gestão dos estabelecimentos de ensino;
- as margens da autonomia,
- a existência de um estatuto da carreira docente;
- as qualificações sociais dos professores, etc.;
- a relação com a comunidade em geral e com especial com os encarregados de educação e pais;

Contudo, é certo que a escola permanece numa situação crítica e que apesar das contínuas mudanças mais ou menos impostas continuamos a falar de crise da escola<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Existem alguns aspectos concorrentes que vêm sendo apontados como estando na base da crise da escola. Enumeramos os que ressaltam:

- a progressiva existência de uma descontinuidade entre a certificação dada na escola e um emprego correspondente;
- a importância dada às aprendizagens em desfavor do ensino. A perspectiva de essência construtivista entrou de certa forma em contradição com o sistema tradicional de difusão de valores;
- a emergência do insucesso escolar como fenómeno social. Este facto é muitas vezes atribuído à inadequação da escola a toda a diversidade de alunos que a frequentam;
- professor reflecte a desvalorização a que socialmente foi votada a sua profissão.

A própria O.C.D.E., através do Centro de Investigação e Inovação Educativa (CERI), admite a necessidade das reformas e distingue dois grandes tipos de reformas: as que afectam a estrutura do sistema educativo e as que afectam os seus currículos.

As primeiras são em geral motivadas por razões sócio-políticas extravasando a pura dimensão educativa. Desta forma procura responder a exigências de democratização do ensino e da educação. Quanto às segundas, parece ser a qualidade da educação que está no centro da causa da mudança, sempre em vista a melhorar a eficácia e adaptá-la às necessidades da sociedade.

A necessidade de reformas é indiscutível numa sociedade em que tudo muda apressadamente. Se a reforma estabelece orientações educativas como pano de fundo “a sua concretização requer a produção de inovações, dependendo estas fundamentalmente dos professores” (Teixeira, 1991, p. 30). Daí que o êxito de toda e qualquer reforma vai depender do acolhimento que tenha por parte dos professores, da força e motivação que os impelem a levá-la a bom termo. Da mesma forma é frequente associar o inêxito de uma reforma à falta de entrega dos professores. Reafirmando as nossas palavras podemos ler em Pérez (1992):

“estos trechos nos dar a entender por una parte que el auténtico agente de cambio en la enseñanza es el profesor y que el éxito o fracaso de las reformas promovidas oficialmente no hay que situarlo

---

As marcas da imprevisibilidade, da mutabilidade e diversidade marcam a origem de uma crise de identidade que passa a profissão docente. As novas funções e papéis dos professores são também uma questão central quando se fala em reformas dos sistemas de ensino.

tanto en el plano de la administración, sino mas bien en el acierto con que estasepa conectar con las motivaciones básicas y con las condiciones de trabajo de los profesores.” (p. 14)

Alguns estudos legitimam a nossa opinião de que são os alunos o motor motivacional dos professores. É o caso de Pérez (1992) mostrando que perante cinco<sup>17</sup> argumentos sobre motivações para a mudança da forma de ensinar os professores não hesitam em situar em primeiro lugar a sua aspiração em melhorar a aprendizagem dos seus alunos, a motivá-los melhor e a prepará-los mais, em conhecimento e competências.

Perspectivando a escola como instituição periférica do sistema educativo Canário (1992) afirma a grande distância que normalmente separa as directrizes das realidades locais. Esta distância é causadora de desajustamentos e reformas inoperantes. Nas suas palavras:

“A capacidade dos actores sociais, no terreno, para ignorar parcialmente, reter o que lhes interessa, reinterpretar, à escala local, as directivas da administração, explicam, parcialmente, a distância que normalmente separa os objectivos centralmente definidos da realidade efectiva das escolas. O social, sabemos-lo hoje muito bem, não se muda por decreto.” (p. 203)

---

<sup>17</sup> A questão colocada era a seguinte: “Por qué motivos pretende el profesor desear cambiar su modo de enseñar?”

- Incremento de auto imagem y autoestima (sentirse mejor profesor, más eficaz).
- Incremento de su imagen social (sentirse reconocido entre compañeros y superiores y entre sus alumnos, entre la comunidad social).
- Aspiración a mejorar el aprendizaje de sus alumnos, a motivalos mejor y a prepararlos más en conocimientos y habilidades.
- Actualización de su actuación e relación con investigaciones y disposiciones legales.
- Influencia de modelos, necesidad de seguir modelos.” (p. 14)

Marcklund (citado por Gonzalez e Muñoz, 1987), apontando um quadro onde o professor passa de intérprete da mudança para seu agente, isto é, participa não só na sua implementação mas também na sua concepção, vê alguma possibilidade para alterar a situação de desencanto que a escola vem a viver nos últimos tempos. O autor propõe alterações de fundo tais como:

- a substituição da escola por um “sistema de ocasiões educativas”;
- a turma dar lugar a “grupos de trabalho”;
- os conteúdos a leccionar passarem a ser temas a investigar em torno de “problemas da vida” para o que seria utilizada uma abordagem interdisciplinar;
- as aulas passarem a ser módulos variáveis de trabalho;
- o professor fazer parte de uma “equipa pluridisciplinar”;
- o manual ou livro de texto ser substituído por um “sistema de material didático”.

As propostas de alterações estão pois, na ordem do dia, quando paira a insatisfação e o mal-estar entre os professores e na escola.

Correia (1989) criticando o processo da reforma do sistema educativo em Portugal põe em causa que sem seguir uma estratégia de inovação contínua a escola seja alguma vez capaz de produzir mudanças no contexto social e



no interior de si própria. Em seu entender, só nessas condições seria possível explorar o seu potencial de intervenção social como agente de mudança. Ao invés a preocupação ao longo da reforma do sistema educativo português foi, segundo o autor, fundamentalmente para que a escola se adaptasse às mudanças produzidas no contexto social.

Fala-se hoje em crise da escola e simultaneamente em professores como eixo de mudança. Apesar da ambiguidade, quando pensamos em sucesso da inovação educativa temos que pensar de imediato nos professores. Uma atitude favorável da sua parte tem que ser considerada indispensável. É necessário que os professores compreendam previamente o seu alcance e que os princípios e valores que lhe são subjacentes coincidam com os seus. Tal só será possível se, dentro de condições materiais e humanas favoráveis, for criado um espaço de participação e de discussão e até mesmo de intervenção na concepção do projecto de inovador. A imposição exterior é, por si só,, uma ameaça à autonomia profissional e fonte de receios e inseguranças. Ideal seria, tal como diz Oliveira (1991), “que as inovações passassem a ser, na sua maioria, instituintes e não instituídas, ou seja, que os conceptores da inovação fossem os seus executantes, ou que, pelo menos, exercessem uma influência directa sobre aqueles” (p. 42).

Quando a mudança é imposta e submetida a esquemas exteriores, a acção (reacção e ajustamento aos novos esquemas) não é acompanhada da tomada de consciência dos esquemas que a sustentam. Este facto sugere uma necessidade de improvisação dentro e fora da sala de aula e quanto mais abrangentes forem as mudanças impostas maior será essa improvisação.

A prática julgada adequada surge então multifacetada sem que se revelem em grande parte os princípios que a orientam. Tal como dizia Bourdieu (1972), “o sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (p. 178-179).

Esta teoria subordina a mudança do habitum à transformação das estruturas, o que por si só é restritivo (retirando autonomia ao habitum).

A multiplicidade de factores que condicionam o comportamento humano é indubitavelmente numeroso. Estando os professores no centro deste processo é difícil, mas é necessário ponderar as variáveis que nele vão intervir, como por exemplo o seu valor, a sua utilização e a sua duração. A quantidade e a natureza da mudança são só por si condicionantes da sua aplicação e difusão. Dependente das pessoas – dos professores, a inovação exige a sua concordância, a sua compreensão e a sua aptidão. Quanto mais abrangente mais difícil se torna a sua implementação e difusão.

Não referindo a inovação em si, mas o contexto em que se insere, podemos também dizer que este pode ser mais ou menos favorável à sua adopção. Os recursos financeiros, o maior ou menor prestígio dos que tomam a iniciativa da mudança e dos adoptantes, a sua idade, formação, cultura, etc., são exemplos de condicionantes a ter em conta em qualquer processo de inovação educativa. Quer isto dizer que, as próprias condições de adopção da inovação educativa são condicionantes do seu sucesso.

No fundo, quando falamos dos professores como agentes de mudança não raras vezes estamos pouco preocupados com as suas motivações para essa mesma mudança e esse aspecto é determinante.

Estando tão dependentes das pessoas, a concretização das reformas depende seriamente das suas expectativas, dos seus valores, do seu universo simbólico, etc. Assim, tal como diz Teixeira (1991):

“Ninguém é por definição um «bom condutor» de projectos de mudança desenhados à margem, ou instituídos por decreto. Cada vez mais os sujeitos são os produtores das suas próprias utopias. Qualquer processo de mudança que desconheça este facto, torna-se desviante, perverso, sem sentido.” (p. 31)

Sendo os professores o suporte principal de um projecto de mudança e inovação, há que implicá-los mediante uma perspectiva global, isto é, prevendo sempre a sua capacidade e possibilidade de intervenção a vários níveis de uma forma séria e duradoura. São exemplos disso a sua participação crítica, tomar decisões, reflexão pessoal, espírito de entreajuda, etc. E por fim, ter a possibilidade de intervenção em todo e qualquer aspecto do complexo processo de mudança.

Se a participação é um dos lemas do caminho inovador leva-nos a pensar que tal só é possível quando as pessoas se envolvem. Essas pessoas no campo educativo são de forma prioritária os professores. É por isso que também se tem que ter em conta que, as situações de mudança são apenas mais um problema quotidiano do ponto de vista do professor, isto é, os professores vivem diariamente muitas situações complexas ao desempenharem a sua profissão.

Schwartz (1979) afirma que “nada se fará sem os professores, pedra angular de toda a mudança(...) Toda a reforma será letra morta se os professores não manifestarem vontade de assegurar e assumir as mudanças de estrutura necessárias” (p. 53).

Considerando os professores directamente implicados nos processos de mudança e inovação educativas admitiremos também, que este facto implica para os professores uma mudança de práticas, uma valorização do seu trabalho inovador, a produção e utilização de novos materiais, o desenvolvimento de novas estratégias educativas, etc. Podemos mesmo acrescentar ainda, e sobretudo, que tal processo envolve os professores ao ponto de exigir “a compreensão do quê e o porquê do que estão a fazer, o que exigirá provavelmente uma alteração a nível das crenças” (Schwartz, 1979, p. 15).

Este carácter tão pessoal da mudança, que faz depender o seu sucesso de características e experiências individuais, é um dos aspectos que faz com que a dificuldade da sua implementação seja enorme. Tudo está dependente dos professores, que enquanto pessoas, intrinsecamente, têm elas próprias que mudar. Como diz Benavente (1987), “ninguém pode mudar outra pessoa; o processo de mudança individual tem que ser vivido por cada pessoa e esse processo será sempre diferente duma pessoa para a outra já que (nesta perspectiva de transformação de quadros de referência), envolve condicionantes psíco-afectivos e psíco-sociais” (p. 25).

Assim, “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente” (Thurler, 1994a, p. 33).

Não resta pois espaço para dúvidas. Admitindo que a escola é uma organização complexa<sup>18</sup> e que a mudança não se impõe por si própria pois “é inevitavelmente mediatizada pelas representações, pelas análises, pelas decisões dos actores no quadro do seu funcionamento ordinário no interior da organização” (Perrenoud, 1994, p. 143) estamos a admitir também que os professores estão de certo no centro deste processo.

É, portanto, quando se fala em inovação e mudança que é fácil encontrar afirmações claramente desfavoráveis a reformas no papel e a perspectivas centralizadoras e exógenas. Não nos é difícil assumir tais posturas se as aliarmos ao facto de que são os actores no terreno que têm que ter interesse em aderir às propostas e em respeitar o seu espírito. Para além de outros motivos uma reforma pode ser facilmente desvirtualizada, empobrecida, desfigurada e descaracterizada se o seu espírito não for respeitado. Este facto requer por isso uma focalização nas perspectivas dos professores, isto é, no seu activismo e voluntariado, posturas estas que assumimos ao longo deste estudo.

Nesta lógica, Perrenoud (1994) centralizando a sua atenção nas pessoas dos professores, enquanto membros de uma organização, e ainda na diversidade das situações locais, dos casos particulares, e dos problemas, na

---

<sup>18</sup> Podemos encontrar em muitos estudos sobre a escola quer de natureza mais administrativa quer mais sociológica a perspectiva da escola como organização. Reconhecendo a dificuldade das definições, a escola é, no entanto, retratada como uma construção social que se justifica e apresenta a si mesma como um meio para atingir objectivos determinados. Os quadros de referência são muito diversos nesta temática. O paradigma burocrático como paradigma explicativo da escola, parece-nos porém, ser aquele que tem servido de base a um maior número de estudos. Encontram entre outros autores Crozier (1963), Bidweel (1965), Formosinho (1987) e Fernandes (1992). Ainda com assento noutras perspectivas paradigmáticas, quiçá mais actuais, podemos referir Rosnay (1981), Bell (1988), Tyler (1988), Lima (1991), Cohen, March e Olsen (1972), Griffiths, Hart e Blair (1991), entre outros.

complexidade e ambiguidade dos critérios de racionalidade, na ausência de consenso entre os profissionais, etc., afirma que:

“As organizações escolares não podem funcionar prescrevendo pormenorizadamente a acção quotidiana dos professores. É por isso que não se pode mudar a escola mudando a letra do regulamento. É preciso que o espírito se transforme também, e que os actores se apropriem das reformas, compreendam a sua necessidade, vejam nelas o seu interesse.” (p. 155)

Fazendo fé no facto de que as nossas percepções, atitudes e pensamentos dependem de toda a nossa experiência vivida, isto é, que como pessoas integramos as novas experiências num corpo de conhecimentos em construção permanente, não nos é difícil assumir que, perante situações de mudança, as reacções dos professores sejam bastante diversificadas. A heterogeneidade de pensamentos e compreensão das situações de mudança são no fim de contas, também devidas ao facto de serem “uma experiência muito subjectiva, na medida em que os investimentos e os benefícios de uns e de outros dependem do seu estatuto na organização, das suas expectativas, dos seus projectos” (Thurler, 1994a, p. 39).

As representações que os professores têm da realidade são, por tudo isto, um aspecto fundamental a ter em conta de forma a que a mudança seja possível e desejável.

Como refere Thurler (1994a) ao constatar as enormes disparidades no comportamento profissional dos professores: “a interpretação tão diferente das tarefas e o comportamento, também completamente diferente, que daí

decorre, são, em grande parte o resultado das representações subjectivas e divergentes dos professores quanto às suas responsabilidades” (p. 44).

A pluralidade de expectativas, de imagens, papéis, etc., acerca dos professores e da sua profissão, quer por imposição do exterior quer por origem nos próprios profissionais podem trazer algumas dificuldades ao pessoal docente. Decidir que atitudes tomar e que responsabilidades assumir, na sua aula, na sua escola, face à sua comunidade educativa, é manifestamente complexo. As situações são dinâmicas e os problemas não são independentes, mas sim permanentes.

#### **2.1.4 A Resistência à Inovação Educativa**

Como temos vindo a ver, os agentes da mudança são pessoas ou grupos de pessoas. São estes elementos que introduzem a mudança a apoiam ou se lhe opõem. Podem ser constituídos por professores, ou grupos de professores, associações, membros do estado, etc. A sua acção é condicionada pelos seus próprios objectivos, interesses, valores e ideologias. Assim, se os adoptantes da mudança podem ser mais ou menos intervenientes no processo, a sua acção também pode ser no sentido positivo ou negativo. Enquanto agentes da mudança, os professores têm mais ou menos tendência para oferecerem uma certa resistência à mudança ou para veicularem a inovação. Desta forma, podemos falar em professores inovadores e em professores resistentes.

Em geral, podemos dizer que no nosso país não é habitual a inovação ter origem na comunidade escolar. Estimular ou antecipar transformações no sistema de ensino raramente ou nunca se dão no sentido de baixo para cima

das hierarquias. Dando o justo valor a algumas experiências inovadoras que ressaltam nas escolas portuguesas, a verdade é que o Estado tem sido quase sempre o grande impulsionador da mudança educativa em Portugal.

Também os sindicatos e organizações de professores se têm manifestado em alguns momentos sobretudo, no que respeita ao estatuto profissional e à valorização da carreira docente. Algumas entidades internacionais como a O.C.D.E. e a U.N.E.S.C.O. têm perspectivado inovações respeitantes a determinados sectores educativos, nomeadamente a Educação Especial. A própria União Europeia, através do Fundo Social Europeu e de programas como o PRODEP tem feito a sua intervenção, por exemplo, ao nível da formação profissional.

Não sendo os professores impermeáveis à mudança certo é que a experiência humana não é de imediatismos. Pelo contrário, é preciso tempo para que as pessoas, neste caso os professores, façam uma construção do sentido, uma reflexão, ordenem e perspectivem as ideias. Esta realidade complexa permite-nos afirmar ainda que não é difícil aos actores educativos e portanto aos professores, terem motivos facilmente entendíveis para resistirem à mudança, sobretudo quando esta se traduz em moldes impositivos.

Neste contexto, iremos abordar um pouco a questão da resistência oferecida à inovação educativa quer pela escola, quer pelos próprios professores.

Huberman (1973) faz uma sistematização de um conjunto de características que animaram inovadores e resistentes. Segundo o autor a maioria das estratégias de mudança “visam antes de tudo facilitar a mudança reduzindo



a resistência” (p. 63). Representada numa fórmula Huberman propõe mesmo que “inovação = necessidade – resistência” (p. 64). Utilizando para a sua análise várias perspectivas Huberman cita alguns autores procurando ser abrangente: por um lado localiza as várias fases de resistência à inovação, baseando-se na teoria de Watson e por outro lado foca a resistência devido à personalidade dos adoptantes examinando taxonomias descritas na literatura como é o caso de Watson , Harvey e Guskin (citados por Huberman, 1973). Não havendo um padrão previamente determinado para definição de tais factores de resistência à mudança, Morrish (1981) localiza as suas principais fontes de resistência. Para tal e baseando-se em Huberman (1973) distingue as formas de resistência que têm base na personalidade e as que têm a ver com a acção em si. Quanto às primeiras apresentam-se as 3 taxonomias acima mencionadas. De Watson aparecem oito forças de resistência:

1. Homoestase que tem a ver com o desejo orgânico de manter o equilíbrio;
2. Hábito, sendo que as pessoas preferem em geral o familiar ao desconhecido;
3. Prioridade, isto é, as primeiras impressões são persistentes e duradouras;
4. Percepção selectiva e memória, admitindo apenas ideias que se ajustem a um quadro estabelecido;
5. Dependência, que tem a ver com a segurança residente no número de pessoas que partilham um conjunto de ideias, opiniões e métodos;

6. Superego, pronunciando a tendência para conservar os padrões morais da infância;
7. Insegurança pessoal;
8. Insegurança e regressão que traduz o desejo de regressar ao que era considerado normal, ao seguro, ao que conhece bem.

A Guskin, Morrish (1981) vai buscar uma categorização em que aparecem quatro variáveis individuais:

1. Sentimento da competência e da auto-estima, tomando como certo que os indivíduos menos confiantes na sua capacidade têm menor vontade de tentar novos métodos;
2. Autoritarismo e dogmatismo, isto é, a personalidade autoritária tem tendência para aceitar, quase sem objecções, as directivas emanadas por chefes autocráticos ao mesmo tempo que rejeita à priori, transformações oriundas de fontes exteriores ao seu meio;
3. Sensações de ameaça e de medo, pois procuramos preservar e defender a nossa imagem perante qualquer ameaça externa;
4. Profecias que se auto-realizam: com base nas experiências vividas os padrões do nosso comportamento e das nossas esperanças vão sendo estabelecidas fazendo daí depender o nosso êxito ou fracasso futuro.

Ainda com respeito à personalidade aparece a referência a Harvey (1967) com uma abordagem aos sistemas conceptuais, pressupondo que cada pessoa tem o seu estilo de aprender e de conhecer. Assim, e em termos gerais, há a acrescentar que “quando um indivíduo se encontra em determinada situação procurará estruturá-la ou reestruturá-la para extrair resultados compatíveis com a sua motivação pessoal e com os seus propósitos mais subjectivos” (Morrish, 1981, p. 127). Queremos com isto dizer que, quando se pensa com um objectivo em vista, tudo é afectado pelo conhecimento e experiências anteriores. A realidade, portanto, adapta-se aos nossos propósitos particulares.

Apreciada que está a resistência em termos de personalidade individual passamos agora a centrar a atenção na resistência da acção. Morrish (1981) socorre-se para tal da amostragem elaborada por Eichholz e Rogers (1964) descrevendo oito tipos e respostas de rejeição:

1. Rejeição devida a ignorância, ocorrendo quando a inovação é desconhecida ou a sua complexidade é fonte de incompreensões;
2. Rejeição por negligência, acontecendo quando as pessoas ignoram pura e simplesmente as novas realidades como se nunca tivessem existido;
3. Rejeição pela manutenção do “status quo”;
4. Rejeição devida aos contornos sociais;
5. Rejeição devida a relações pessoais;

6. Rejeição por substituição sugerindo que os meios já utilizados são tão válidos como os novos;
7. Rejeição devida a satisfação pessoal, concebendo que os métodos que utilizam são bem sucedidos e sentindo-se com eles plenamente realizados;
8. Rejeição devida a experiências anteriores, se as mesmas tiveram poucos resultados.

Certo é, no entanto, que após esta discussão não nos podemos esquecer que por vezes há muito boas razões para resistir. No caso português, os últimos anos viram chegar às escolas e aos professores inovações que nem sempre, ou mesmo quase nunca, tiveram em conta os desejos dos professores. Os planificadores da mudança, neste caso o Estado, esteve sempre muito afastado daqueles para quem os planos foram sendo feitos.

Os professores têm obrigatoriamente de lidar com a mudança que é imposta do topo e que têm por trás profundas transformações nas raízes do trabalho dos professores. À medida que as mudanças vão surgindo, isto é, sendo impostas, os professores podem adoptá-las, adaptá-las, resistir-lhe ou rodeá-las. É portanto natural que o seu valor, qualidade, importância e até exequibilidade possam ser postas em causa, em especial num primeiro embate legislativo.

Para Hargreaves (1998) “Paralelamente a estas mudanças de raiz, existe ainda o próprio impacto cumulativo de inovações múltiplas, complexas e inegociáveis, relativas ao tempo, à energia, à motivação, às oportunidades

para reflectir e à própria capacidade de os professores lidarem com tais transformações” (p. 7). O caso Britânico é um exemplo largamente apontado como o caso extremo da mudança múltipla imposta. Mas é um facto assumido que a mudança educativa acelerada é um fenómeno global. Ainda assim e ainda com base nas palavras do autor supracitado, “as velhas e as novas ondas de reforma criam confusas correntes de mudança que se cruzam e que podem ser difíceis de negociar correndo mesmo o risco de arrastar consigo os próprios professores” (p. 8).

Também no sentido de suportar teoricamente estas questões, alguns autores adoptaram modelos explicativos. Simultaneamente inventariaram conjuntos de factores que no seu entender se vão entrosando no decurso da adopção de uma dada inovação.

Foi neste sentido, que Huberman (1973) observou que todas as escolas são organizações vivas e que, como tal, reagem a novas condições de funcionamento. Nesta linha de pensamento, para este autor “é mais difícil fazer mudar professores do que agricultores ou médicos” (p. 39). Segundo ele, e tendo em conta a teoria dos sistemas, os sistemas sociais “são estáveis e homeostáticos” (p. 39). Isto é, perante ligeiras perturbações os sistemas tendem a retomar um estado de equilíbrio semelhante à sua condição anterior. Por natureza, estes sistemas dificultam eles próprios a introdução e implementação das inovações.

Havelock (citado por Huberman, 1973, p. 41) distingue 3 grupos de factores característicos que se opõem à mudança: 1) factores exógenos de resistência, que impedem a penetração da mudança nos sistema escolar; 2) factores endógenos de resistência, que, do interior impedem a génese da

mudança; 3) factores de limitação constituídos pelos constrangimentos que entram a difusão de novas ideias e de novas práticas no sistema escolar.

Quanto aos primeiros são enumerados oito:

1. a resistência do ambiente às mudanças, reportando-se à comunidade em geral, que não encoraja ou não conta com a mudança no sistema escolar;
2. a incompetência dos agentes exteriores;
3. a desconfiança dos professores;
4. a ausência de agentes de transformação ou correias de transmissão, isto é, pessoas com a função expressa de introduzir e demonstrar novas práticas;
5. a união incompleta entre teoria e prática, isto é, entre a investigação educacional e a sala de aula;
6. a duvidosa base científica das inovações;
7. o conservadorismo, pois tradicionalmente a escola crê no dever de resistir a pressões exteriores;
8. a invisibilidade profissional, uma vez que a grande parte da actividade dos professores corresponde um espaço fechado que é a sala de aula que apenas os alunos podem avaliar.

No que respeita aos factores endógenos, o autor descreve doze. Os aspectos considerados são:

1. Confusão dos objectivos definidos pelo sistema escolar;
2. Falta de recompensa para os inovadores;
3. A diversidade de formação, de aptidões e de motivações leva a que uniformizar o método favoreça alguns e prejudique outros. A instauração de métodos e processos não é individualizada, mas sim abrangente de maiorias;
4. A escola do estado é um monopólio não afectado pelo factor concorrencial;
5. A própria escola investe pouco na aquisição e na difusão de conhecimentos;
6. Baixo investimento tecnológico e financeiro;
7. Dificuldade em diagnosticar deficiências;
8. Dificuldade em identificar e medir o rendimento dos organismos de educação;
9. Prioridade às obrigações de rotina;
10. Baixo nível de investimento na formação do pessoal;

11. Ausência de modelos;
12. A passividade, isto é, a escola estima implicitamente o não ter possibilidade de lançar, de elaborar, de desenvolver, etc.

Por fim referimos os factores de limitação agrupados em três:

1. A divisão do pessoal e dos serviços;
2. A hierarquia e as diferenças de status;
3. Ausência de processos e de formação com vistas à mudança;

Daqui apraz-nos dizer que, são numerosos os factores que entram em jogo quando uma dada inovação é introduzida no sistema. Ou são inerentes à própria inovação, ou dizem respeito ao sistema escolar e ao seu pessoal ou dependem da comunidade, contexto e ambiente envolventes.

Sem discutir tal complexidade, parece-nos, no entanto, que são visíveis alguns destes elementos no nosso sistema educativo, e conseqüentemente, nas escolas portuguesas. Salientamos apenas alguns que em nosso entender têm sido evidentes no quotidiano escolar: A excessiva centralização do sistema educativo, no que se refere à tomada de decisão nos vários domínios; a falta de intervenção eficaz da comunidade na escola; o isolamento do professor na sala de aula; a distância entre os problemas que se abatem sobre os professores e a investigação educacional; as duvidosas recompensas para os inovadores; a comunicação vertical em sentido descendente, emanando legislação em enorme quantidade em curtos



intervalos de tempo; etc. Entre outros estes factores parecem levar mais à acomodação do que à interiorização de novas práticas, isto é, à verdadeira inovação.

Tal como apresentámos algumas características vinculadas à resistência educativa, também devemos abordar algumas tipificações relativas aos inovadores.

Morrish (1981) aponta que “os inovadores quase nunca são populares” (p. 135). Tendo em conta quem estimula, provoca, põe em acção e institucionaliza a mudança na educação Huberman (1973) faz uma descrição das características dos inovadores enumerando as teses de diferentes autores. Tendo por base alguns desses autores citados por Huberman, podemos referir que:

Miles (1964) atribui aos inovadores a fortaleza, a benevolência, a inteligência e a estabilidade emocional como características relevantes. Para além de pouco presos às normas grupais são vistos ainda como entusiastas da persuasão, individualistas e criativos.

Numa perspectiva mais clínica Harvey (1967) refere-se aos inovadores como pessoas emancipadas, liberais, não autoritárias, e geralmente abertas a ideias e experiências novas.

Genericamente Lippitt (1967) refere que se os professores: se sentirem autorizados e persuadidos a eficazmente dirigir as suas turmas; estiverem dispostos a partilhar informações com os colegas; estiverem profundamente ligados à profissão mais facilmente difundem o processo inovador.

Por último, uma referência a Rogers (1965) nesta breve alusão aos professores inovadores. Este autor traçou um retrato universal para esses professores. Citando Huberman (1973) na descrição dessas características podemos dizer que:

1. “O status social dos inovadores é relativamente elevado”;
2. “Os inovadores são geralmente jovens”;
3. “As fontes de informação impessoais e cosmopolitas são importantes para os inovadores”;
4. “Os inovadores são cosmopolitas”;
5. “Os inovadores são guias de opinião”; e
6. “Os inovadores são susceptíveis de se considerar e de ser considerados pelos seus pares como marginais” (p. 71-72).

Embora ouçamos nos corredores e salas de professores das escolas uma reacção de desânimo, desilusão ou queixa face às dificuldades é possível identificar algumas destas características em muitos profissionais do ensino. Por esse motivo estamos certos que alguns vencem obstáculos como: a falta de tempo e meios para conceber a mudança; conseguir trabalhar em equipa; a falta de formação ligada ao desenvolvimento das mudanças, etc.

Embora em Portugal o poder central venha sendo o grande agente da inovação há algumas iniciativas locais a registar no âmbito nacional. Reunir a concentração necessária e criar condições para promover um trabalho estável não sendo fácil não é impossível. Estamos, por isso, certos que no nosso país continuam a transparecer experiências inovadoras que se impõem pelo seu interesse e utilidade e criatividade de base.

## ***2.2 Ser Professor em Contexto de Mudança***

### **2.2.1 O Contexto de Mudança – a Reforma do Sistema Educativo em Portugal**

Tomando como referência um texto da UNESCO (1998) se a educação não merece o respeito e o apoio da comunidade inteira, os professores também não o terão. O mesmo se pode dizer do inverso, isto é, se o ensino como profissão é mal visto numa sociedade, essa falta de consideração reflecte-se certamente na totalidade do sistema educativo. No fundo, o que a sociedade espera dos professores depende em larga medida do que ela pretende da Educação. Na década de 90 a tónica tem sido posta na preparação dos jovens para o futuro com uma sensação crescente de que este objectivo não está a ser alcançado pela escola. O descrédito desta instituição é por isso cada vez mais acentuado. Uma das linhas orientadoras para a instituição escolar é por isso, a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade dos professores, recaindo sobre estes acrescidas pressões e exigências. A profissão de professor foi e continua a ser afectada pelas mudanças da sociedade (Hargreaves, 1993). É por isso necessário contextualizar a

educação escolar num mundo em mudança, reflectir sobre os contextos e sobre algumas dessas pressões que se colocam aos professores.

Segundo o referido relatório mundial de educação da UNESCO, publicado em 1998, podemos dizer que relativamente às políticas educativas há uma tónica internacional: manifestar a preocupação com a qualidade e a relevância do ensino e criar sistemas de monitorização e avaliação.

A evolução destas tendências vai associando outras situações que vão afectando os sistemas educativos: uma certa pressão exercida no equilíbrio da procura-oferta de professores que a massificação escolar tem vindo a trazer; pressões sobre a gestão e administração educativa, e pressões sobre as infra-estruturas e sobre a disponibilidade de materiais de ensino. Em nossa opinião, em Portugal, sobretudo nos últimos anos, têm sido bastante sentidas estas tendências.

Segundo esse mesmo relatório, os professores têm consciência de que a preocupação com a qualidade e a relevância educativa não foram, até agora, acompanhadas por uma vontade política, de atribuir mais recursos à educação:

“o que a sociedade de hoje espera dos professores na maioria dos países não é proporcional à recompensa que está preparada para dar aos seus esforços, aos meios que habitualmente põe à sua disposição às difíceis condições em que muitos deles trabalham e ao conhecimento actual dos factores que determinam a qualidade do ensino e da aprendizagem.” (Relatório Mundial de Educação, 1998, p. 106)



Assim, melhorar o desempenho do sistema educativo sem um acréscimo dos meios aumenta a sensação que os professores têm de estarem sob pressão.

Os projectos de reforma arrastaram-se até este final de milénio. As acções inovadoras pressupõem linhas mestras e paradigmas metodológicos a seguir que nem sempre parecem ser cumpridos. Os seus resultados são, não poucas vezes, desvirtualizados ao longo de um percurso tumultuoso.

De tudo isto, ressalta um quadro de crise em que os professores são alvo de crescentes exigências gozando, simultaneamente, de um estatuto cada vez mais desvalorizado. Em Portugal a situação não tem vindo a ser diferente.

Como abordámos no capítulo anterior, o nosso país já experimentou uma multiplicidade de situações em que as reformas educativas foram tema dominante. Por ora, vamos considerar as que em nosso entender marcaram os professores do nosso tempo. A primeira que ocorreu nos anos 70, e a segunda nos anos 80, correspondendo ambas a momentos de particular significado na vida nacional.

Em Santos (1990) podemos ler a coincidência da primeira com a crise final do Estado Novo, isto é, a uma última tentativa de encontrar novas formas de legitimação e hegemonia da educação escolar. O segundo momento de reforma, podemos datá-lo de 1986, sendo decorrente da entrada de Portugal na Comunidade Europeia, e dos riscos de deslegitimação a ela associados (Teodoro, 1995). Concordando com o autor “em ambos os momentos, a educação, e a reforma educativa (ou do ensino), assumem um papel de primeiro plano no discurso e na acção política” (p. 366).

Tanto Grácio (1991) como Teodoro (1995) analisando a educação escolar dos últimos anos, assumem uma continuidade global ao longo dos dois momentos de reforma que referimos e de todo o tempo que os mediou. O primeiro autor afirma mesmo que há “por mediação de protagonismos destacados, uma continuidade política<sup>19</sup>, apesar da ruptura democrática, que se terá revelado afinal mais ténue do que se afigurou no início” (p. 61).

Certo é, contudo, que em Portugal a década de 80 foi marcada pelo desejo de assegurar uma maior eficácia dos sistemas educativos (Nóvoa, 1991d)<sup>20</sup>. Essas mudanças vão quer no sentido da política educativa, quer da natureza dos discursos através dos quais ela se foi legitimando, quer ainda da própria estruturação dos espaços sócio-políticos onde se define.

A investigação educacional, no que respeita a alterações de fundo nos sistemas educativos, parece consensual: “os tempos não estão para grandes reformas educativas enquanto desígnios nacionais situados num tempo fixo e limitado” (Benavente, 1992, p. 47). Apesar de tais opiniões, o sistema educativo português tornou-se palco de mudança. As propostas de alteração foram mais ou menos profundas abrangendo a administração das escolas, a reforma dos planos de estudo e programas curriculares, a avaliação das

---

<sup>19</sup> Por política entenda-se a descrição de Ball (1990) em que uma política é uma declaração operacional de valores que se insere num determinado contexto social importando, por isso, compreender todos os seus compromissos e omissões.

<sup>20</sup> Apresentando algumas linhas do consenso das reformas actuais dos países mais desenvolvidos, Nóvoa (1991d) descreve cinco ideias principais:

1. “Procura de uma maior qualidade da educação, nomeadamente através de uma maior profissionalização do professorado.”
2. Manutenção de uma tendência curricular privilegiando as dimensões científicas e tecnológicas.”
3. Desenvolvimento de capacidades e atitudes reflexivas com a introdução de novas estratégias pedagógicas e de novas metodologias de avaliação.”
4. “Descentralização do ensino, entendida como a concessão de uma maior autonomia às escolas.”

aprendizagens dos alunos e a elaboração de um estatuto para a carreira docente. Certo é, que volvidos que vão catorze anos desde o seu início, ainda hoje continua a sair legislação regulamentar em todos esses aspectos. Confirma-se na prática, a dificuldade associada ao controle da variável tempo na sua implementação. Queremos com isto dizer, que os sistemas educativos têm que adaptar-se e transformar-se de uma forma conjugada com as alterações da sociedade que permanentemente o exige. Todavia, “a reforma educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direcção das escolas e no contexto da profissão docente” (Nóvoa, 1992b, p. 57).

Sem proceder a uma análise detalhada do processo reformador, tomaremos no entanto como pontos chave os vectores apontados pelo autor como os principais eixos de mudança seguidos:

1º A reorganização da gestão do sistema de ensino ao nível central, regional e local;

2º A reorganização do parque escolar, desmassificando-o e reapetrechando-o;

3º A dignificação dos docentes, o que inclui o seu estatuto, profissionalização e colocação;

---

5. “Preocupação acrescida com as questões da avaliação institucional, com a criação de um conjunto de observatórios e de indicadores educacionais que permitam uma regulação mais eficaz, ao nível do sistema e das escolas.” (p. 51-52)

4º O lançamento da reforma curricular com tudo aquilo que a fundamenta e a completa.” (Nóvoa, 1991d, p. 55)

Façamos alguns comentários. No que respeita ao primeiro ponto, a Lei 46/86 de 24 de Julho (Lei de Bases do Sistema Educativo) pretende ser o quadro normativo amplo e configurativo da organização e das estruturas do sistema educativo nacional. Com a saída desta lei, as expectativas tornaram-se grandes a todos os níveis em geral e, em especial, no que respeita aos professores. Nomeadamente, a definição de uma carreira e de um estatuto, das funções e papéis que lhes iriam ser acometidas foram esperados com grande ansiedade. As grandes linhas orientadoras e a estrutura do sistema ditadas pela L. B. S. E. condicionaram um enorme conjunto de legislação complementar. Foram criadas com fins específicos alguns grupos auxiliares do desenvolvimento do projecto da reforma. Foi o caso da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, criada ainda em 1986, antes da saída da própria Lei de Bases o que deu lugar a algumas críticas, e, também, do Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular que tomou posse em 1990.

O então Ministro da Educação apareceu, quase sempre, ao longo do período de implementação da reforma “como decisor central e protagonista de conjuntos de medidas legislativas” (Benavente, 1992, p. 48).

No fundo, a reforma educativa, numa tentativa de legitimar novos processos de regulação e de decisão, pressupondo uma reformulação do estilo de intervenção do Estado, passou pela conjugação de elementos distintos que em pouco ou nada, alteraram o modelo centralizado de



administração. Como Nóvoa (1992b) afirma o processo reformador ao conjugar os diferentes elementos tomou por vezes, rumos contraditórios:

“ (...) o apelo à participação conduz com frequência a uma maior centralização das políticas educativas. O discurso da profissionalização traduz-se numa desqualificação e num controlo estatal mais apertado dos professores; a linguagem da autonomia traduz-se em práticas burocratizadas de tomada de decisão.” (p. 63)

Quanto à reorganização do parque escolar parece-nos, tal como diz Nóvoa (1991d), que este foi um dos vectores mais conseguidos da reforma. As escolas têm tido acesso a diferentes medidas de apoio no que respeita à aquisição de materiais de índoles diversas<sup>21</sup>. Este facto tem permitido um apetrechamento indubitavelmente positivo para a generalidade das escolas.

No que diz respeito à dignificação dos docentes, volvidos que já vão alguns anos desde a saída da Lei de Bases, não nos parece que algo substancial se tenha alterado. Os sinais de mal-estar entre os professores continuam presentes. A autonomia profissional dentro da profissão docente continua ausente sob os auspícios de orientações do estado. A subtileza da legislação mostra que sempre foi manifesta uma distância entre os actores e os decisores, impedindo um verdadeiro protagonismo dos professores, no quadro de uma maior autonomia profissional e científica (Nóvoa, 1991d). O centralismo das decisões emanadas do centro para a periferia, apenas para cumprir rituais de legitimação procurou no entanto, alguma

---

<sup>21</sup> O programa ciência viva, entre outros, é um bom exemplo para as nossas afirmações. Não discutimos, no entanto, os critérios de acesso aos fundos de qualquer programa de apoio, as desigualdades institucionais, etc., uma vez que tal matéria é por si própria de natureza discutível.

participação formal dos professores (Benavente, 1992). Essa participação, meramente consultiva, não teve grandes consequências na acção local dos diferentes intervenientes educativos ao longo do processo reformador.

Não podemos porém, deixar de referir a saída do estatuto da carreira docente<sup>22</sup> há muito esperado pelos professores. Mais uma vez, na história dos professores, apesar de uma regulamentação estatal acontecer, esse estatuto não confere aos professores a aspiração de ter no futuro uma condição profissional diferente. Por outras palavras, “o professorado português nunca conseguiu definir uma verdadeira carreira profissional em oposição a «essa espécie de promoção segundo os anos de serviço»” (Nóvoa, 1991c, p. 112). Deste modo, o desejado estatuto não alterou o obstáculo que é a inexistência de perspectivas futuras de valorização profissional. Um aspecto fundamental, a progressão na carreira, continua hoje a fazer-se apenas pelo passar dos anos.

Por fim, há que referir o sistema de formação contínua que, apesar das suas alterações sucessivas, tem movimentado massivamente os professores nas escolas e fora delas.

Contudo, a formação aparece na prática, bastante divorciada da inovação, isto é, quando porventura, existe uma ligação entre formação e inovação, trata-se de formação para a adopção da inovação produzida, em geral, a nível central e, em todo o caso, exteriormente àquela situação e sem

---

<sup>22</sup> O estatuto da Carreira Docente, sai em 1990 sob a forma de Decreto-Lei. É o Decreto Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril.

Apesar de algumas dificuldades de concretização e de algumas situações de agitação suscitadas pela implementação de uma carreira docente única, a saída do estatuto foi um passo importante do processo reformador.

participação dos profissionais que a vão adoptar (Campos, 1995). Seria bom que, a formação contínua de professores perseguisse objectivos no sentido do desenvolvimento profissional dos professores. Só nestes moldes, a formação contínua permitiria simultaneamente a autonomia docente, contextualizada por um saber científico da sua profissão (Nóvoa, 1992b). Estas opiniões deixam em aberto algumas questões sobre um real contributo da formação contínua para a dignificação dos professores enquanto corpo profissional. Assim, “a formação de professores é, provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (Nóvoa, 1991a, p. 24).

A reforma curricular foi outro dos pontos de ordem dos últimos anos. Deveria, em larga medida, concretizar um modelo organizativo de escola que foi definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Estrela, 1992). Parece, no entanto, que se verificou alguma desarticulação quer no tempo, uma vez que mediaram quatro anos entre a saída da lei e o início da experimentação dos novos programas, quer em termos de realizações propriamente ditas. Como um “cavalo de batalha” a reforma curricular e respectiva organização foram-se impondo. Esta implementação acompanhada de orientações superiores sucessivas, e por vezes contraditórias, não abriu espaço a que tivesse de facto uma “importância estratégica e à possibilidade de projectar uma verdadeira inovação curricular” (Nóvoa, 1991d, p. 58).

Sem nos querermos alargar na retórica, parece-nos ainda assim, que os últimos anos são tempos de repensar a reforma em termos do que foram e do que deveriam ter sido os seus resultados. Criaram-se territórios

educativos, implementaram-se currículos alternativos, flexibilizaram-se os programas, reformulou-se o modelo de gestão das escolas.

Em larga medida os professores continuam, porém, a actuar na escola somente depois de sair um diploma atrás de outro, o que tem deixado poucas abertas a uma real inovação educativa. Todavia, não podemos deixar de referir que muitos professores continuam a trabalhar nesse sentido e a verdadeira renovação pedagógica vai acontecendo apesar do quadro traçado. É exemplo disso o concurso de experiências inovadoras que permitiu a sua divulgação. Ao ler os relatos de algumas dessas experiências<sup>23</sup> anotamos o facto de, na sua maioria, os professores venceram em grande parte os obstáculos à inovação. Conseguiram, apesar de tudo, criar condições de trabalho favoráveis à promoção de um trabalho cujos resultados são animadores, duradouros e estáveis. Reconhecer, valorizar e divulgar experiências de iniciativa local que procuram promover a qualidade da educação são aspectos de grande importância na compreensão das possibilidades dos professores e das dificuldades que o contexto oferece.

A ambiguidade da reforma de 80 passa, entre outros motivos, pela concessão aos professores de um papel de agentes privilegiados de mudança num contexto em que os professores são simultaneamente dados como o ponto crítico do sistema e em que o Estado não altera grandemente o seu estilo de intervenção. Conjugando elementos diversificados tomamos

---

<sup>23</sup> O Instituto de Inovação Educacional publicou em 1998 um livro de Experiências Inovadoras no Ensino, Franco *et al.* (1998) do qual recolhemos mais um suporte de opinião a acrescer ao que conhecemos do terreno. O concurso a que nos referimos, foi promovido pelo I.I.E. em 1997 com o objectivo da difusão de experiências de inovação em curso nas escolas.

por certo que a mudança foi bastante significativa ainda que assim não pareça à primeira vista.

Sendo patentes algumas tentativas do Estado em substituir o seu papel centralista e burocrático por uma função de regulação e de avaliação, vemos, no entanto, que as instâncias se multiplicaram aparecendo apenas uma desconcentração do poder central ao que não corresponde a descentralização desse mesmo poder (Nóvoa, 1992b).

Olhando ainda para a tutela do Estado sobre os professores, vimos que ela se pode relacionar com o seu desconforto. Através da exigência de algumas atitudes de rigor e competência, como por exemplo os exames nacionais, acentua-se o peso do Estado e das imposições das hierarquias. Tal como afirmam Cole e Walker (1989):

“Doravante os professores terão que prestar mais contas e o seu trabalho será avaliado mais rigorosamente e estará mais exposto aos olhos do público, mas possuirão um menor controlo sobre o seu próprio trabalho e sobre os meios para conseguir os resultados pelos quais serão julgados.” (p. 164)

Também em Portugal isto parece ser verdade. No que respeita à última reforma do sistema educativo (1986) e segundo o estudo efectuado por Neves e Morais (1997) no quadro de uma análise sociológica, os resultados sugerem uma mudança nas relações Ministério-professor. Esta mudança parece ocorrer quer ao nível das regras discursivas, traduzida num maior controlo do professor, por exemplo no cumprimento dos programas, quer ao nível das regras hierárquicas expressando uma modalidade de controlo de natureza mais interpessoal.

Ao demonstrarem que a actividade docente é uma fonte potencial de stress e que certas políticas reformadoras vão no sentido de reforçar o desânimo, os autores supracitados enquadram com os seus estudos o que se tem passado no nosso país nos últimos anos. Os enquadramentos normativos e prescritivos têm privilegiado orientações técnicas e conformistas sobre a profissão docente (Nóvoa, 1992b). Opõe-se a esta perspectiva o incentivo de práticas de regulação e de avaliação que permitam aos professores um maior controlo sobre as suas vidas e a sua profissão. É de notar porém, que “estes dispositivos de controlo e avaliação devem ser produzidos no interior da profissão docente” (p. 64). Na verdade, a imposição, ao invés do apelo à participação e ao diálogo, em nada têm contribuído para uma profissão científica e socialmente dignificada.

Tal como vimos no capítulo 1, a vontade política e a procura social da educação foram factores que se conjugaram em Portugal no sentido da educação alargada a todos. Esta progressiva expansão representa assim um aspecto importante no que respeita às mudanças na escola nos últimos anos com a ideia subjacente de que a educação contribui para o desenvolvimento social.

Não podemos por isso, deixar de referir o entrosamento de ideologias que têm suportado a acção do Estado na oferta da educação. Os princípios subjacentes a esta expansão do espectro escolar parecem presidir a uma estabilidade ameaçada. Queremos com isto dizer, que a crise da educação a que assistimos passa, também, pelos números de inscrições crescentes nos diferentes níveis de ensino. Para Pires (1988) a progressiva expansão do sistema educativo gerou uma certa massificação do ensino à qual não corresponde um ensino de massas. Dito de outra forma, as mudanças

qualitativas necessárias para um ensino que chega a todos e não apenas às elites, não ocorreram, tendo daí resultado uma crise na adequação das estruturas materiais e humanas a tal crescimento.

Podemos então, afirmar que o consenso é geral. O ensino encontra-se numa crise profunda. Os desafios que se lançaram à escola têm passado por reformas sucessivas que em pouco ou nada alteraram as situações de mal-estar vividas pelo pessoal docente. Os professores, esses vivem os dilemas de cumprir um papel cada vez mais difícil e complexo numa escola em crise e numa sociedade exigente.

Relevando ainda o papel do contexto em qualquer acção organizacional é de realçar a importância da sua estrutura informal, afirmando simultaneamente o envolvimento e desempenho dos actores, no nosso caso dos professores. Isto pressupõe que se tenha em atenção a ruptura que tem que existir entre a ideia que a administração central faz das escolas em todo o território educativo que não é de forma alguma um “terreno bruto” mas sim, e numa linha de base construtivista, num “terreno cultivado por conflitos de poder mais ou menos abertos, por lutas ideológicas mais ou menos surdas, por concepções pedagógicas mais ou menos assumidas” (Correia, 1989, p. 35).

Também Lima (1991) deixa um alerta para o facto de se dever ter em consideração um contexto organizacional quando falamos de mudança e de produção de inovações. Assim não podemos pois deixar de assumir que:

“Entre o estado e o actor, o sistema educativo e a sala de aula ou a unidade mais elementar de formação, situa-se o contexto organizacional e administrativo, e as suas dimensões, atravessado

seguramente por aqueles elementos (dos níveis macro e micro) mas acrescentando-lhes sempre algo e distinguindo-se deles.” (p. 61)

As estratégias administrativas de mudança, estão muitas vezes, em contradição com os desejos dos professores. É também este facto, que por vezes, fragiliza alguns professores.

Certo é, no entanto, que a razão da existência destas mudanças impostas, têm origem, inúmeras vezes, no contexto social. As suas mudanças aceleradas são causa de diversidade nos papéis dos professores. As inovações multiplicam-se trazendo simultaneamente uma sobrecarga para os professores. A indefinição de regras é reflexo da indefinição de valores assumidas por todos e as incertezas científicas torna mais certo que todo o processo de ensino-aprendizagem pode ser melhorado.

Para Hargreaves (1998):

“as amplas mudanças na vida económica e organizacional estão a ser acompanhadas por mudanças inter-relacionadas e profundas na organização e no impacto do conhecimento e da informação, na expansão global dos perigos, na reconstrução geopolítica do mapa global, na restituição e reconstituição das identidades nacionais e culturais e até na redefinição e reestruturação da individualidade humana.” (p. 26)

As suas palavras permitem-nos afirmar que a mudança é inevitável e que a conjugação das suas diferentes vertentes resulta no declínio de uma época marcada por características que hoje deixámos de observar.



Na sequência destas ideias Hargreaves (1998) afirma ainda que “as escolas e os professores estão a ser cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado” (p. 27).

Tais afirmações pressupõem que as mudanças que as escolas e os professores experimentam têm origens vastas. Não se confinam de forma alguma ao meio educacional, mas a uma “transição sócio-histórica de um período de modernidade para outro de pós-modernidade” (Hargreaves, 1998, p. 27). A mudança aparece assim, neste autor, contextualizada pelo mal-estar da modernidade e marcada pelas exigências da pós-modernidade.

Rapidez, complexidade e incerteza são conceitos chave para caracterizar tal condição social de pós-modernidade. Este facto coloca alguns desafios ao ensino. Assim, e ainda tomando como ponto de ordem as palavras de Hargreaves (1998):

“A compressão do tempo e do espaço está a criar uma mudança acelerada, uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente. A incerteza ideológica desafia a tradição judaico-cristã, na qual se têm baseado muitos sistemas escolares, e faz surgir crises de identidade e de objectivos no que toca às novas missões que poderiam ter. A incerteza científica mina as alegações relativas à existência de uma base de conhecimento segura para o ensino e faz com que cada inovação pareça mais dogmática, arbitrária e artificial do que as anteriores. Por último, a procura de modelos de tomada de decisão mais colaborantes cria problemas às normas de isolamento nas quais se tem baseado o trabalho dos professores, criando igualmente

problemas para muitos líderes de escolas, que receiam pelo seu poder face ao alcance potencial da colaboração.” (p. 11)

Simultaneamente podemos afirmar que a consolidação das escolas como instituições sociais (Sarmiento, 1996) é um modelo caracterizado pela segmentação de saberes, espaços e tempos, numa época de cruzamento de culturas, globalização das relações sociais e aceleração dos tempos. É também por isso que “as mudanças educativas têm contemporaneamente uma incontornável dimensão de mudanças de estrutura da organização escolar” (Sarmiento, 1996, p. 204-205).

### **2.2.2 As Mudanças nas Funções e nos Papéis dos Professores**

Como vimos no ponto anterior, falar do professor implica também, falar no seu ambiente de trabalho, isto é, no contexto envolvente. Pensamos pois, que esse conjunto de condições e constrangimentos são fundamentais para a compreensão das experiências subjectivas dos professores.

Nas últimas décadas ocorreram algumas alterações que, de uma forma ou de outra, contribuíram para desvalorização do papel tradicional do professor. A imagem do professor está ameaçada e o valor de ensinar posto em causa. Esteve, Franco e Vera (1995), fazem um levantamento dos principais factores que afectam hoje, de uma forma negativa, a imagem dos docentes. Assim, apontam:

1. A ruptura do consenso social sobre a educação;
2. A inibição educativa de outros agentes de socialização;

3. O desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
4. As alterações das expectativas face ao sistema educativo;
5. A modificação do apoio da sociedade à escola;
6. A desvalorização social do professor;
7. A mudança continua que afecta os conteúdos curriculares;
8. A escassez de recursos;
9. A falta de um modelo claro das relações entre professor e aluno.

Esteve (1992) fala-nos também, das crescentes exigências em relação ao papel dos professores. Elas são o reflexo da mudança sobre a sua imagem social. Lecionar conteúdos, promover o desenvolvimento, organizar o grupo, ter em conta toda a heterogeneidade dos alunos e respectivas necessidades educativas individuais, organizar actividades extra-curriculares, receber pais, realizar tarefas administrativas, frequentar formação continua, entre muitas outras tarefas, é certamente uma enorme sobrecarga de trabalho.

Simultaneamente, e em sentido oposto, a exigência social sobre o papel do professor no processo educativo tem sido crescente (Jesus, Abreu, Esteve e Lens, 1996). Também, Hargreaves (1993) faz uma análise das responsabilidades que o trabalho docente conheceu relacionando-as com as mudanças ocorridas nos últimos anos:

“Whatever else might be said about theaching, few would disagree that the nature and the demands of the job have changed profoundly over the years. For better or worse, teaching is not what it was. There are the needs of special education students in ordinary classes to be met. Curriculum programmes are constantly changing as innovations multiply and the pressures for reform increase. Assessment strategies are more diverse. There is increasing consultation with parents and more communication with colleagues. Teacher’s responsibilities are more extensive. Their roles are more diffuse. What do these changes mean? How do we understand them? For those who perform the work of theaching, is the job getting better, or is it getting worse?” (p. 75)

Estas questões levariam certamente a muitas outras mas, passando os olhos sobre as principais alterações, Jesus, Abreu, Esteve e Lens (1996) descrevem quatro aspectos sobre os quais recai a nossa atenção:

1. As transformações ocorridas ao nível dos objectivos da educação escolar com a progressiva expansão dos sistemas educativos. Portugal não é excepção, isto é, também o nosso país sentiu a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas.
2. Plano dos valores sociais alterou-se. Se no passado predominavam os valores que elevavam o conhecimento, a reflexão, a vocação e a missão hoje tendemos ao predomínio de valores economicistas. Assim é hoje naturalmente desvalorizada uma profissão cujos trabalhadores são mal pagos, como é o caso dos professores.

3. O acesso à informação também mudou. Esta mudança é considerada como tendo contribuído para a desvalorização de algumas funções anteriormente atribuídas à escola em geral e aos professores em especial. A mudança que trouxe implicações ao nível da valorização dada a transmissão de conhecimentos e da fomentação de determinados valores trouxe também alguma perda de identidade para os professores. No fundo, alterou-se a sua imagem individual e colectiva e da relação com todos os outros. Segundo Esteve e Fracchia (1988) os professores não tiveram meios ao seu alcance para clarificar e decidir sobre a especificidade do seu papel perante as mudanças operadas nos últimos anos, isto é, as estruturas hierárquicas de topo não desenvolveram estratégias de adaptação apropriadas, nem previram processos de formação adequados às novas exigências e contextos. A tradicional transmissão de conhecimentos e ainda a fomentação de outros valores não veiculadas pela instituição escolar são-lhe claramente desfavoráveis.
  
4. A escola não encarna hoje o monopólio, do saber e aos próprios professores não é atribuído um sabor específico. O maior ritmo de caducidade dos conhecimentos, aliados à incerteza que a rápida evolução científica e tecnológica aportaram requer muitas vezes um novo sentido para a escola e para o trabalho dos professores. A desvalorização pública da escola e dos professores é, por isso, marcada pela perda de um saber que lhes era exclusivo.

Como resume Machado (1996):

“Para além de ter de se adaptar às mudanças introduzidas no seu papel e às contradições das múltiplas funções que é chamado a

desempenhar, o professor é contestado por todos, apontado como culpado dos insucessos do sistema educativo, tornando-se responsável duma situação de que ele próprio é vítima.” (p. 35)

A escola é, em si mesma, um local de mudança quando vista como organização social. É um eixo de desenvolvimento que oscila entre o progresso que deve sustentar e as reproduções sociais que teima em manter.

Bourdieu e Passeron (1970) gritaram bem alto, que os sistemas de ensino reproduzem as desigualdades sociais. Interrogamo-nos se de facto terá sido sempre assim. Pensamos que não. Se é verdade, como diz Perrenoud (1994) que “em certos períodos da história a estabilidade importa mais do que a mudança, e as sociedades esperam do seu sistema escolar a perpetuação das tradições, a herança feita de valores e de conhecimentos” (p. 12) também é verdade, como mostrou Petitat (1982), que noutros períodos a escola desempenhou um papel de motor na emergência de uma sociedade renovada, novas classes sociais e qualificações.

Neste final de século a educação é um tema cultural em múltiplas discussões de ordem política, social, cultural, organizacional, etc.

Como objecto específico de estudo, e resultado da conjugação de variáveis complexas, as escolas, sobretudo nas suas dimensões organizacionais e sociológicas, “estão fortemente consolidadas como instituições sociais e, simultaneamente, encontram-se perante uma crise desafiadora do seu modelo formal institucionalizado” (Sarmiento, 1996, p. 204).

A adopção de boas ideias não é suficiente para transformar a realidade educativa. Tem que haver em simultâneo reconstrução das representações, das atitudes dos projectos, da própria identidade e dos valores dos actores.

Certo é que, tal como dissemos, a profissão docente se tem complexificado ultimamente. Esta sobrecarga de trabalho exigida aos professores leva-os a estarem cada vez mais afastados de especificidades profissionais, o que “contribui para a imagem de que exerce um trabalho pouco especializado que qualquer um poderia realizar” (Jesus, Abreu, Esteve e Lens, 1996, p. 55) tornando-se professor quem não sabe ou não consegue fazer mais nada. O relatório de Braga da Cruz (1988) ajuda-nos a perceber esta situação no caso português. Coincidente com a expansão do sistema educativo, a crise de emprego trouxe, na década de sessenta, muitas pessoas para o ensino. A sua falta de habilitações contribuiu “para essa ideia de que quem não tem alternativa, pode sempre recorrer ao ensino” (Machado, 1996, p. 35).

Alguns aspectos da autonomia profissional dos professores são hoje também postos em causa. Qualquer membro da comunidade, próximo ou não da escola, se arroga ao direito de opinar sobre os conteúdos a ensinar, os métodos pedagógicos a seguir, as formas mais eficazes de relação com os alunos, etc. São imposições externas a contribuir para a intensificação, diversificação e exigência das tarefas dos professores. Essas exigências são evidenciadas por Hargreaves (1993):

“Intensification is particularly evidenced in teacher’s work in the growing dependence on an externally produced and imposed apparatus of behavioral objectives, in-class assessments and accountability instruments, and classroom management technologies. (...) has led to a profleition of administrative assessment tasks,

lengthening of the teacher's working day, and elimination of opportunities for more creative complaints among teachers.” (p. 77)

Assumimos contudo, que as finalidades globais da educação escolar não se têm alterado grandemente. Alteraram-se sim, os conteúdos, os métodos, as opiniões, os comportamentos e as exigências da sociedade educadora (Molero, 1996).

A imagem pública dos professores é-lhes claramente desfavorável. O cenário em permanente mutação apresenta-se pouco acessível a uma resposta adequada. À diversidade das tarefas deveria corresponder uma formação que as permitisse desempenhar cabalmente o que nem sempre tem acontecido. Estar devidamente preparado para as novas funções é quase impossível quando tudo muda rapidamente desde os objectivos às prioridades educativas passando por uma concepção das novas funções que lhes é alheia. A ambiguidade impera sobre os professores: “profissionais incompetentes e que têm comportamentos pouco correctos, nos quais se depositam, no entanto, quase todas as esperanças de melhoria do ensino e da qualidade da educação” (Jesus, Abreu, Esteve e Lens, 1996, p. 65).

É por aqui que passa também, o que tem sido designado por crise de identidade profissional dos professores (Nóvoa, 1991c) ou por crise da função docente a que se refere Vera Vila (1988). Os professores têm manifestado dificuldades em acompanhar a aceleração da mudança social sobre o seu papel. O reforço de sentimentos pouco optimistas no que se refere ao domínio de tal situação é claramente um contributo para crescentes sinais de mal-estar e para o acentuar da crise de identidade já bem patente nas taxas de abandono do ensino (Nóvoa, 1992b).



Tomando como ponto de ordem as mudanças monumentais que vimos apontando para os professores, eles são cada vez mais, confrontados com problemas complexos e variados. As soluções não são fáceis e a sua construção não parece estar, na maior parte dos casos, dependente apenas do professor. É na construção colectiva de estratégias em que é necessária a utilização de meios intelectuais, autonomia de acção, liberdade de análise e auto-imagem (Perrenoud, 1993), que parece estar o caminho a seguir. Desta forma, e porque os problemas aparecem diariamente, “as construções quotidianas colectivas”, como Garcia (1996, p. 218) denomina este trabalho de cooperação, só são possíveis num espaço/tempo propício ao seu desenvolvimento.

As reflexões sobre a escola e as concepções que dela decorrem são cada vez mais numerosas e diversas e assentam em paradigmas diferenciados. Coexistindo, por isso, várias concepções sobre as funções da escola<sup>24</sup> e conseqüentemente diferentes entendimentos sobre os papéis dos professores. Por outro lado, como essas reflexões são feitas muitas vezes à margem dos professores, a esses, resta-lhes porem em prática o que os outros pensaram (Nóvoa, 1991d). Assim, torna-se muito difícil encontrar esse espaço necessário e favorável à cooperação dos professores entre si e entre outros actores educativos. Cada um tem a sua perspectiva e dificilmente o professor consegue trabalhar sem estar sujeito à crítica. É cada vez mais notória a diversificação dos contextos e das suas práticas de intervenção porque as mudanças que se operam na sociedade têm,

---

<sup>24</sup> Podemos encontrar para essas concepções apontadas por Garcia (1996) quatro razões fundamentais: “I) uma lógica centralizada da administração de alguma forma persistindo no imaginário colectivo; II) uma cultura escolar pouco permeável à integração de outros profissionais de diferente formação; III) ceticismo e desconfiança sobre processos participativos integrados; IV) e desconhecimento de concepções e metodologias de intervenção contextualizada.” (p. 217)

inevitavelmente, as suas repercussões na escola e nos professores. Isto significa que “o alargamento do campo de competências do professor ultrapassa a participação em estruturas de organização formal e se estende por zonas informais igualmente importantes” (Barroso, 1991, p. 647).

Acresce ainda a todos os aspectos focados o isolamento e a falta de apoio sentidos pelos professores. Sanchez<sup>25</sup> (1984) concluiu que o isolamento da sala de aula, bem como a relação negativa que mostram ter com a escola, fazem com que os professores encontrem nela o espaço adverso ao seu desempenho. Na verdade, os professores, por múltiplas razões<sup>26</sup> “vivem isolados, raramente observam outros colegas a trabalhar, o que é encorajado pela organização da escola, com a sua estrutura celular” (Machado, 1996, p. 38).

Em todo este contexto em que a complexidade da profissão docente impera, parece ser cada vez mais difícil explicitar e enunciar claramente os papéis dos professores. O próprio professor “é confrontado com a dificuldade, não só da sua realização profissional e pessoal, ou seja, de encontrar o seu bem estar, condição base para o exercício da profissão, assim como do sentido da sua acção” (Garcia, 1996, p. 213). E mais uma vez, a escola como espaço de partilha permitindo o trabalho em comum, fazendo os professores sentirem-se reconhecidos enquanto pessoas (Dupuy-

---

<sup>25</sup> Neste trabalho Sanchez pediu a 179 docentes para escalonarem de acordo com a sua valorização pessoal, cinco estímulos – profissão docente, centro escolar, trabalho didáctico, relação professor/aluno, colegas – oferecendo uma escala bipolar. As relações mais valorizadas foram a de professor/aluno e a dos colegas.

<sup>26</sup> Baillauqués (1990), põe em hipótese que o isolamento dos professores seja devido ao medo do seu espaço ser invadido. Esse local, a sala de aula, é onde se sentem livre e poderosos, ou por terem receio de serem postos em questão, ou ainda por se descobrirem diferentes daqueles que gostariam de ser.

Walker, 1988) fica aquém das necessidades, contribuindo para que os professores não se sintam realmente bem.

Por fim, os papéis tradicionais dos professores em confronto com os desafios actuais dão-nos a ideia de que se por um lado esse confronto pode levar a uma reorientação do que é ser professor, por outro é uma situação por si só causadora de mal-estar. “As realidades estruturais das sociedades são de tal forma plurais que não há uma única teoria explicativa, o mesmo acontecendo no que respeita aos fenómenos da mudança que nelas ocorrem” (Moore, 1971, p. 73). Sendo assim parece correcto buscar uma conjugação de abordagens na tentativa de explicar a mudança social.

Pensando então a escola como uma organização complexa e adoptando esta linha de pensamento podemos pois reconhecer, tal como Oliveira (1991), que:

“o mesmo se verifica no sistema escolar em que é vulgar os valores e as práticas tradicionais coexistirem com as mais recentemente introduzidas, dando origem a conflitos frequentes entre os papéis do professor que está, deste modo, submetido a exigências contraditórias sobre a maneira como deve desempenhar os seus papéis.” (p. 11)

Pensamos que a acção inovadora dos professores exige que, para além de modificarem o que fazem, modifiquem a sua forma de pensar sobre o que fazem. A análise destas práticas educativas pelos próprios professores é por consequência, necessária para um processo de reconstrução de cultura e identidades profissionais.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## CAPÍTULO 3

### *A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA*

“[There is a] difference between people who tell stories and people who construct theories about that which lies beyond our imagination.”

R. Rorty

#### **3.1 Objectivos e Âmbito da Investigação**

Uma vez constatadas algumas limitações dos estudos realizados dentro do paradigma processo-produto, através do qual se procuravam encontrar relações entre padrões de comportamento do professor e resultados dos alunos, as investigações viraram-se nas últimas décadas para o estudo dos processos mediadores. O professor e o aluno passam a ser vistos como sujeitos activos que percebem e reflectem sobre o seu comportamento. Dentro deste modelo, o professor passa a ser olhado como alguém que planifica e toma decisões. O meio é também caracterizado e aceite como complexo dados os fenómenos que nele ocorrem. O ensino é definido como uma actividade cognitiva, centrando-se os estudos sobre o pensamento dos professores na forma como estes processam a informação, ou seja, como constroem significados.

Apesar da necessidade de encontrar outros caminhos para os estudos sobre os professores (Glickman, 1988; Schon, 1990; MacNamara e Petitat,

1991)<sup>27</sup>, não é claro que a substituição de linguagens enviesadas e enviesadoras, contra a principal expressão de voz dos professores, tenham já encontrado “o remédio para todos os seus males”. Reconhecemos que é muito difícil haver um discurso educacional que por si só consiga falar sobre os funcionamentos em situações complexas, onde os problemas não têm uma só solução onde as pessoas não trabalham de forma linear nem concisa e onde as respostas são múltiplas e diversificadas.

No entanto, à medida que se vão tentando ter visões mais abrangentes dos fenómenos educacionais, focalizando processos e envolvendo os contextos, o recurso a metodologias de base simplesmente qualitativa tem vindo a ser legitimada alargando as bases de cientificidade dos conhecimentos (Oliveira, 1994).

A profissão de professor tem vindo, ao longo das últimas décadas, a ser objecto de estudo de inúmeras investigações. A pluralidade de pontos de vista traduziu-se em abordagens diversas desde históricas, filosóficas e epistemológicas, a psicológicas, sociológicas e pedagógicas, entre outras. O volume de literatura sobre os professores com que nos deparámos é surpreendente e evidencia a sua origem em vários campos disciplinares.

---

<sup>27</sup>Os autores referenciados evidenciam opiniões de que o carácter rigoroso da objectividade da metodologia, a neutralidade do investigador e a generalização universal dos resultados são duvidosas. Tais dúvidas assentam nas crises da ciência que fala Santos (1990) ou ainda nas demonstrações de Berliner (citado por Kagan, 1990, p.8) provando que a precisão objectiva é um mito mesmo no contexto das ciências a que chama duras.

Por outro lado, há ainda a fragmentação da realidade com que se trabalha mediante a utilização de um método investigativo (Uhrmacher, citado por Alexander et al, 1992, p. 59). A compreensão global e completa da realidade fica assim comprometida pela natureza reducionista do método.

Tendencialmente vista do exterior até há alguns anos atrás, esta profissão é hoje estudada em linhas de investigação que tendem, cada vez mais, a utilizarem metodologias assentes no que os professores dizem de si.

As metodologias tendem a apresentar capacidade para, desvendar fenómenos de interacção, perceber a evolução das representações e dos significados atribuídos pelos autores em situação de relação social e a apreender o modo como vivências antigas se perpetuam nas actuais.

Assim, cada vez mais, os estudos sobre professores passam pela compreensão da forma como estes vivem e contam a sua profissão. Muito embora a profissão docente constitua uma área de difícil estudo devido à grande quantidade de variáveis que envolve e à sua complexidade, o pensamento dos professores acerca da sua profissão foi um tema que nos suscitou um interesse especial.

O objectivo central do nosso estudo é **perceber a forma como alguns professores viveram a mudança no período da Reforma do Sistema Educativo**. É procurar perceber que significados construíram para dar sentido ao contexto de mudança na sua profissão. Traduzindo este objectivo nalgumas questões podemos formular as seguintes: **Que vivências pessoais e profissionais contam de si? Que significados atribuem à reforma enquanto tempo de mudança? Que representações têm da escola num contexto de mudança? O que dizem que é ser professor hoje?**

Tal como referimos anteriormente, o quadro da investigação em educação e a pluridisciplinariedade que cerca os estudos sobre os professores tornam

difícil a sua categorização respeitando critérios de homogeneidade. Esta é, entre outros autores, a opinião de Estrela (1997), que apesar disso propõe uma categorização. No primeiro grupo inclui os estudos sobre aquilo a que chama “profissão propriamente dita” (p. 12). Alguns dos conceitos abrangidos por este grupo de estudos são: o profissionalismo, a deontologia, o associativismo, a autonomia, funções e papéis, culturas profissionais, etc.

Inclui no segundo grupo, a formação profissional abrangendo a inicial e a continuada.

O terceiro grupo abrange vários temas que vão desde a socialização docente, ao choque com a realidade, à construção da entidade profissional, satisfação e insatisfação docente, os ciclos da carreira, etc. A autora denomina este grupo de estudos incidentes sobre os processos individuais ou grupais de profissionalização.

O quarto grupo, procura determinar características de pensamento e de acção dos profissionais. É considerado pela autora o mais heterogéneo quer na origem disciplinar quer nas formas de abordagens. Talvez por isso é subdividido em três subcategorias: a primeira orientada para a caracterização do pensamento e predisposição para a acção; a segunda orientada para a acção em situações profissionais e a terceira procurando relacionar pensamento e acção.

Por fim, o quinto grupo tem como objectivo a caracterização da classe docente ou alguns dos seus grupos profissionais em relação a variáveis sobretudo de origem demográfica.



Situando o nosso campo de investigação consideramo-nos naquele a que a autora chama o quarto grupo de estudos, pois o nosso objectivo encaminha-se para a determinação de características do pensamento dos professores.

Perante as dificuldades assinaladas, às quais a autora acresce ainda as faltas de precisão terminológica por ela encontradas, não é de surpreender a necessidade que sentimos em clarificar e fundamentar a nossa pesquisa.

Partindo de pressupostos cognitivistas de que “os professores estruturam a sua actividade profissional a partir das representações que formulam dos fenómenos em que estão envolvidos, dos significados que lhes atribuem e dos valores que defendem” (Costa, 1996, p. 3), este trabalho de investigação inscreve-se pois no âmbito dos estudos centrados nos processos de pensamento e acção do professor (Clark e Peterson, 1986).

De acordo com o exposto, esta abordagem dos estudos sobre professores não é independente do contexto global em que os profissionais do ensino vivem e constroem a sua profissão. É contemplado um conjunto de complexas inter-relações entre o indivíduo e os meios social e institucional que o circundam. Também os contextos têm vindo a assumir um papel relevante nestes estudos. Assim, considerámos pertinente fazer o estudo tendo em conta o quadro de mudança que acerca a sociedade em geral e o sistema educativo português em particular.

Sem sombra de dúvida que as questões da mudança, em especial tudo o que diz respeito à reforma do sistema educativo, têm marcado, desde meados dos anos 80, a acção e o debate na investigação educacional em Portugal. Neste trabalho, a reforma é vista como um constrangimento externo à

pessoa do professor, facto que, no entanto, coloca novas e variadas necessidades a estes profissionais.

Segundo Maturana (1991), a procura de explicações que os professores buscam dentro do contexto educativo passam pela reformulação das suas experiências, a partir de outras experiências pessoais, todas elas envolvendo complexos mecanismos cognitivos. Usando as palavras de Simões, Simões, Gonçalves e Gonçalves. (1994), “é por isso que a relação que os professores mantêm com a Reforma Educativa e com os processos dela dependentes, passa, essencialmente, pela relação que mantêm consigo próprios. Sendo o professor um ser em busca de coerência, há que incrementar esta última, uma vez que dificuldades a este nível se encontram directamente relacionadas com algumas causas do mal-estar docente” (p. 85).

Refira-se ainda que, a complexidade das sociedades contemporâneas traduziu-se em dimensões conflituosas numa profissão que é socialmente partilhada (Sacristan, 1991). Não é portanto, motivo de estranheza, que as mutações aceleradas da sociedade tenham reflexos no pessimismo, desencanto, desconforto e mal-estar dos professores, o que naturalmente terá influências sobre a sua prática.

Esteve, Franco e Vera (1995) lembram-nos que, nos últimos vinte anos, o consenso social sobre os objectivos que devem perseguir as instituições escolares foi abalado. Levados a reflectir no aumento de exigências, na diversidade dos seus papéis e na crescente responsabilização do corpo docente, percebemos que há um jogo de contradições que se reflecte no pensamento do professor.

Recorrendo a Jesus, Abreu, Esteve e Lens (1996) pudemos identificar algumas alterações, ocorridas nas sociedades ditas industrializadas. Estas alterações tiveram, segundo o autor, uma contribuição marcante na desvalorização dos papéis tradicionais dos professores, durante as últimas décadas, mas, simultânea e paradoxalmente vão-se traduzindo numa hiper responsabilização do seu desempenho. A primeira situou-se no plano dos próprios objectivos da educação escolar através da passagem de um ensino de elite para um ensino de massas. A segunda tem a ver com o plano dos valores sociais. O declínio dos valores ditos intelectuais, associado ao predomínio dos valores economicistas veio, progressivamente, baixar o estatuto da profissão docente junto da opinião pública. A terceira, refere-se ao acesso à informação, cujo incremento influenciou necessariamente as funções da escola e conseqüentemente dos professores. Por último, o autor referencia a origem de um maior ritmo de caducidade dos conhecimentos aliado à rápida evolução científica e tecnológica.

As mudanças na escola, nos seus diferentes aspectos e funções, reflectem certamente algumas destas profundas alterações que têm origem no domínio social. Se, tal como parece, as alterações acima mencionadas reclamam um novo sentido para a escola e conseqüentemente para a profissão docente, factos que se podem traduzir na implementação de uma reforma educativa, momentos há em que esta é olhada com grande cepticismo, quer pelos professores quer pela sociedade em geral. Acreditamos que, todos estes factos em conjunto têm vindo a impôr aos professores alguma desapropriação das condições de exercício da profissão.

No seguimento da exposição, faz sentido dizer que há situações de mal-estar nos professores aliadas ao facto de a escola tender a estar

continuadamente “fora de tempo”. Estes factos, que entre outros estão aliados a um contexto de mudança transparecem em sentimentos e em interações, onde cada momento ganha um sentido e uma interpretação individual.

A crise da escola, a deterioração da imagem da profissão docente, o acentuar das pressões sociais para que o professor assuma novos papéis foram constatações que o próprio desempenho profissional nos permitiu. Entre outros, estes aspectos foram determinantes no despertar da nossa curiosidade no sentido da descoberta de novas facetas destes profissionais a quem ainda chamamos professores.

Interessou-nos, por tudo isto, conhecer alguns elementos simbólicos das vivências dos professores num período de mudança em que o contexto educativo é balizado pelos pressupostos da reforma (especialmente marcados pela Lei 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo).

Através das suas narrativas, pretendemos alcançar o pensamento destes professores sem ter a veleidade de qualquer tipo de generalização. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório.

### ***3.2 A Investigação em Educação***

Para acompanhar o ritmo de transformação das sociedades, o plano das investigações também teve que ir sofrendo adaptações a essas alterações de maneira a conhecer a realidade de uma forma mais precisa e sistemática (Gliglione e Matalon, 1997).

Face às características da investigação educacional e a algumas dificuldades a ela associadas as metodologias têm sido divididas em dois tipos, as quantitativas e as qualitativas. Momentos houve em que as controvérsias foram enormes, e, sobretudo nas últimas décadas, acompanhadas pelo crescente interesse nos estudos sobre a escola e sobre os professores.

A diversidade de pontos de vista quanto às metodologias e técnicas adequadas para os estudos em educação relaciona-se directamente com a diversidade ontológica e epistemológica dos objectos de estudo (Neto, 1998). A discussão tem, portanto, gerado dúvidas acerca dos paradigmas que cada uma dessas metodologias encerra.

A metodologia quantitativa tende a partir do pressuposto de que é possível aplicar às ciências sociais o método de investigação das ciências físico-naturais. Assim, genericamente, concebe o seu objecto de estudo como externo, com o intuito de atingir o máximo de objectividade. Parcializando a realidade para facilitar a análise, prevê estudos extensivos sobre amostras representativas de sujeitos. É também caracterizada, vulgarmente, por utilizar técnicas de aleatorização, tratamentos contrastantes, controlo experimental, testes de objectivos e análise estatística. Este quadro do paradigma positivista centraliza, em nosso entender algumas dificuldades em compreender os processos da construção do saber e do pensamento dos professores.

No seu extremo o paradigma científico, tal como o desenhámos, parece levar à ideia de que a única investigação com valor em educação, teria que ser: objectiva, empírica, normativa e livre de valores. Os estudos empíricos

deveriam, em última análise e desde que bem planeados, permitir conhecer as leis que governam o comportamento humano.

O paradigma qualitativo tem sido associado, fundamentalmente, aos estudos de caso, abordagens etnográficas, entrevistas, observação participante e, de uma forma abrangente, à busca de sentido em fenómenos sociais. A investigação qualitativa tem ainda as suas origens na antropologia, supõe uma preponderância do individual, é subjectiva, interpretativa, pretende uma compreensão holística e põe ênfase na profundidade (Bisquerra, 1989). De uma forma ou de outra a maioria dos investigadores qualitativos identificam-se com a perspectiva fenomenológica enfatizando a compreensão interpretativa das interacções humanas (Bogdan e Biklen, 1994). Entre o paradigma essencialmente positivista, objectivista e quantitativo e a emergência de um outro paradigma interpretativo, subjectivo e qualitativo o campo das ciências da educação conheceu alguns conflitos e antagonismos entre os diferentes investigadores. Porém, em geral todos acabaram por perceber que entre as posições objectivo-quantitativas, subjectivo-qualitativas ou ético-sociais não têm necessariamente de existir conflitos ou antagonismos insuperáveis” (Neto, 1998, p. 264).

A validade e a precisão das investigações passa hoje, muitas vezes, pela ideia de combinar abordagens no mesmo estudo. Desde que, na década de setenta, se começou a usar a triangulação para demonstrar a convergência de resultados, iniciou-se também, a discussão acerca da conciliação de métodos e da ligação dos paradigmas aos métodos.

Contudo, esta discussão, ainda que bastante diluída, continua a permanecer relativamente a algumas questões educacionais dada a complexidade das temáticas.

No que respeita à nossa questão de partida, conhecer o pensamento de alguns professores, remete em nosso entender, pela sua própria natureza e objectivos, para um paradigma de investigação qualitativo. Assim, e apesar de muitos autores (Gage, 1989; Anderson e Burns, 1991; Santos, 1990; Neto, 1998, entre outros), sugerirem uma conciliação de métodos, outros há que, para os estudos que envolvem a pessoa do professor, reclamam a necessidade de lhes dar voz.

Estes estudos têm contribuído para a tomada de consciência da necessidade de uma prática reflexiva, que leva os professores a olharem para si próprios e a encontrarem razões para o que fazem. Daqui decorreram algumas novidades, sobretudo na área da formação de professores.

Mas compreender o que o professor faz e os modos de conhecer que utiliza na sua prática tem que passar, também, pela compreensão da natureza narrativa desse conhecimento (Elbaz, 1991; Pacheco, 1995). O professor não é visto apenas como um processador de informação (como alguns estudos parecem deixar antever), mas sim como construtor de significados. A narrativa tornou-se um método importante na investigação em educação, em que o discurso dos professores constitui fonte de informação sobre a sua acção e pensamento. O professor é visto como um contador de histórias através das quais recria a sua experiência e a transforma em conhecimento. Aceitando que o conhecimento parte sempre da reconstrução narrativa da experiência (Clandinin e Connelly, 1990) dar a voz aos professores é,

então, ouvir as histórias que eles têm para contar, através das quais interpretam e dão sentido à realidade.

Entendemos a acção humana como a exteriorização da interacção entre os conhecimentos prévios das pessoas, as suas experiências, as situações presentes, as finalidades propostas e as intenções. Tal entendimento revela que cada acção humana é singular e irrepetível. Sendo assim, através da cognição narrativa podem configurar-se os diferentes elementos de uma acção particular. O todo unificado evidencia cada elemento conectado com a intenção central da acção. Assim, é através do conhecimento narrativo que podemos compreender a acção humana, dando ênfase às suas características específicas (Bruner, 1991; Mitchell, 1981).

Não havendo um paradigma específico para os estudos sobre os professores a utilização das suas próprias palavras é uma forma possível de aceder ao seu pensamento. Considerando que o conhecimento dos professores é um conhecimento narrativo, justifica-se a utilização de metodologias que suportem a sua liberdade de expressão. Apoiamos as nossas afirmações em autores como: Calderhead (1988), Clandinin e Connelly (1988), Villar Angulo (1990), Elbaz (1991), Zabalza (1994), Marcelo (1992) e Huberman (1995), entre outros.

Estrela (1997), ao referir-se à abundante investigação que se tem vindo a construir à volta da profissão de professor, dos próprios profissionais, da sua formação, da sua carreira, etc., alerta-nos também para o facto de tudo isto suscitar novas questões que dão nova luz àquilo que se vai conhecendo. É assim, que relativamente aos quadros epistemológicos e metodológicos a autora afirma que:



“Os quadros gerais de ordem epistemológica e metodológica que orientam essa investigação reflectem a evolução que tem surgido no campo das ciências sociais, determinada pela crise provocada nos sistemas tradicionais de explicação e de previsão ao pôr-se em causa a pretendida objectividade da ciência.” (p. 11)

Alguns autores confirmam esta ideia. Fazem-se mesmo, críticas acérrimas à linguagem utilizada para algumas temáticas da investigação educacional particularmente nos estudos sobre os professores. Para confirmar esta ideia citamos Elbaz (1991):

“Thus the language we have had available to talk about teaching has been not only inadequate but systematically biased against the faithful expression of the teacher’s voice. Recognition of this has given rise to efforts to present the teacher’s knowledge in its own terms, as it is embedded in the teacher’s and the school’s culture. In a sense, the research on teacher thinking constitutes a developing conception of voice and an ongoing attempt to give voice to teacher’s.” (p. 11)

Segundo a mesma autora, se tem sido difícil para os professores dar voz às suas preocupações é, principalmente, porque o discurso académico profissional sobre o ensino, e o da investigação educacional em geral, não tem vindo a permitir a formulação destas preocupações. Estudar as preocupações dos professores a partir dos seus próprios termos e expressões, isto é, o estudo das suas narrativas, tem vindo a permitir compreender, cada vez melhor, os seus processos de construção do saber e do pensamento.

Na última década, o interesse nestes métodos de pesquisa foi relevante. As narrativas oferecem alternativas estimulantes para fazer a ligação entre as vidas e as histórias dos indivíduos com a compreensão do fenómeno humano e social.

A voz dos professores aparece assim recentemente na investigação educacional em contraponto a um silêncio que levava a uma visualização da profissão sempre na perspectiva do observador externo. Partindo da experiência pessoal dos professores, a narrativa pode ser vista como um método de investigação, em que o seu discurso é a fonte de informação sobre a sua acção e pensamento (Couto, 1998).

Com o sentido de dar a voz aos professores, desenvolvemos o nosso trabalho num quadro qualitativo. Acreditamos que, tal como diz Holly (1991), os factores que influenciam o modo de sentir, de pensar e de actuar dos professores, ao longo da sua vida profissional, é extenso e de uma grande complexidade relacional. Com Ashton-Warner (1967) podemos afirmar que não é apenas uma parte de nós que se torna professor.

Sem a intenção de colocarmos uma supremacia metodológica em paradigmas qualitativos, acreditamos contudo na harmoniosa complementaridade paradigmática em oposição a antagonismo e ruptura. Somos em crer, que os métodos associados aos paradigmas qualitativos são imprescindíveis para uma pertinente e verdadeira investigação educacional em alguns dos seus domínios. São exemplos disso a utilização das abordagens narrativas, (auto)biográficas, histórias de vida, diários, no contexto da formação de professores (Nóvoa, 1988b; Oliveira, 1994; Zabalza, 1994), na compreensão dos processos de construção do saber e do

pensamento dos professores (Shavelson e Stern, 1983; Clark e Peterson, 1986; Yinger, 1986; Connelly e Clandinin, 1990; Elbaz, 1991). Através do estudo das narrativas enquanto método em que a diversidade ganha sentido, é possível aos professores falarem da sua experiência e abrirem as portas à sua transformação.

### ***3.3 A Narrativa como Metodologia de Investigação em Educação***

Certos de que qualquer abordagem metodológica é por natureza incompleta, as narrativas não são de certo uma panaceia. Contudo, esta metodologia manifesta as suas vantagens apesar de não encerrar em si mesma a pura verdade dos factos.

Elbaz (1991), enumera algumas razões que justificam que se considerem as narrativas um bom método para tornar públicas as vozes dos professores:

- as histórias revelam conhecimento tácito importante para ser compreendido;
- têm lugar num contexto significativo;
- apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão;
- em geral revelam uma lição “the moral voice” (p. 15);
- podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável;

- reflectem a não separação entre o pensamento e a acção no acto de contar;
- e por fim mostram a intervenção dos professores no seu próprio discurso.

É a própria natureza do conhecimento do professor que legitima a utilização das narrativas enquanto que metodologia de investigação. Huberman (1989), justifica bastante bem a sua utilização nos estudos sobre os professores:

“To understand the knowledge that teachers possess, we need to know it in the way that the *individual teacher* does. More importantly, as outsiders and researchers, we need to understand how teachers involve, develop, and change their practical knowledge, and how they perceive this experience. These arguments imply an interest in the teacher as a *unique* person, and as a *learner* who possesses and develops a special type of knowledge, which is significantly influenced and shaped by experiences in various contexts.” (p. 406)

Alguns autores partem da premissa de que as raízes cognitivas da auto-representação se encontram na narração nas suas formas mais simples. Dito de outra forma, afirmam que nos conhecemos a nós próprios como uma série de episódios entrelaçados. Polkinghorne (1988), é um dos autores que toma esta posição expondo-a na seguinte afirmação: “We achieve our identities and self-concept through the use of the narrative configuration and make our existence into a whole by understanding it as expression of a simple and unfolding story” (p. 150).

Assim sendo, podemos considerar a narrativa como forma privilegiada de perceber a maneira como as pessoas organizando as suas experiências podem contar a sua própria vida. Podemos assim solicitá-las a transmitir-nos o seu auto-conhecimento, os seus significados pessoais. Guiadas pela organização da sua experiência, as suas descrições envolvem as dimensões sequencial e temporal.

Ligando estes factos aos estudos sobre os professores podemos entender a narrativa como método de investigação. A actividade de contar histórias sobre si ou sobre os outros, permite aos investigadores conhecerem coisas sobre os professores. Esta actividade em conjunto com a referência a histórias parcialmente articuladas, no sentido de esclarecer e/ou fundamentar ideias é fundamental neste tipo de metodologias (Gordon, 1995).

Estas metodologias têm, também, como pressuposto fundamental a existência de uma ligação entre o pensamento e a linguagem. Reside nessa relação, a essência da utilização das narrativas nos estudos educacionais sobre os professores.

Para Vygotsky (1979), por exemplo, os produtos culturais como a linguagem e outros sistemas simbólicos são considerados os mediadores nas representações da realidade, ou seja, a relação do homem com a realidade transparece na linguagem. Este autor evidencia que a linguagem e as suas formas reflectem a nossa história.

Também Bruner (1986), se refere a estas relações. Para este autor, a linguagem tem mesmo a dupla função de ser tanto um modo de comunicar, como um meio de representar o mundo acerca do qual comunicamos.

Recorrendo ainda a Luria (1987), que enumera três funções para a palavra: cognoscitiva, instrumento de comunicação e reguladora, podemos afirmar que a palavra não é apenas um instrumento de reflexo da realidade, mas é, em si mesma, um meio de regulação da conduta.

A base construtivista, de que a linguagem constitui a realidade em vez de simplesmente a reflectir, deu o seu válido contributo para a creditação das metodologias narrativas.

Cada um de nós faz, então, a sua própria interpretação da realidade. Representar corresponde, assim, a um acto do pensamento e a representação encerra em si a marca do sujeito. Como dizem Berger e Luckman (1991) “a vida quotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjectivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente” (p. 35).

Não obstante, a nossa consciência da realidade não é apenas racional, reveste-se de uma componente afectiva. Desta forma, o professor deve aparecer não só como alguém que pensa, mas, também, como alguém que sente e por isso as suas reflexões deixam transparecer a forma como é afectado pelos outros e pelas situações ( Hargreaves e Tucker, 1991).

O conhecimento resultante de todas as suas experiências pessoais e da reflexão sobre elas é o conhecimento pessoal que, no fundo, é o fruto da

aprendizagem significativa pela experiência. Como pessoa que está permanentemente a aprender coisas, o adulto (o professor) constrói um conhecimento pessoal ao longo da sua vida e “a mudança também depende da reconstrução da história que o sistema construiu à volta de um problema, sendo o processo interactivo indispensável até que tenha sido criada uma nova narrativa” (Rodrigues, 1994, p. 16).

Pinar (1989), refere-se, também, às experiências antes de se ser professor apontando a sua contribuição para aquilo a que chama “architecture of self”, isto é, uma conjunta contribuição de crenças, valores, disposições, pensamentos, directrizes, princípios, de uma forma explícita, tácita ou intuitiva (Butt e Raymond, 1989).

Permanecem, no entanto, algumas questões como por exemplo as relativas às formas de trabalhar esta informação em investigação educacional. Embora não sendo alheios às controvérsias nesta temática, recorre-se inúmeras vezes a formas simbólicas de expressão da experiência. Estas formas, são convertidas em cadeias sequenciais que constituem ou representam a memória, e estão na base de muitas pesquisas recentes. Estas pesquisas são, essencialmente, as que apresentam o objecto de estudo no âmbito das vidas de professores (Huberman, 1995).

De acordo com Anderson e Burns (1991) também iremos considerar que a metodologia está relacionada com a forma de obtenção e recolha de dados e ainda com o modo como deles podemos derivar significados. Na verdade, para compreender os professores devemos ter em atenção por um lado, as formas como os professores adquirem conhecimento e por outro lado, os meios que nos permitem alcançar esse conhecimento sobre os professores.

Alguns autores, tais como Clandinin (1985), Elliot (1985), ou Munby (1986), expressaram o valor que atribuem aos relatos ou narrativas que os professores fazem das suas práticas, no sentido de se constituírem em si mesmo objecto de investigação do seu pensamento. Segundo Munby (1986), por exemplo, este é o único caminho que permite respeitar verdadeiramente o conteúdo e a forma de expressão do pensamento dos professores.

Partindo da análise de narrativas, podemos constatar que o conteúdo do pensamento dos professores aparece associado a imagens, construtos e metáforas através dos quais atribuem significados à sua própria prática (Clandinin, 1985 e Munby, 1986).

Goodson (1992), com uma postura semelhante, defende que na investigação educacional, nomeadamente no domínio dos estudos sobre os professores tem faltado uma linguagem adequada e fundamental. Os dados obtidos a partir da própria pessoa do professor foram, na opinião deste autor, considerados irrelevantes durante demasiado tempo. Daí a necessidade de lhes dar voz.

Apesar dos dados obtidos através de narrativas serem dados pessoais, idiossincráticos e flexíveis, a verdade é que hoje se parte do princípio de que ninguém sabe melhor de uma trajectória de vida do que a pessoa que a viveu. Na opinião de Connely e Clandinin (1990), o estudo da narrativa é, em certa medida, o estudo do modo como o ser humano “sente” o mundo. Ainda segundo as autoras, o homem vivência histórias, individual ou socialmente e, potencialmente, pode contá-las, tornando-se este facto a razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional.



Desta forma, consideramos adequado utilizar narrativas escritas para concretizar a nossa pesquisa que tem por objectivo a identificação de elementos experienciais, de sentimentos e atitudes, de percepções e significados ligados à profissão de professor. O objectivo do estudo e a natureza do problema definiram a nossa opção metodológica.

Vimos ainda como a interpretação e vivência individuais de diferentes aspectos da mudança, transpostas para o registo escrito com suporte narrativo permitem captar factos e pormenores que noutras situações ficariam ocultos. Para nós ficou claro que pôr os professores a reflectir e a escrever narrativas torna possível identificar e perceber conhecimentos implícitos e tácitos que nos levem a conhecer os elementos significativos, homogeneidades ou diversidades, das suas vivências profissionais, da sua forma de sentir a mudança e na forma como se definem enquanto professores. Em todos os estudos que conhecemos, a narrativa tem associado um carácter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época.

Olhando agora para algumas nuances que esta metodologia encerra, podemos pensar, por exemplo, na intenção pré-definida de apresentar a história como sendo um motivo susceptível de afastar de um contexto real (Carter, 1993). Também ainda alguns aspectos referentes à recolha e apresentação das histórias aparecem referidos na literatura como algo problemático, nomeadamente no que diz respeito à enorme subjectividade de interpretação dos valores e da própria história transcrita pelo investigador (se este for o caso, que não é o nosso).

Não permite alienações da subjectividade da interpretação e muito menos apelar a generalizações. Apresenta sempre algum modo de intrusão na vida pessoal dos outros e estando os professores expostos, pelas histórias que contam de si aos outros, correm o risco de incorrer em algum exibicionismo ou em ocultações.

Pensamos, no entanto, que os factos enumerados como menos favoráveis podem ser de algum modo suplantados ao longo do nosso trabalho pela grande necessidade e desejo de partilha que qualquer um dos nossos professores manifestou durante os muitos contactos que com eles tivemos.

Fazem-se algumas considerações metodológicas em torno das narrativas relacionando-as ou sobrepondo-as com as histórias de vida. Connelly e Clandinin e Connely (1990), por exemplo, distinguem narrativa e história de vida. O fenómeno é a história e o método que investiga a história é o narrativo. Ainda para estas autoras, este é o método de estudo dos modos como os seres humanos experienciam o mundo.

Para Elbaz (1991), as histórias são um tema central nas pesquisas sobre os professores. As histórias são a essência material do ensino, a paisagem em que vivemos como professores, investigadores e em que o trabalho dos professores faz sentido.

Em Carter (1993) podemos ler que para compreender o pensamento é necessário encontrar a história que estrutura o modo individual ou teoria dos acontecimentos de uma vida. White (1981), sugere também que o estudo de narrativas envolve reflexão sobre a natureza da cultura e, possivelmente, até sobre a natureza da humanidade.

Não obstante, a nossa opção metodológica teve ainda por base os estudos de Hatch e Wisniewski (1995) uma vez que não é sem ambiguidades que o termo narrativa tem sido utilizado em investigação educacional. Este facto traduz-se inúmeras vezes, em dúvidas relativas à clareza e precisão na sua utilização e na terminologia linguística utilizada (Polkinghorne, 1995). Sem que pretendêssemos fazer uma incursão pelas opiniões de diferentes autores vimo-nos, ainda assim, face a diferentes perspectivas no que respeita ao que é dar a voz aos professores (Butt *et al.*, 1988; Clark and Peterson, 1986; Feiman-Nemser and Floden, 1986; Gilligan, 1982; Smyth, 1987 entre outros).

Foi perante tal diversidade que constatámos a necessidade de, por um lado, demarcar o nosso campo de investigação e, por outro lado, clarificar a utilização do termo narrativa - história de vida enquanto metodologia adequada ao nosso objectivo de estudo.

Com esse fim, recolhemos mais algumas opiniões que distinguem, ou não, de alguma forma narrativa e histórias de vida. Na opinião de Rogers (citado por Hatch e Wisniewski, 1995, p. 115)<sup>28</sup> as narrativas ajudam-nos a situar

---

<sup>28</sup>Desde a última década que, em investigação educacional os trabalhos com narrativas e histórias de vida se têm tornado áreas importantes de estudo. O interesse crescente por estas metodologias parece dever-se fundamentalmente às excelentes alternativas a outros métodos, na medida em que, permitem com alguma facilidade conhecer e compreender de uma forma global e mais completa fenómenos humanos e sociais a partir de histórias individuais.

No entanto, não é sem algumas dúvidas que se utilizam os termos narrativa e história de vida. Pelo contrário, é notória, na literatura, a imprecisão e confusão terminológicas no que se refere a estas metodologias.

No sentido de esclarecer um pouco em que consistem, que relações existem entre elas enquanto metodologias qualitativas, e que distinções apresentam que Hatch e Wisniewski (1995) descrevem uma análise de um estudo promovido com estes objectivos. Esse estudo partiu de um questionário enviado a investigadores com publicações nesta área na revista *International Journal of Qualitative Studies In Education*. O questionário foi enviado a 79 indivíduos, dos quais apenas 22 responderam. As questões formuladas foram seis e passamos a descrevê-las:

1- Que distinção pode ser feita, se é que existe, entre história de vida e narrativa?

num determinado contexto dando sentido às experiências particulares. As histórias de vida são por sua vez, assim designadas, no sentido da descrição e/ou a reflexão a partir da vida. São, no fundo o resultado da forma como essas pessoas pensam a sua própria vida e que significados lhe atribuem.

Para Tierney (citado por Hatch e Wisniewski, 1995, p. 115), a história de vida gira à volta da pessoa, enquanto que a narrativa pode referir-se apenas a um momento ou a uma história acerca de um episódio da sua vida.

Recolhemos ainda da opinião de Chinn (citado por Hatch e Wisniewski, 1995, p. 115), que a história de vida é composta pelas próprias histórias referenciais a partir das quais o autor-narrador constrói a identidade e os pontos de vista de uma história individual. É única e situada culturalmente no tempo e no espaço. O autor afirma, então, que é esta referência a uma determinada situação que pode distinguir história de vida e narrativa. Citamos por fim, as palavras de Huberman (1995) que traduzem, no fundo, o que assumimos neste estudo:

“the narrative becomes the vehicle of choice both in capturing the ways that people actually constitute self-knowledge and in soliciting them to convey personal meaning by organizing their experience along

- 
- 2- O que é que distingue os trabalhos com história de vida ou narrativas, de outros tipos de investigação qualitativa?
  - 3- Quais são os principais trabalhos publicados, ligados a histórias de vida ou narrativas?
  - 4- Qual a afinidade existente entre história de vida ou narrativa e o pós-estruturalismo?
  - 5- Que três trabalhos importantes acerca de histórias de vida ou narrativas pode enumerar?
  - 6- Que três importantes exemplos de trabalhos que utilizam histórias de vida ou narrativa, podem ser apontados?

Daqui os autores recolheram um valioso conjunto de respostas de uma qualidade excepcional. Decidiram por isso, publicar algumas das opiniões recolhidas no sentido de esclarecer os dilemas subjacentes a estas questões metodológicas.

a temporal or sequential dimension. (...) on the other hand, the idea that we retrieve knowledge and emotions from memory, consciously or preconsciously, in narrative form as a primary (but not exclusive) way of organizing our experience and conveying it to others, is more solidly anchored. The storytelling about oneself – would then be a more faithful rendering of personal experience than other modes of expression.” (p. 130)

A capacidade da história de vida em focar os momentos centrais, os incidentes críticos ou momentos decisivos, que giram à volta de indecisões, confusões, contradições, ironias, etc., permite dar sentido aos processos de uma vida. Tal história fornece pontos de vista que se aproximam muito da realidade dessa mesma vida. Assim, a história de uma vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria vai sofrendo transformações (Moita, 1992). Tudo isto, torna presente características mais coerentes e verdadeiras do que as muitas vezes insípidas, convenientes e lineares, recolhidas por outras formas de pesquisa (Sparkes, citado por Hatch e Wisniewski, 1995, p. 116).

Enquanto histórias de pessoas, as histórias de vida são narrativas. É no entanto, a ligação aos acontecimentos sociais que distingue as histórias de vida de outras formas de narrativa (Shemp, citado por Hatch e Wisniewski, 1995, p. 115).

Após esta pesquisa bibliográfica pudemos, também, afirmar que as histórias de vida são uma forma de narrativa. Concluimos que era esta a metodologia que melhor se ajustava ao estudo que pretendíamos desenvolver.

Depois do confronto evidenciado na literatura por várias definições e pontos de vista sobre as histórias de vida e narrativas neste estudo consideramos a história de vida como uma forma de narrativa, fazendo emergir o aspecto formativo dos acontecimentos. No fundo, o narrador é levado a explicar, como compreende a sua trajectória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitem perceber, analisar e compreender os momentos de transformação e os acontecimentos que relata.

Situamo-nos ainda na perspectiva de que as histórias de vida aceitam as histórias tal como elas são contadas e trabalham-nas em termos de conteúdo para gerar interpretações. A história de vida é sempre uma história de uma vida singular, contada de um ponto de vista particular pondo o ênfase naquilo que se conta, e não na forma como é contado (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995). É nesta linha de pensamento que podemos ainda ler em Elbaz (1991) que no fundo, é no enquadramento de uma história que as nossas experiências se tornam interessantes, pois uma história oferece possibilidades de ver o trabalho de cada professor como na realidade é.

Pretendemos na nossa investigação conhecer alguns elementos da vivência dos professores, suas representações e significados no que se refere à sua profissão em contexto de mudança. Mas a relação dos professores com a reforma educativa e com os processos dela dependentes “passa, essencialmente pela relação que mantém consigo próprios” (Simões, Simões, Gonçalves e Gonçalves, 1994). Temos, por isso, a ousadia de adaptar todas estas palavras ao nosso caso em estudo.

Por conseguinte, foi através das histórias de vida, com um suporte narrativo, escrito por um grupo de seis professoras, que ficámos a conhecer alguns elementos significativos de homogeneidade ou diversidade das suas vivências profissionais, das suas formas de sentir o que é ser professor hoje e da forma como na sua profissão se repercute o contexto em que a desempenham.

### **3.4 A Recolha dos Dados**

Tendo por base a opinião de Connelly e Clandinin (1990) de que o homem pode ser visto como um potencial contador de histórias, aspecto que considerámos neste estudo, falemos agora da forma com foram recolhidos os textos escritos pelos professores que, connosco colaboraram.

Uma vez definido o problema, tivemos que escolher as pessoas a inquirir efectivamente. Tratando-se de um estudo exploratório não nos preocupámos em ter uma amostra representativa. Considerámos contudo, que seria bom contemplarmos professores dos diferentes grupos disciplinares do ensino básico e secundário. Quisemos também abranger ambos os sexos. Daqui resultou um contacto inicial com 50 professores. Foi condição *cinequanon* que a sua carreira tivesse iniciado antes de 1996 (saída da L.B.S.E.), e que ainda estivessem a leccionar.

Depressa nos apercebemos das dificuldades associadas a esta diversidade e da redução do número de inquiridos que iria ser verdadeiramente colaborante. O número de professores passou a 16, por serem aqueles que se disponibilizaram a colaborar connosco. Conheciamo-los a todos, pois fomos colegas ao longo do nosso percurso profissional em diferentes

escolas. Não nos preocupámos com esse facto, mas sim que a amostra se mantivesse adequada aos objectivos da investigação (Ghiglione e Matalon, 1997).

Desses 16 professores apenas seis professoras terminaram o seu registo escrito. Ainda assim, consideramos que as dimensões da amostra estão adequadas aos objectivos pré-estabelecidos, pela riqueza de conteúdo dessas narrativas.

Ao fazer o guião para recolha de dados, quisemos que ele fosse não directivo. Assim, fizemos um primeiro contacto oral em que através de um diálogo com os futuros narradores foram esclarecidos os objectivos da investigação, a temática e conseqüentemente, os moldes em que iria decorrer a sua recolha. Neste encontro suscitámos a necessidade da história ser redigida pelos próprios sujeitos sem impormos limites temporais para a sua concretização. Introduzindo o tema através da conversa, procurámos que cada indivíduo a interpretasse a partir do seu próprio quadro de referência. Na sequência desse contacto os nossos professores solicitaram um suporte escrito, o qual foi construído à *posteriori* e à medida das necessidades por eles manifestadas. Mantendo características não directivas serviu, porém, como garantia da não existência de mal entendidos.

Levámos cerca de um ano lectivo em contactos periódicos insistindo na feitura, recordando o que era pretendido e encorajando estes professores a roubarem algum tempo às suas actividades normais. Só assim foi possível reflectirem por escrito acerca do que sentiram num período em que a mudança marcava profundamente a sua vida profissional. Foi neste período que permaneceram apenas seis dos professores inicialmente contactados.



Assim, justificamos o facto da estrutura do guião da entrevista ser amplamente aberta, pois desde o início pretendíamos que não houvesse directivas. A nossa grande intervenção foi sempre, e apenas, de contacto pessoal, de persistência e de esclarecimento dos objectivos que perseguíamos.

Apesar da forma como foram conduzidas as entrevistas não permitir que fossem repetidas, os contactos pessoais tiveram o seu papel. Segundo Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut. (1995), “a repetição das entrevistas é condição necessária para o aprofundamento da informação e seu controlo”. Consideramos, no entanto, que os benefícios de um registo escrito directamente pelos próprios suplantam os de uma entrevista menos aberta. As professoras contaram-se no seu próprio ritmo e repensaram a narrativa mediante diálogos acerca do que estavam a escrever com o investigador. Nesses diálogos limitámo-nos a garantir que fosse escrito realmente o vivido e o que sentiram, e não, o que gostariam que tivesse acontecido. Tentámos sempre fazer um apelo à recordação dos diferentes acontecimentos que marcaram as suas vidas independentemente de quais tenham sido, recordando apenas o tema central.

Consideramos ainda, que não fomos participantes uma vez que não interferimos no que escreveram durante este processo.

Apraz-nos ainda, dizer que estes testemunhos, vividos num período profissional em que a mudança foi o contexto do seu local de trabalho e do sistema educativo que o envolve, são em si mesmos a prova da riqueza da voz dos professores para a investigação em educação. Não esqueçamos que esta pesquisa que tem por base narrativas de professores, tem a intenção de

explorar uma parte da vida dos narradores focalizada em situações vividas e em acontecimentos. São histórias que contam de si próprios.

### **3.5 A Análise das Narrativas**

Nas leituras que efectuámos sobre narrativas pudemos constatar que existem vários métodos de análise. Esses métodos assentam em diferentes modelos que vão desde os sociológicos e sociolinguísticos aos psicológicos, literários e antropológicos.

Riessman (1993) apresenta um conjunto de abordagens narrativas, três estudos de caso, tentando demonstrar que não há um só método de análise narrativa. O tema genérico apresentado são as preocupações de saúde contadas por mulheres. Assim, o primeiro caso explora uma história da vida, o segundo histórias ligadas entre si mediante uma entrevista, e o terceiro tem a tónica nas marcas poéticas evidenciadas por uma narrativa pessoal.

No primeiro caso, fazem parte da narrativa a entrevista que serviu de base à análise e a respectiva interpretação. Esta é apresentada em extractos que ilustram a análise / interpretação da vida de cada uma das mulheres em estudo. Estes fragmentos não constituem narrativa, são apenas parte dela. Eles resumiam e comentam os acontecimentos passados.

Semelhante a uma análise qualitativa tradicional a diferença é marcada pela atenção dada à sequência dos acontecimentos. A autoridade do investigador sobressai no significado da narrativa. A narrativa era constituída a partir dos momentos de transformação individual em conjunto com os longos

excertos do discurso das mulheres e com considerações teóricas da investigação. A narrativa tal como foi construída serviu por vezes ela própria de categoria de análise cruzada de todas as entrevistas realizadas.

No segundo caso, o autor da investigação usa o método de Labov. São analisados segmentos das narrativas reduzindo as histórias a um núcleo, são estudadas as palavras escolhidas, dada atenção à ligação e coerência das frase e ainda é examinada a sequência da acção em cada história em função de sequências anteriores. Neste caso, o significado é conseguido com a colaboração entre narrador, investigador e leitor.

O terceiro caso apresentado por Riessman, estuda pormenorizadamente as experiências contadas por seis pessoas sobre o divórcio. A análise consiste num misto do modelo de Labov e na teoria de unidades de discurso de Gee. As referências são dadas por palavras chave, expressões verbais, metáforas e a interpretação tem em conta o desenvolvimento dos temas a partir destas referências.

Na nossa investigação tomámos como exemplo o primeiro caso num misto com a análise de conteúdo tradicional. A nossa opção justifica-se pelas características dos registos escritos, que obtidos a partir de um guião aberto, conduziram a individualidades na sua construção. Considerámos, que essa seria uma boa maneira de respeitar os referenciais de acontecimentos escritos por cada uma das professoras.

Fizemos ainda mais algumas opções de carácter prático. Mais importante que seguir um modelo específico considerámos que a análise deveria “aderir a uma abordagem correcta ou conjunto de técnicas certas” (Coffey e

Atkinson, 1996, p. 10). Persequimos também a ideia dos autores de que a análise deverá ser metódica, escolar e intelectualmente rigorosa, associando a imaginação, a criatividade, a flexibilidade e a reflexibilidade.

Chamámos narrativa aos documentos pessoais que obtivemos e guião de apresentação à interpretação e análise desenvolvida. Para fazer a interpretação criámos grelhas de análise com base em categorias temáticas. No seu conjunto, a soma destes inventários temáticos permite reconstituir o universo do discurso e efectuar um resumo horizontal dele.

Para isto tivemos também a necessidade de dividir o texto em unidades temáticas de registo. No fundo, aquilo a que Bardin (1977) chama unidades de sentido. A presença destas unidades que compõem a comunicação têm significados para o objectivo escolhido.

Cada história de vida foi lida repetidas vezes de maneira a dividir o seu texto de forma a fazê-lo entrar num sistema categorial que permitisse a análise transversal. Daí resultaram os quadros de análise de I a VI cujos títulos correspondem às unidades temáticas consideradas.

Ao fazer a apresentação da análise tivemos em conta os momentos individuais marcantes para os narradores que foram misturados com excertos dos seus discursos e com as nossas próprias considerações. Assim, aparecem repetições de excertos pela necessidade de os encadear na análise temática dando sentido à descrição dos acontecimentos e à sua interpretação.

### **3.5.1 A Apresentação da Análise Narrativa**

Ao evocarem as suas recordações a propósito da reforma, estes professores falam de si próprios. Contam-nos nas suas narrativas os significados com que viveram a sua existência passada. Os documentos escritos recolhidos apresentam um discurso que comporta uma articulação em termos de acontecimentos. Optámos por isso por uma apresentação que pretende levar em conta estas articulações.

Pretendemos, utilizando os registos narrativos obtidos a partir das reflexões que fizeram por escrito, fazer um estudo do que estas seis professoras afirmam percepcionar, significar, identificar e sentir a nível pessoal e profissional acerca da mudança em geral, da reforma, da escola em contexto de mudança, e do que é ser professor hoje.

Por tudo isto a nossa análise inicia-se numa primeira parte com uma leitura que pretende pôr em evidência o sentido das individualidades dada por cada um dos narradores. A apresentação conta então com duas partes. Na primeira cada história de vida é analisada em si mesma sendo considerada como um elemento de informação. É, assim, que apresentamos a análise horizontal como resultado do encadeamento trecho a trecho, da totalidade do discurso organizado a partir do reconhecimento de ideias força, acontecimentos essenciais e etapas de vida mencionadas pelos narradores. Após a reconstrução das histórias pessoais e sociais individuais, enquadradas temporalmente, procuramos então, na segunda parte, pôr em evidência as regularidades e as disparidades que constituem o fundo comum destas histórias de vida. Nas grelhas de análise criadas para o efeito, figuram dois aspectos: a mudança e o que é ser professor hoje. Do

primeiro fazem parte os quadros I a III apresentando como subtemas as vivências da mudança, os significados da reforma e as representações de escola. O segundo é constituído pelos quadros IV e V que referenciam, respectivamente, os subtemas funções e papéis e estatuto dos professores.

Ainda no que respeita à apresentação optámos por guiões temáticos. Assim, para cada uma das narrativas, fazemos uma organização dos dados por ideias força (a mudança, a reforma, a escola e o que é ser professor) e acontecimentos essenciais (vivências pessoais e profissionais) bem como por etapas de vida que o narrador considera como momentos chave. Esta apresentação pretende também ir a par com a ordem cronológica, na primeira parte da análise, a partir dos pontos de referência temporais apontados pelos autores.

Todas as nossas opções partiram do critério que utilizámos para a recolha das narrativas. Focalizámos as nossas pesquisas em situações vividas e acontecimentos ocorridos num período específico – os tempos da reforma do sistema educativo. Todavia, estes factos não se podem desligar do percurso profissional como um todo e, de uma visão da mudança, da escola e do que é ser professor, que cada um tem para si. Na análise que efectuámos aparecem identificadas com nomes não correspondentes às suas respectivas narrativas das seis professoras que connosco colaboraram. Chamámos-lhes: Ana, Maria, Rita, Inês, Rosa e Teresa sem que exista qualquer tipo de relação com o seu nome real.

## CAPÍTULO 4

### *INÊS*

“Espero continuar a ter forças e a acreditar que vale a pena estar aqui, de forma inconformada. Continuarei a fazer projectos, a dedicar tempo à minha formação porque o meu sonho é um dia ser uma boa professora.”

Inês

#### **4.1 A Mudança**

##### **4.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais**

A narrativa de Inês tem por título – “A minha história da Reforma do Sistema Educativo”. Inês começa então por se preocupar em encontrar documentos seus, escritos por si durante esse período. Construir esta narrativa foi para Inês disponibilizar-se a reflectir sobre acontecimentos que já sente distantes. Essa distância, principalmente emocional, permite-lhe, contudo, reconhecer que corresponde a uma parte da sua história de professora:

“Construir esta narrativa exige uma enorme disponibilidade. Procurei os “velhos papéis” escritos no período da implementação da Reforma e apesar da distancia (principalmente emocional) a que me encontro, eles são, na verdade, fragmentos da minha história.”

Inês é professora de história, é dinâmica e com uma actividade bastante diversificada dentro da sua profissão. Este facto é evidente na forma como o seu registo apresenta os diferentes cargos desempenhados no período da reforma bem como a forma como neles se envolveu. O seu esquema preferencial é a enumeração dos cargos entrosando manifestações de sentimentos e atitudes profissionais, pois sente que a sua transcrição seria despropositada:

“Como é despropositado transcrevê-los, talvez valha a pena enumerar os cargos que ocupei nesse período, que, de forma indirecta, podem dar indicações da forma como me envolvi e vivi a reforma.”

O seu registo narrativo alia a cronologia das acções aos acontecimentos vividos. O enfoque das suas palavras vai para a vivência profissional da mudança sem que, porém, consiga deixar de transparecer algumas vivências pessoais deste período.

Inês, inicia a sua descrição lembrando o ano lectivo de 1990/91. Ao ler as suas palavras recordamos que a Reforma tinha iniciado em 1986 com a saída da Lei de Bases do Sistema Educativo, mas, Inês deste período nada aprovou contar.

Nesse ano estava colocada na Escola C+S de Arraiolos. Acumulava um conjunto de cargos e participações em grupos de trabalho:

“No ano de 1990/91, estava colocada na escola C+S de Arraiolos e desempenhava os cargos de directora de Turma, coordenadora dos D. Turma e pertencia ao grupo coordenador da área-escola, para além de ser professora experimentadora.”



Daqui resultou que Inês sentiu que este foi um ano de verdadeira participação pessoal na reforma. Para Inês houve no entanto, um desafio primordial nesse ano lectivo de 90/91 que se traduzia na implementação da área-escola. Dando especial importância a essa actividade e considerando que ela se liga a uma inovação efectiva na sala de aula, Inês conta-nos como tudo se passou:

“Foi um ano brilhante: o grande desafio nesta altura era, pôr em prática o projecto área-escola e claro, inovar dentro da sala de aula.

A presidente do Conselho Directivo, constituiu um grupo de trabalho e, a partir de finais do mês de Agosto começámos a olhar para o despacho, tentando descobrir nele as pistas para a concretização desta área curricular. Optámos, ao fim de muitas horas de discussão, pela via de projecto de iniciativa do Conselho Pedagógico e apresentámos, para aprovação neste órgão dois temas:

1 . Cereal

2. Arraiolos: meio envolvente

Os projectos desceram aos grupos disciplinares e, o primeiro deles acabou por ser o adoptado pela escola. Seguiu-se a discussão sobre a forma como cada grupo disciplinar iria trabalhar o tema/como cada conselho de turma iria coordenar as actividades de cada disciplina, a apresentação dessas propostas ao CDT (que era eu) e, com todas as propostas, a elaboração final do projecto.

Ao longo deste processo construir as fichas de avaliação do projecto e elaborei o relatório final.

Este trabalho foi conhecido pelos professores e, talvez porque era uma tentativa de comercialização de uma área nova, na qual os professores sentiam algumas dificuldades fui solicitada por várias escolas para fazer o relato desta experiência. Participei assim nos seguintes encontros:

- Janeiro/92 - congresso da APIA
- Maio/92 - Vila nova de Famalicão
- Setembro/92 - Torres Vedras”

As palavras que acabamos de ler traduzem um permanente entusiasmo. Inês evidencia o seu dinamismo e o seu gosto por um trabalho de grupo participado. Coordenando actividades, mostra-se uma pessoa aberta a propostas dos colegas. Porém, parte do trabalho chama-o a si própria construindo sozinha alguns elementos que eram necessários. No fundo, Inês viveu intensamente este período profissional deixando espaço de intervenção aos outros. Alguns colegas evidenciaram dificuldades ao pôr em prática uma área nova. Disponibilizou-se a partilhar com eles a sua experiência. Por isso, participou em vários encontros onde, com o seu relato, deu a conhecer a outros professores o seu próprio trabalho.

No ano lectivo seguinte, a par da continuação dessa nova área disciplinar, Inês envolveu-se noutras actividades escolares. A sua vivência profissional neste período continua a ser fortemente movida pelas novidades que a reforma vai trazendo às escolas. Assim, embora marcada pela elaboração do Projecto Educativo da Escola e pela novidade da disciplina de D.P.S.,

outras foram as suas áreas de intervenção como por exemplo os conceitos do PEPT/2000.

“Ano lectivo de 1991/92 - A novidade era agora a elaboração do Projecto Educativo da Escola e o concurso PEPT/2000, a disciplina de D.P.S., a par da continuação da Área-Escola.

No primeiro caso, pertenci ao grupo encarregue de o elaborar. Três professoras procurando pensar um projecto para uma escola. Não um projecto qualquer, sim um documento que partindo das características da comunidade escolar, projectasse a escola que queríamos ser e por isso, funcionasse como a plataforma comum de trabalho de todos os docentes, o alicerce de todas as actividades e projectos.”

Neste extracto do registo narrativo, Inês transmite-nos, mais uma vez, o seu gosto pelo trabalho cooperativo. O projecto educativo, documento que caracteriza, é elaborado em grupo formado para o efeito e do qual faz parte. Aqui ficamos também a conhecer a sua representação desse projecto Educativo. Para Inês, não é um projecto qualquer mas, sim um alicerce de todo o trabalho que se poderia fazer naquela escola. Esta experiência representa para Inês um dos marcos da sua vida como professora:

“Este primeiro projecto foi, sem dúvida, mais um momento fundamental na minha carreira.”

Para esta professora foi relevante a experiência que teve aliada à nova disciplina criada neste período da reforma – Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS). Valoriza a formação recebida sobretudo, ao nível das metodologias para a formação pessoal e social. Sente que este período foi

enriquecedor pois permitiu-lhe diversificar a sua prática lectiva com base em novas propostas de trabalho:

“Acompanhar a experiência de formação dos docentes que iriam leccionar a disciplina de DPS, foi para mim a possibilidade de contactar com metodologias para a formação pessoal e social dos alunos. Este contacto enriqueceu-me como docente da disciplina de História, pela reflexão a que me obrigou e pelas pistas de trabalho que pude posteriormente introduzir na minha prática lectiva.”

Segue-se o ano lectivo de 1992/93. É o ano em que é emanado para as escolas o novo diploma da avaliação dos alunos. É o ano em que a Inês assume mais um novo cargo – Adjunta da Directora Executiva. Mais uma vez o seu empenho foi notório. Destaca-se novamente a promoção de acções em que os professores puderam participar conjuntamente. É mais uma vez o espírito cooperativo de Inês a organizar momentos de reflexão com os colegas, mas chamando a si a responsabilidade da concretização. Mostrou-se aberta à formação, quer a que fez através da reflexão conjunta com os colegas, quer a que obteve para a sua própria valorização. Descrevendo os acontecimentos desse ano lectivo Inês afirma:

“Como neste ano assumi na escola o cargo de Adjunta de Directora Executiva e tinha a meu cargo, entre outras, a área de avaliação de alunos, procurei organizar momentos de reflexão sobre o documento, com a participação dos professores. Fui também responsável, pelos diferentes documentos produzidos, a nível de escola e decorrentes do referido despacho.

Durante este ano lectivo frequentei, na Escola Superior de Castelo Branco um curso intitulado “Novo Sistema de Avaliação de Alunos: curso de formação de formadores”.

Particpei também no vídeo do I.I.E. “Apoios Educativos dentro da Sala de Aula”.

Este período de mudança é reconhecido por Inês como sendo o mais rico da sua actividade como professora:

“A R.S.E. foi para mim o período mais produtivo da minha carreira. Empenhei-me e procurei pertencer, na escola, ao grupo impulsionador das alterações.”

Contudo, como pessoa que gosta de reflectir, sobre a sua profissão e de experimentar novos desafios mostra-se desagrada com alguns documentos que o Ministério da Educação continua a fazer chegar às escolas. Os textos que vão chegando são para Inês motivo de indignação, pois não reconhece a verdade nas vivências que aí são retratadas. Inês sente que a reforma falhou mas não reconhece o direito ao Estado de fazer afirmações que considera duvidosas acerca dos motivos pelos quais essa reforma falhou. À sua maneira não deixou de dar o *feedback* ao Estado, quando sentiu oportunidade para o fazer. Inês escreve então na sua narrativa o porquê das transcrições dos textos que enviou nessa altura para o Ministério da Educação:

“Incomoda-me a paz... e por isso, continuo pronta para novos desafios.

Não posso deixar de me indignar com as afirmações de que a Reforma falhou devido à falta de preparação/motivação dos professores. Estas afirmações são produzidas a toda a hora e na recente “discussão participada dos currículos” da iniciativa do Ministério da Educação isso é afirmado nos textos que chegaram aos professores para discussão. Atrevo-me agora a transcrever o que escrevi nesse momento: [...]”

A riqueza da vivência pessoal e profissional de Inês durante a Reforma traduz-se na atenção que, ainda hoje dá a tudo o que com ela se relaciona. Responde ela própria, por escrito, às estruturas do Ministério da Educação cuja transcrição analisaremos mais adiante. Sente porém, hoje, a distância emocional que a separa desse tempo, embora evidencie claramente as marcas por ele deixadas.

#### ***4.2 A Reforma – Tempo de Mudança***

A reforma foi um dos períodos mais ricos na carreira de Inês. Dá-lhe por isso grande parte da sua atenção ao longo da narrativa.

Os desafios foram variados aos quais corresponderam sempre, o seu enorme envolvimento.

O seu texto dá-nos a conhecer algumas representações que tem da reforma:

- Por um lado, mostra-nos o significado que ela teve na sua vida como profissional do ensino, o que comentámos em 4.1;

- Por outro lado Inês transmite-nos a sua perspectiva de forma como foi implementada a reforma e dos desafios que foram lançados às escolas e aos professores. Uma reforma imposta que os professores acolheram de acordo com os seus interesses, representações e capacidades. Alia este aspecto à diversidade imensa das propostas que chegaram à escola em pouco tempo.
- Por fim, faz a sua própria apreciação do que foi a reforma com o olhar posto no que foi a dinâmica da sua própria escola e aquilo que conheceu da realidade de outras.

Começamos por analisar a perspectiva de Inês acerca de uma reforma que vem do topo. O modelo de administração centralizado lançou sucessivos desafios sobre as escolas e sobre os professores. No entanto estas propostas do Ministério não foram entendidas da mesma forma por todos os professores. A experiência de Inês foi a de tentar descobrir em todos os normativos legais, as pistas de trabalho que permitiam a sua concretização.

Por exemplo, em 1990/91:

“Foi um ano brilhante: o grande desafio nesta altura era, pôr em prática o projecto Área-Escola e claro, inovar dentro da sala de aula.

A Presidente do Conselho Directivo constituiu um grupo de trabalho e a partir de finais do mês de Agosto começámos a olhar para o despacho, tentando descobrir nele as pistas para a concretização desta área curricular.”

Ao referir-se a 1991/92 Inês revela-nos a diversidade de propostas novas para esse ano lectivo:

“Ano lectivo de 1991/92 – A novidade era agora a elaboração do Projecto Educativo de Escola e o concurso PEPT/2000, a disciplina de DPS, a par da continuação da Área-Escola.”

A esta diversidade corresponderam as dificuldades de concretização. Mesmo considerando muito importantes alguns destes aspectos, Inês não deixa de realçar as dificuldades dos professores em implementarem o que desconhecem e cuja ideia não partiu deles. Assim, relativamente ao projecto educativo diz-nos:

“Este documento, ponto fulcral da autonomia das escolas é sem dúvida, um poderoso instrumento do qual os professores/escolas, ainda não se souberam apropriar.”

Note-se que Inês fala no presente. Volvida que vai quase uma década os professores ainda não dominam efectivamente esse instrumento. A sua narrativa prossegue, dando-nos a conhecer o que se passa no ano lectivo seguinte:

“Ano lectivo de 1992/93 – A 20 de Junho de 1992 chega às escolas o Despacho Normativo 98-A /92. Mais um documento para os professores procurarem entender...”

É a exaustão a fazer-se sentir nas palavras de Inês. No entanto, porque foi também muito solicitada, este tempo da reforma está relacionado com a sua produtividade enquanto professora:



“A RSE foi para mim o período mais produtivo da minha carreira.”

Indignada com algumas afirmações de que a reforma falhou graças à falta de preparação e motivação dos professores, Inês afirma-se contrária a essas opiniões. O facto da mudança ser imposta foi para ela o verdadeiro obstáculo na implementação da reforma. Ao ler afirmações deste tipo, com origem no próprio Ministério da Educação, Inês não deixa de manifestar a sua opinião dando-lhe o seu *feedback* oportunamente. Inês transcreve por isso, na sua narrativa, o que escreveu numa tentativa de fazer ouvir a sua VOZ:

“Não posso deixar de me indignar com as afirmações de que a reforma falhou devido à falta de preparação/motivação dos professores. Estas afirmações são produzidas a toda a hora e na recente “discussão participada dos currículos” da iniciativa do Ministério da Educação isso é afirmado nos textos que chegaram aos professores para discussão. Atrevo-me agora a transcrever o que escrevi nesse momento:

“... Mas que reforma falhou? Ou o que é que falhou? Vejamos: por falta de acompanhamento criterioso (desde o princípio do processo) aos professores que no terreno procuravam um caminho na avalanche legislativa que os sufocava, por falta de formação coerente com a concepção de currículo que se procurava divulgar foi deixado às escolas e aos professores a autonomia para melhor responderem aos desafios que lhes eram dirigidos. Daqui resultou que, em cada escola a reforma foi aquilo que os professores quiseram aproveitar, o que provavelmente não coincidiu com aquilo que o “centro” pensava que deveria ser”.

Para Inês o que falhou claramente neste período foi a intervenção do Estado. Considera que não houve uma condução do processo de implementação com o acompanhamento devido e com uma formação de professores adequada. Justifica, assim, as diferenças ocorridas para a realidade prevista. A distancia entre o previsto e o real foi grande, porque cada professor interviu de acordo com as suas próprias interpretações e capacidades como meros executores de uma reforma instituída.

Inês sente a necessidade de exemplificar estas actuações quer do Estado, que dos professores. No seguimento da sua transcrição diz:

“Apenas dois exemplos:

1 - Quanto à Área-Escola: será correcto afirmar-se que é uma das áreas em que se verificou maior dificuldade porque os professores não eram autónomos e, como não havia programas, eles, meros executores dos ditos, não souberam inventar um espaço para a sua concretização?

Provavelmente não seguiram os caminhos que o “centro” esperava que seguissem... Mas não foi esse mesmo centro que se desligou completamente do processo deixando-nos o menino nos braços?

Pois saiba o centro que o menino não morreu: numas escolas cresceu saudável e está a tornar-se um elemento indispensável à organização/planificação das actividades dos Conselhos de Turma e ... noutras está enfezado, transformou-se num peso que uns suportam e outros já não podem ver, noutras ainda (poucas, penso eu) foi enterrado porque era completamente incómodo e ninguém o chamou, nem o desejou;

2 - Quanto à avaliação: não tiveram as escolas o discernimento que faltou ao centro decisor para aplicar os melhores processos de avaliação, mesmo com as regras a mudarem a meio do jogo? Ao Despacho Normativo 98 - A/92, seguiu-se o 644 (não sei quê): a uma avaliação em que o acto de retenção era meramente pedagógico, sobrepôs-se uma retenção com critérios administrativos sem que mais nada na lei tivesse mudado. Acrescentaram-se uns artigos e os professores que se entendessem e procurassem dar lógica a um normativo feito aos bocados, bocados esses baseados em filosofias de avaliação diferentes.

Aqui ficam apenas dois exemplos da capacidade, dedicação, protagonismo e autonomia de um corpo docente que implementou no seu local de trabalho a reforma que quis. Se o Ministério da Educação queria outra reforma (e pelos visto queria) tivesse trabalhado como nós fizemos.”

Inês é bastante clara a expressar o que pensa dos papéis do Estado e dos professores durante esse período. Referindo-se a esse aspecto diz que ele foi: descuidado com o conhecimento da realidade; saturou as escolas de legislação nova; elaborou propostas sem conhecer os actores da acção; não acompanhou os procedimentos que exigiu; abandonou os projectos sem estarem concluídos e não manteve coerência nas suas linhas de acção. Esperou, no entanto, uma determinada sequência nos acontecimentos. Nesta crítica acérrima ao Estado, Inês mostra-se desanimada com o processo seguido.

Inês reconhece ao longo da narrativa, todo o seu empenho e reflexão efectuados e a sua manifesta despreocupação com o nome do normativo da avaliação.

Inês pensa que a ambiguidade legislativa perturbou muito a lógica de acção dos professores nesta matéria. Não só havia uma enorme quantidade de legislação nova como existia cumulativamente um mesmo assunto tratado com base em filosofias diferentes.

No que diz respeito aos professores, Inês vê-os como exemplos de capacidade, dedicação, protagonismo e autonomia. Daí situá-los como eixos de mudança. Todavia, para esta professora o contexto dos acontecimentos fez com que a mudança prevista se distanciasse do que foi concretizado.

Não houve uma mudança homogénea. Para Inês houve sim adaptações locais dos documentos legais consoante as características, necessidades e potencialidades desse local. No fundo foi o exercer de uma autonomia que não estava confiada aos professores.

Retomando a narrativa podemos, tal como dissemos anteriormente, ficar a conhecer também as representações da reforma na sua própria escola.

Assim, começando com o ano lectivo de 90/91, Inês conta-nos como é que se fez na sua escola para arrancar com o projecto Área-Escola:

“A presidente do Conselho Directivo, constituiu um grupo de trabalho e, a partir de finais do mês de Agosto começámos a olhar para o despacho, tentando descobrir nele as pistas para a

concretização desta área curricular. Optámos, ao fim de muitas horas de discussão, pela via de projecto de iniciativa do Conselho Pedagógico e apresentámos, para aprovação neste órgão dois temas:

### 3 . O Cereal

### 4. Arraiolos: meio envolvente

Os projectos desceram aos grupos disciplinares e, o primeiro deles acabou por ser o adoptado pela escola. Seguiu-se a discussão sobre a forma como cada grupo disciplinar iria trabalhar o tema/como cada conselho de turma iria coordenar a actividades de cada disciplina, a apresentação dessas propostas ao CDT (que era eu) e, com todas as propostas, a elaboração final do projecto.

Ao longo deste processo construir as fichas de avaliação do projecto e elaborei o relatório final.

Este trabalho foi conhecido pelos professores e, talvez porque era uma tentativa de comercialização de uma área nova, na qual os professores sentiam algumas dificuldades fui solicitada por várias escolas para fazer o relato desta experiência.”

Este extracto narrativo de Inês evidencia bem uma dinâmica de acção que ao contrário da reforma, segue uma lógica mais participada. No que respeita ao projecto educativo, partindo de um documento que não era claro quanto à concretização que dele deveria ser feita, todos os professores da escola, de uma forma ou de outra foram sendo envolvidos de acordo com as estruturas organizacionais da escola.

Inês reportando-se, também, à elaboração do primeiro projecto educativo da sua escola, em 1991/92, conta-nos:

No primeiro caso, pertenci ao grupo encarregue de o elaborar. Três professoras procurando pensar um projecto para uma escola. Não um projecto qualquer, sim um documento que partindo das características da comunidade escolar, projectasse a escola que queríamos ser e por isso, funcionasse como a plataforma comum de trabalho de todos os docentes, o alicerce de todas as actividades e projectos.”

Mais uma vez, nesta escola o trabalho não foi individual. Foram três professoras que reflectiram em conjunto para elaborar o documento. Acreditaram que o projecto Educativo era essencial para um trabalho de escola orientado e, conseqüentemente, uma base para a actividade de todos os professores.

Esta escola também não foi indiferente à saída do diploma legal referente à avaliação dos alunos. No ano lectivo de 1992/93 organizam-se momentos de reflexão considerados necessários a um entendimento comum a todos os professores:

“A 20 de Junho de 1992 chega às escolas o Despacho Normativo 98-A /92. Mais um documento para os professores procurarem entender... Como neste ano assumi na escola o cargo de Adjunta da Directora Executiva e tinha a meu cargo, entre outras, a área de avaliação dos alunos, procurei organizar momentos de reflexão sobre o documento, com a participação dos professores. Fui também responsável, pelos diferentes documentos produzidos, a nível de escola e decorrentes do referido despacho.”

Nesta etapa é evidente que, para Inês, a uma mudança imposta pelo Estado, a escola e os professores respondem com uma reflexão à *posteriori*, aplicando depois os mecanismos de acordo com as suas capacidades e convicções.

Para Inês, a sua escola teve uma intervenção activa neste período da reforma (1990-93). As acções foram pensadas e organizadas de modo a permitirem que todos os docentes tivessem a sua própria participação. Puderam assim, dar por um lado, o seu contributo e por outro, esclarecer-se num tempo em que a dúvida era uma constante.

#### **4.3 A Escola em Contexto de Mudança**

Simultaneamente ao que pensa ter sido o papel do Estado durante a reforma do Sistema Educativo – Estado que promove uma reforma instituída com reflexão à *posteriori* e com uma total base legislativa – ela sente que cada escola viveu as suas próprias mudanças.

As dinâmicas diferenciadas que foram sendo proporcionadas marcaram a distância entre as mudanças previstas para as escolas e as que de facto aconteceram:

“Por falta de acompanhamento criterioso (desde o princípio do processo) aos professores que no terreno procuravam um caminho na avalanche legislativa que os sufocava, por falta de formação coerente com a concepção de currículo que se procurava divulgar foi deixado às escolas e aos professores a autonomia para melhor responderem aos desafios que lhes eram dirigidos. Daqui resultou que, em cada escola a

reforma foi aquilo que os professores quiseram aproveitar, o que provavelmente não coincidiu com aquilo que o “centro” pensava que deveria ser.”

Inês vinca bem as diferenças nas vivências de mudança de cada escola. Assim, invocando o espírito de entreajuda, esta professora reconhece quem as escolas solicitaram o auxílio umas das outras. Por exemplo, enquanto fala da Área-Escola, Inês diz:

“Este trabalho foi conhecido pelos professores e, talvez porque era uma tentativa de concretização de uma área nova, na qual os professores sentiam algumas dificuldades, fui solicitada por várias escolas para fazer o relato desta experiência.”

É a escola a encontrar, com os seus próprios meios, o caminho da concretização do projecto instituído. Para Inês, elas tiveram discernimento em alguns momentos, como por exemplo, no que diz respeito à avaliação:

“Quanto à avaliação: não tiveram as escolas o discernimento que faltou ao centro decisor para aplicar os melhores processos de avaliação, mesmo com as regras a mudarem a meio do jogo?”

Esta questão tem uma resposta afirmativa considerando este aspecto como um dos exemplos de capacidade, dedicação, protagonismo e autonomia dos professores nas suas escolas:

“Aqui ficam apenas dois exemplos da capacidade, dedicação, protagonismo e autonomia de um corpo docente que implementou no seu local de trabalho a reforma que quis.”



No entanto outros documentos houveram que continuam a ser de difícil concretização para as escolas e para os professores. Inês exemplifica com a elaboração do Projecto Educativo, que todavia, considera de existência fundamental na escola:

“Este documento, ponto fulcral da autonomia das escolas, é sem dúvida, um poderoso instrumento do qual os professores/escolas, ainda não se souberam apropriar.”

Embora não concordando com a forma como os desafios foram lançados durante o período da reforma, hoje, volvidos que vão alguns anos desde então, continua a pensar que a sua existência é necessária a uma certa dinâmica das escolas:

“Continuo a acreditar em tudo o que acreditei naquele período. Continuo a achar que o que as escolas e os professores necessitam é de serem desafiados, porque o desafio quebra a rotina/acomodação inerente a esta profissão.”

É evidente em toda a narrativa de Inês a tónica na importância dos professores na vida das escolas em geral e de cada uma delas em particular.

#### **4.4 A Profissão de Professor**

Não duvidando da preparação e motivação dos professores para implementar a mudança, Inês pensa que é necessário que o empenho deles seja reconhecido. Mostra-se descontente com o que tem acontecido realmente, dizendo:

“Não posso deixar de me indignar com as afirmações de que a reforma falhou devido à falta de preparação/motivação dos professores. Estas afirmações são produzidas a toda a hora e na recente “discussão participada dos currículos” da iniciativa do Ministério da Educação isso é afirmado nos textos que chegaram aos professores para discussão.”

Apesar de haver evolução na participação dos professores em discussões sobre práticas que lhes são solicitadas, o Ministério da Educação utiliza argumentos criticando o desempenho do corpo docente.

Mas, apesar de tudo isto, Inês pensa que os professores continuam a precisar de desafios. Afirmo que as rotinas são inerentes à sua própria profissão, e que por isso, precisam de ser quebradas:

“Continuo a acreditar em tudo o que acreditei naquele período. Continuo a achar que o que as escolas e os professores necessitam é de serem desafiados, porque o desafio quebra a rotina/acomodação inerente a esta profissão. Incomoda-me a paz... e por isso, continuo pronta para novos desafios.”

Na verdade, Inês reclama o acompanhamento que considera devido aos professores. Implementar a mudança sim mas, com formação adequada. A sua ausência leva a que apenas parte do que poderia ser feito seja realmente concretizável:

“Por falta de acompanhamento criterioso (desde o princípio do processo) aos professores que no terreno procuravam um caminho na avalanche legislativa que os sufocava, por falta de formação coerente

com a concepção de currículo que se procurava divulgar foi deixado às escolas e aos professores a autonomia para melhor responderem aos desafios que lhes eram dirigidos. Daqui resultou que, em cada escola a reforma foi aquilo que os professores quiseram aproveitar, o que provavelmente não coincidiu com aquilo que o “centro” pensava que deveria ser.”

Os professores aproveitam assim aquilo que vai ao encontro dos seus próprios interesses, capacidades e motivações. Contudo, procuram os seus próprios caminhos. Esses caminhos, passam por tentativas que nem sempre são bem sucedidas e pelas dificuldades que vão encontrando. Assim, é o que acontece, por exemplo com a construção dos projectos educativos nas escolas:

“Este documento, ponto fulcral da autonomia das escolas, é sem dúvida, um poderoso instrumento do qual os professores/escolas, ainda não se souberam apropriar.”

Note-se que como professora, Inês valoriza bastante as reflexões sobre a escola e orientações claras à actividade docente. Por isso, justifica o valor que atribui à existência desse documento de trabalho elaborado pelos professores, para eles próprios, em especial para dar coerência às suas práticas na sala de aula:

“Reflectir sobre a escola e a comunidade e a partir daí construir um projecto é sair da estreiteza da sala de aula, é considerar a escola como um todo, é tomar consciência dos imensos factores dos quais depende o acto de educar e é enfim, dar coerência e eficácia às actividades que desenvolvo dentro da sala de aula.”

A utilização conveniente deste documento é por isso considerada por Inês essencial para a sua própria prática.

Apesar de todas as dificuldades evidenciadas Inês reconhece bem o trabalho dos professores construtores de mudança. Invocando os seus próprios exemplos na construção do projecto educativo e na pratica de novas formas de avaliação dos alunos, Inês diz:

“Aqui ficam apenas dois exemplos da capacidade, dedicação, protagonismo e autonomia de um corpo docente que implementou no seu local de trabalho a reforma que quis. Se o Ministério da Educação queria outra reforma (e pelos visto queria) tivesse trabalhado como nós fizemos.”

Incluindo-se nesse grupo de professores, Inês reconhece que ser professor passa por trabalhar muito e por enfrentar as adversidades.

Ser professora é para si, acreditar sempre que a mudança é necessária. É não descuidar a auto-formação e empenhar-se com o seu dinamismo em ser uma boa profissional. Não é por imediatismos e acredita que a sua profissão um dia dará os seus frutos:

“Espero continuar a ter forças e a acreditar que vale a pena estar aqui, de forma inconformada. Continuarei a fazer projectos, a dedicar tempo à minha formação porque o meu sonho é um dia ser uma boa professora.”

## CAPÍTULO 5

### *ANA*

“Neste momento outros desafios se nos apresentam (outras turmas de currículos alternativos, flexibilização curricular, viver num agrupamento de escolas, etc.), aos quais tentarei responder com o meu pequeno contributo, arriscando sempre, em suma dando o que me é possível para que os meus alunos “saibam” e “saibam ser”.”

Ana

### **5.1 A Mudança**

#### **5.1.1 Vivências Pessoais**

Tal como nas restantes histórias recolhidas, Ana sentiu necessidade de atribuir um título à sua reflexão. Este título “A “Reforma” na minha vida profissional” é uma ressonância daquilo que ele aprouve transmitir. Entrosando a sua vida pessoal, e profissional, faz a diferenciação entre as duas vivências. A sua narrativa é marcada pelo espaço deixado a cada uma delas. Das seis narrativas em estudo esta é aliás, a única que evidencia essa diferença entre o pessoal e o profissional. É neste enquadramento que, nesta narrativa aparece incluído o importante episódio da Reforma do Sistema Educativo situado num contexto de mudança mais amplo que é a da sociedade.

Ana tem 45 anos e ensina há 23 a disciplina de Inglês. É muito dinâmica e entusiasta no seu trabalho. Trabalha de uma forma exaustiva para conseguir levar avante os seus projectos, não se deixando adormecer por rotinas ou vencer pelas dificuldades. É uma pessoa lutadora e nas suas próprias palavras:

“como por temperamento sou lutadora, apesar de ter passado por bastantes constrangimentos, lá consegui ganhar o meu espaço e me fui impondo pela capacidade de trabalho que reconheço ter, passe a imodéstia.”

Revela-se assim, que apesar de ter mudado de escola, impelida por motivos familiares, e por ter deixado a área preferencial de gestão, conseguiu aos poucos ganhar o seu próprio espaço no novo local de trabalho. Esta mudança ocorre em 1987 quando já tinha sete anos de ligação à gestão da escola anterior e um total de 11 anos de trabalho docente. Identificamos por isso um período de mudança pessoal aliado a uma mudança profissional.

Ao ser ela própria, sentiu que os colegas a tomaram como uma pessoa destabilizadora não valorizando o seu trabalho nessa altura. A sua experiência já era grande e esse facto marcou as suas dificuldades de adaptação nesse período. De facto não se sentia valorizada pelos colegas:

“Habituada a gerir uma escola, senti alguma dificuldade em me adaptar a um local de trabalho onde a minha experiência anterior de nada valia e até era considerada desestabilizadora.”

Apesar de todos os constrangimentos faz uma rápida adaptação e vai envolver-se fortemente num novo ritmo de trabalho. Este período, marcado

pela experimentação dos programas foi também um tempo em que reconhece ter feito algumas aprendizagens:

“Pude ir vendo e experienciando como todos nos íamos adaptando a um novo ritmo de trabalho e como íamos aprendendo a cooperar, principalmente no grupo de disciplina.”

Ultrapassadas as dificuldades para esta professora vale a pena continuar a investir profissionalmente. Assim, admite ter iniciado em 1997 mais um período de mudança com a sua actividade em turmas de currículos alternativos. Tal como diz:

“Proposta a criação de uma turma com currículo alternativo para alguns destes alunos, não quis deixar de participar numa mudança que há tantos anos reclamávamos como necessária. Avancei, mesmo com alguns aspectos com que inicialmente não concordava.”

Ana é manifestamente uma pessoa corajosa, sentindo-se como tal. É aberta à mudança não se deixando vencer pela insegurança:

“Neste momento outros desafios se nos apresentam (outras turmas de currículos alternativos, flexibilização curricular, viver num agrupamento de escolas, etc.), aos quais tentarei responder com o meu pequeno contributo, arriscando sempre, em suma dando o que me é possível para que os meus alunos “saibam” e “saibam ser”.”

Na sua vivência pessoal a mudança é uma constante a que não pretende dizer não. Apesar da consciência do seu envolvimento como pessoa gosta

de arriscar dando de si mesma aquilo que pensa poder contribuir para a formação dos seus alunos.

### **5.1.2 Vivências Profissionais**

Ana regista dois momentos de mudança profissional: o da sua própria profissionalização e o correspondente ao período da Reforma do Sistema Educativo. O segundo período inicia-se em 1986/87, ano lectivo em que se começaram a fazer sentir os efeitos da saída da Lei de Bases do Sistema Educativo, e portanto o início da reforma. Dado que o âmbito da nossa investigação se situa neste período, Ana faz uma narrativa incidente nesses 12 anos que medeiam o hoje e o início dessa mudança.

No que respeita às vivências profissionais, estão bastante marcadas pela sua participação na experimentação dos programas ao longo da reforma curricular (início da década de 90). Foi durante este período que viu e experienciou como todos os elementos da escola se iam adaptando a um novo ritmo de trabalho por um lado, e por outro, a novos moldes de desenvolver a actividade docente.

Para Ana, a cooperação foi novidade e aprendizagem, e ambas, tiveram uma constância salutar:

“Pude ir vendo e experienciando como todos nos íamos adaptando a um novo ritmo de trabalho e como íamos aprendendo a cooperar, principalmente no grupo de disciplina pois todos os materiais que substituíam os manuais eram construídos por nós. Devo dizer que



foram anos de trabalho intensivo até porque os programas de Língua Inglesa sofreram uma segunda experimentação.”

Sente pois que a construção de materiais que substituíssem os manuais, naturalmente inadequados, levou a um trabalho exaustivo mas compensador. Pensa por isso, que este facto, prolongado no tempo por uma segunda reformulação curricular da sua disciplina, foi o motor de uma cooperação intra-grupal. É notório ainda que Ana sentiu que muito foi pedido aos professores, mas também que a correspondência dos professores (onde se inclui) foi manifesta e de boa vontade.

Esta professora pensa também que a auto-formação foi um aspecto relevante a considerar nos períodos que identifica como sendo de mudança profissional. À semelhança do que lhe havia acontecido durante a profissionalização sente que a experimentação curricular foi um período privilegiado para a sua formação profissional. Foi, por isso um marco importante que permanece até hoje:

“Aí, depois da profissionalização, voltei a uma fase da minha vida profissional que se tem mantido até hoje e que considero de extrema importância que é a de auto-formação permanente.”

É notória também, a valorização que Ana faz da proximidade e colaboração das autoras dos programas na sua intervenção. A competência científica das autoras dos programas é por si reconhecida como pilar de incentivos profissionais para si própria e dos seus colegas:

“Devo dizer que também tive a sorte de ter trabalhado com uma equipa de autoras do programa que nos soube incentivar

demonstrando uma elevada competência científica. Conseguiram também ser orientadoras e animadoras de um grupo de professores que, a nível nacional, além de experimentarem os programas, criaram uma rede de partilha das planificações e dos materiais que foram produzindo.”

Como se lê nas palavras de Ana, a partilha de experiências e materiais entre os professores é também amplamente valorizada.

A partir dos dados referidos por Ana consideramos os aspectos: cooperação entre colegas, formação contínua de qualidade, sublimação de necessidades por parte do Estado e partilha de materiais e experiências no seu conjunto, como manifestamente responsáveis por momentos que sentiu serem muito importantes na sua carreira como professora.

A mudança, é assim, vista por si, como bastante positiva e enriquecedora durante este período, contribuindo, por isso, favoravelmente para o seu desenvolvimento pessoal:

“De todo o meu entusiasmo ao descrever as minhas experiências pode deduzir-se o quanto aqueles momentos foram importantes para o desenvolvimento da minha vida profissional.”

## **5.2 A Reforma – Tempo de Mudança**

Ana sente que em alguns momentos o corpo docente da sua escola esteve acomodado. Era esse o seu estado quando em 1987 se efectivou naquela escola. Reconhece então que a reforma veio trazer dinâmica às escolas e

especialmente à sua. Por esta altura considera mesmo que o corpo docente que encontrou naquela escola era pouco receptivo à mudança. É este um dos factos que está fortemente aliado à sua dificuldade inicial de adaptação a esta escola, facto que como referimos anteriormente marcou a sua vivência pessoal na escola:

“Habituada a gerir uma escola, senti alguma dificuldade em me adaptar a um local de trabalho onde a minha experiência anterior de nada valia e até era considerada desestabilizadora, pois encontrei um corpo docente na sua maioria acomodado e pouco receptivo à mudança.”

Ana, ao pensar a reforma, fá-lo deixando bem claro que existiu uma reforma global dentro da qual ocorreu um acontecimento particular – a experimentação dos novos programas:

“Quando se iniciou a experimentação dos novos programas, e repare-se que intencionalmente não digo “Reforma”, já me encontrava mais adaptada.”

É a este período que dá ênfase ao longo da narrativa. Profissionalmente o período da experimentação foi mesmo uma marca de mudança que arrastou a sua escola para uma dinâmica que não auferia até então. No entanto, não ficámos a conhecer a essência do porquê da sua distinção entre reforma e experimentação.

Ao iniciar a experimentação dos novos programas já algum tempo havia passado. Este período da reforma teve início em 1990. É por essa altura que sente que a escola adere realmente a um projecto em que todos ficam

envolvidos. Ana sentiu que essa dinâmica imprimida exteriormente foi positiva para todos. Sentiu-se recompensada profissionalmente pois, viu que progressivamente a escola estava a mudar através do contributo de todos:

“Foi então bastante compensador ter podido participar naquele processo, pois a minha escola estava entre as chamadas “Escolas da Reforma”. Pude ir vendo e experienciando como todos nos iam adaptando a um novo ritmo de trabalho.”

Ao referir-se a esta fase da reforma, Ana deixa transparecer que também o Estado teve procedimentos louváveis no que respeita à formação de professores. Ana afirma:

“Foi também uma fase em que a D.G.E.B. nos ofereceu uma formação de qualidade.”

Foi, enfim uma fase em que a inovação aconteceu no que respeita a práticas profissionais de trabalho em equipa e de reflexão:

“Generalizados os programas, ficou o hábito de planificar em grupo, de partilhar materiais, de reflectir em conjunto sobre as nossas práticas e sobre os desafios que se nos têm vindo a apresentar nos últimos anos.”

A reforma curricular é vista, como uma fase em que o desafio é lançado, é agarrado e deixa novos hábitos e práticas profissionais que permanecem até hoje. Pessoalmente foi um período vivido intensamente e profissionalmente foi compensador.

A necessidade de auto-formação vem na sequência das vivências que acabámos de referir. Mais uma vez Ana reforça a permanência temporal dos hábitos adquiridos naquele período da reforma:

“Aí, depois dos anos de profissionalização, voltei a uma fase da minha vida profissional que se tem mantido até hoje e que considero da extrema importância que é a de auto-formação permanente.”

### **5.3 A Escola em Contexto de Mudança**

Ao lançar o olhar pela profissão, Ana não é capaz de deixar de falar da escola. Local onde a profissionalização se desenvolve e onde Ana parece encontrar algumas incoerências. A sua narrativa não deixa lugar a dúvidas no que respeita ao facto da escola ser influenciada pela sociedade.

Ana afirma que a escola é hoje muito questionada. Atribui então, esse questionamento às mutações sociais e familiares. Por sua vez, essas alterações fazem sentir-se, também, ao nível da valorização que a escola tinha pelos conhecimentos que transmitia. Dito de outra forma, a escola continua a transmitir conhecimentos que não são igualmente importantes para todos os alunos. Hoje, no dizer de Ana, parece já não ser assim:

“Com todas as alterações a nível social e familiar, hoje a escola é constantemente questionada e os conhecimentos que transmite já não são tão importantes e tão válidos como o eram.”

Claro que não pudemos deixar de fazer referência à forma como alude a esta mudança. Para Ana existe um determinado modelo escolar subjacente

ao funcionamento da escola. Esse modelo teima em permanecer mas, muitos alunos vão-lhe revelando uma inadaptação.

Encontra assim uma explicação para o abandono e insucesso escolar. Estes factos aparecem pois ligados ao tipo de conhecimentos que a escola teima em transmitir. Referindo-se à escola Ana diz:

“os conhecimentos que transmite já não são tão importantes e tão válidos como o eram. Cada vez encontramos mais alunos que não se conseguem adaptar ao modelo vigente e abandonam os estudos ou simplesmente se mantêm na escola acumulando insucessos.”

Ana, pensa que o número de alunos que não se adaptam ao modelo escolar vigente é cada vez maior mas pensa também, que a escola se procura adaptar a novas exigências. É aqui um dos momentos em que julgamos haver alguma incoerência na forma de pensar a escola: por um lado uma escola que é questionada e que é em si mesma causa de abandono e insucesso por causa do modelo que persegue, não consegue acompanhar as mudanças da sociedade mas, por outro lado, uma escola que continua a apresentar novos desafios com vista a atender as necessidades dos alunos. Turmas de currículos alternativos, flexibilização curricular, agrupamentos de escolas, são exemplos dados de mudanças que se operam na escola tendendo a abraçar alguns desses alunos.

A escola é aqui vista ainda como tendo uma certa inércia que no entanto vai tentando vencer. Apesar de reclamadas há muito, as mudanças sempre se vão fazendo sentir:

“Proposta a criação de uma turma com currículo alternativo para alguns destes alunos, não quis deixar de participar numa mudança que há tantos anos reclamávamos como necessária. Avancei mesmo com alguns aspectos com que inicialmente não concordava. Estou no fim do segundo ano de trabalho com esses alunos e nada arrependida de me ter proporcionado mais esta experiência. É extremamente gratificante sentir como estes jovens têm vindo a mudar a sua socialização e o carinho que sentem pelos seus professores e nós por eles.”

Respondendo pontualmente a novas exigências a escola é vista mais uma vez como receptora de propostas de mudança. Em 1997, Ana participa em mais um desafio – leccionar uma turma de currículos alternativos. Apesar de ser através de legislação nacional que a experiência foi permitida e da não concordância com alguns dos aspectos que a revestiam a adesão foi imediata. Embora o registo escrito de Ana não refira o ano destes acontecimentos, nós conseguimos identificá-lo. Nesse ano fomos colegas na mesma escola e pudemos acompanhar de perto o início das actividades das turmas de currículos alternativos. Neste extracto da narrativa podemos ler que pensa que tal como ela, também os seus colegas investiram em mais esta mudança.

Em sua opinião os professores sentem-se gratificados com o desempenho profissional mesmo que seja o estado a impor a mudança pois sobrepõe-se-lhe o facto de ver como os alunos têm resultados positivos.

Enquanto que com o Estado a relação é distante e nem sequer é referida explicitamente, com os alunos é vista como gratificante.

#### **5.4 A Profissão de Professor**

Na narrativa, Ana faz tal como lhe foi proposto, uma breve incursão pelo que pensa que é ser professor hoje. é com a descrição das suas próprias vivências profissionais em contexto de mudança, que vai deixando fluir a reflexão.

Começa então, por dizer que existe uma relação entre as mudanças que viveu profissionalmente e o que se pode pensar sobre o que é ser professora.

É assim, que em nossa opinião se vão entrosando factos e vivências com opiniões sobre essa temática. Diz Ana:

“Pensar no que é ser professor implica simultaneamente a consciência de todas as mudanças que têm ocorrido ao longo dos meus últimos doze anos de trabalho quer na sociedade quer na escola, sem que esta tenha conseguido acompanhar a primeira.”

Como podemos ler, Ana não confina a mudança à escola, alarga-a à sociedade. Parece-nos por isso, transparecer aqui uma visão sistémica dos acontecimentos. Ao fazer esta reflexão opina ainda que a escola não tem conseguido acompanhar a sociedade e que os professores têm que trabalhar mostrando a consciência disso.

No que respeita ao desempenho profissional propriamente dito, parece-nos valorizar amplamente um trabalho em equipa, tendo em conta as experiências anteriores de todos os intervenientes.



Considera que os professores que trabalham um projecto comum para os seus alunos, e em função deles, os conduzem ao sucesso educativo mais facilmente. Ser professor passa, então, por privilegiar o diálogo, a partilha de experiências e a cooperação na escola em geral e nos conselhos de turma em particular:

“É extremamente gratificante sentir como estes jovens têm vindo a mudar a sua socialização e o carinho que sentem pelos seus professores e nós por eles. Confirma-se que em Conselho de Turma a trabalhar um projecto comum, privilegiando o diálogo e a cooperação, pode alterar toda uma carga negativa que estes alunos imprimiam ao seu relacionamento com a escola, os colegas e os professores.”

Daqui fica claro, que esta professora pensa que a afectividade também faz parte da profissão de professor. Assim, exemplifica-nos com a sua descrição como é válida a troca de atitudes de carinho entre alunos e professores.

Outra atitude salutar, que Ana pensa ter em conta, é a de auto-formação permanente. Ana manifesta-se muito receptiva à mudança mas aliando-a sempre às suas necessidades de formação. Refere-se pois, aos momentos de mudança profissional falando sempre da frequência da formação nessas alturas. Atribui a necessidade permanente de auto-formação, aos hábitos criados no tempo em que a experimentação dos novos programas lho exigia.

“Aí, depois dos anos de profissionalização, voltei a uma fase da minha vida profissional que se tem mantido até hoje e que considero de extrema importância que é a de auto-formação permanente.”

Ter atitudes positivas em situações de mudança e querer estar disposta a correr e a assumir riscos. Estes são, por isso, outros aspectos que realça na sua profissão:

“Neste momento outros desafios se nos apresentam (outras turmas de currículos alternativos, flexibilização curricular, viver num agrupamento de escolas, etc.), aos quais tentarei responder com o meu pequeno contributo, arriscando sempre, em suma dando o que me é possível para que os meus alunos “saibam” e “saibam ser.”

Confundindo-se o que é para si ser professor hoje com o seu próprio desempenho, revelador daquilo em que acredita, a narrativa de Ana fala-nos ainda da intervenção do professor numa mudança mais ampla.

Assim, sente que apesar de serem pequenos, os professores devem dar contributos ao nível do conhecimento mas também a nível axiológico na formação dos alunos, como podemos ler na última citação que fizemos.

Por fim, Ana reconhece que não faz parte do grupo de professores pouco receptivos à mudança. Admite a sua existência, mas desvaloriza-a.

Resumindo, ser professor hoje é: i) ter consciência das mudanças sociais e da escola; ii) ter atitudes de auto-formação permanente; iii) querer estar disposto a correr e a assumir riscos perante novos desafios; iv) valorizar atitudes de cooperação de diálogo e de partilha; v) estabelecer relações afectivas com os alunos.

Em suma, ser professor é sentir que no seu trabalho se vive a mudança como contributo para uma mudança mais ampla.



## CAPÍTULO 6

### *RITA*

“Sou professora porque gosto, caso contrário não estaria no sistema. Acredito que se pode fazer muito melhor do que se faz na escola e luto por isso. Gosto das crianças e dos jovens e, enquanto puder, estarei com eles.”

Rita

### **6.1 A Mudança**

#### **6.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais**

Rita é professora de Ciências da Natureza há 25 anos. Também ela sentiu a necessidade de dar um título à sua reflexão. Chamou-lhe “Experiência Profissional”. Situa a sua narrativa no período solicitado, isto é, desde o início da Reforma do Sistema Educativo até ao ano lectivo de 98/99, data em que a mesma foi escrita.

Apesar do enfoque das palavras estar na vivência profissional há uma vivência pessoal que não é omitida nas suas expressões. Contudo, tal como o título evidencia, toda a sua narrativa é escrita em torno da sua experiência profissional.

Em 1987 Rita foi convidada a desempenhar funções nos serviços regionais do Ministério da Educação. Foi pioneira na Direcção Regional de Educação do Sul, pois foi nesse ano que foram criadas todas as Direcções Regionais.

Assim as suas vivências são marcadas neste período pelos aspectos administrativos da Educação. Rita diz-nos:

“Quando foram criadas as Direcções Regionais de Educação fui convidada a desempenhar funções na Direcção Regional do Sul, assim se chamava o agrupamento da actual Direcção Regional do Alentejo e do Algarve. Daqui resulta que apanhei a primeira fase de implementação da Reforma do Sistema Educativo a desempenhar funções num serviço de Educação.”

Rita dá muito valor às vivências deste período pois sentiu-se útil e participante nesta fase de implementação da Reforma. O valor atribuído a estas vivências e ainda reforçado pelo facto deste período ter sido vivido num serviço educativo que não a escola. Considera que conheceu nesta altura a outra face do Sistema Educativo:

“Considero muito importante esta experiência porque me permitiu por um lado, conhecer a outra face do sistema e por outro, contribuir, com o meu trabalho, a minha reflexão e as minhas sugestões, para a primeira fase da implementação da Reforma.”

Dos trabalhos que desenvolveu durante os 3 anos que permaneceu nos serviços regionais ressalta a importância que dá à sua intervenção no domínio do Ensino Profissional.

Na narrativa de Rita realça ainda a importância que dá à própria existência dessa reforma de ensino. As suas opiniões pessoais encontram-se entrelaçadas com algumas vivências profissionais desse período. Assim refere especificamente qual a forma como o fez e o conteúdo da sua opinião relativamente a esse assunto:

“De entre os vários trabalhos desenvolvidos, recordo a análise dos documentos emanados da Comissão de Reforma do Sistema Educativo sobre os quais me pronunciei e especialmente o que se refere ao ensino profissional. Considerei na altura um documento de extrema importância na medida em que respondia a uma necessidade da sociedade, resultante da interrupção da formação de técnicos intermédios após o 25 de Abril e ao mesmo tempo permitia aos jovens, que não queriam ou não podiam prosseguir estudos superiores, adquirir uma formação profissional que lhes permitia uma integração mais fácil no mundo do trabalho. Durante três anos este foi o meu contributo.”

Deste extracto narrativo de Rita ressalta também a sua concepção de ensino profissional. Para esta professora este tipo de ensino preenche um espaço não ocupado pela escola pública normal. Em sua opinião havia por um lado uma falha no sistema educativo desde o 25 de Abril que é agora preenchida, por outro, é uma alternativa ao prosseguimento para estudos superiores.

No ano lectivo de 1990/91 regressa à escola. Acumulando funções passa também pela experiência de ser formadora numa escola profissional onde, tal como diz, teve oportunidade de experimentar ela própria esse tipo de cursos.

“No ano de 1990/91 regressei à escola e acompanhei a implementação dos novos programas nas escolas experimentais. Ao mesmo tempo desempenhei funções de formadora numa escola profissional, onde tive oportunidade de experimentar a implementação no terreno dos cursos profissionais e um novo modelo de formação assente na organização modular dos programas - estrutura modular da formação. Considero também estas duas experiências extremamente enriquecedoras.”

Rita sente que este período foi muito enriquecedor. Considera ter tido a oportunidade de desenvolver uma prática profissional experimentando simultaneamente dois modelos de ensino: o da escola pública em que experimenta novos programas, e o da escola profissional que apresenta uma estrutura modular que para si é nova e diferente da existente na escola normal.

A narrativa de Rita mostra, o seu gosto por experimentar coisas novas. Mostra a sua adesão à mudança e o empenho na implementação das novidades que o sistema lhe foi oferecendo e que aceitou experimentar. Rita, evidenciando esses dois aspectos faz uma referência específica à sua vivência profissional durante o período da implementação dos novos programas.

Considera que durante esse tempo a sua vivência foi diversificada e enriquecedora, colocando a tónica na formação profissional dos professores:

“O acompanhamento da implementação dos novos programas abriu-me as portas a variadas acções de formação e também me “obrigou” a

organizar formação; permitiu-me um contacto com diferentes realidades escolares e diferentes formas de acompanhar a mudança; permitiu-me ver que não há reformas que resultem se os professores não quiserem ou não forem capazes de encontrar outras formas de estar no sistema de ensino.”

Parece-nos claro que Rita se demarca dos professores que invoca nestas palavras do seu registo. Ela acompanhou a mudança, aderiu às propostas que lhe foram sendo feitas, aceitou os desafios. Confrontou-se, no entanto, com o facto de haver colegas que têm outras formas de agir e de estar, enquanto professores.

Rita persiste em falar na sua experiência profissional evidenciando a sua dinâmica e a sua vontade de experimentar coisas novas. Acredita que a mudança é necessária e que essa mudança passa pela coragem de correr riscos. Esta professora valoriza muito o saber encontrar formas de estar no ensino que sejam alternativas às tradicionais. Rita contesta por isso alguns colegas que assumem a passividade com uma postura crítica perante quem, como ela, tenta mudar a prática profissional com base na utilização de outras metodologias de ensino:

“A experiência na escola profissional foi o outro lado da medalha, ali queria-se fazer tudo de outra forma, ali experimentava-se, corriam-se riscos de errar mas, é melhor errar, do que deixar tudo na mesma. Experimentar “desorganizar” os programas, adaptá-los aos alunos, experimentei diferenciação pedagógica, os alunos fizeram auto-aprendizagem ao seu ritmo, experimentei outros recursos, ... aqui gostei. Quando outros colegas começaram a ouvir falar de uma outra forma de desenvolver o processo de ensino/aprendizagem e de estar





na escola reagiram mal, criticaram, mas não quiseram aprofundar o que é que se estava a fazer.”

Esta professora evidencia o gosto pela sua actividade profissional na experimentação. prolonga a sua experiência na escola profissional embora na sua narrativa não faça referências temporais. Foi, porém, durante esse tempo que as marcas da resistência à mudança se fizeram sentir. Rita expressa então o seu desânimo, pois apesar do seu esforço não conseguiu ver essa dinâmica continuada.

Assumi ainda a gestão pedagógica da formação nessa escola. Contudo, sente que a entrada de novos elementos na escola vem perturbar o tipo de trabalho que estava a ser desenvolvido. Afirma então:

“Prolonguei esta experiência desempenhando outras funções - direcção pedagógica. Competia-me gerir pedagogicamente a formação. A escola cresceu, vieram outros formadores e o empenho inicial dos primeiros e a minha vontade não foram suficientes para não adulterar o espírito inicial, a resistência à mudança começou a instalar-se.”

Não referindo quando cessou a sua actividade na escola profissional, a narrativa de Rita não volta, porém, a falar sobre essa fase da sua profissão.

Considerando que a escola que temos não a satisfaz Rita mostra-se permanentemente lutadora. A mudança é, então, uma constante no seu desempenho como professora e aponta no sentido de contribuir para uma escola para todos e de qualidade:

“Estou triste com a escola que temos, mas não desisto de lutar por uma escola para todos e uma escola de qualidade.”

No ano lectivo de 1998/99, altura em que escreve a narrativa, encontra-se naturalmente empenhada em mais uma experiência – a gestão curricular flexível:

“A diferenciação pedagógica não é um chavão para mim, pratico-a. O “currículo pronto-a-vestir tamanho único”, conforme refere o professor João Formosinho, não serve para ninguém. Daí que neste momento me pareça que a aposta na gestão curricular flexível possa ser um contributo para melhorar o desempenho da escola e por isso me empenho nessa experiência mas, ... tenho os pés assentes na terra, sei que muitos tentam bloquear este trabalho. Porquê? Para além de alguns interesses corporativos há aqui novamente uma mudança que terá que se fazer. Há que trabalhar novas áreas. Como? Dá muito trabalho pensar nessas áreas e não conhecemos os resultados...”

Os programas têm que ser geridos de outras formas. Que chatice, já tenho as planificações feitas há tantos anos... Têm que ser introduzidas outras metodologias. Agora que estava tudo tão certinho... Certamente não é fácil mais esta alteração mas, parece-me que pode ser uma via para combater o flagelo que é o insucesso. Então temos que nos empenhar e eu estou empenhada e não vou desistir.”

A mudança impera na narrativa de Rita. Sente-a como necessária e experimenta-a de diversas formas e em diferentes circunstâncias. A sua vivência pessoal e profissional passam por sentir que a escola precisa do seu contributo para melhorar o seu desempenho.

Pessoalmente, esta professora mostra-se desagradada com a postura da resistência à mudança que em várias situações ao longo da sua carreira observou em alguns colegas. Também, ao falar da sua actividade na escola profissional, o seu desencanto com os colegas resistentes tinha sido manifesto. Neste extracto narrativo é interessante ver a forma como caracteriza e identifica a resistência à mudança com a qual mais uma vez não se identifica. Rita faz questões do tipo: como?, porquê?. Às quais responde ela própria como se dos colegas se tratasse, retratando então, alguns elementos dos perfis desses professores. No seguimento dessas respostas vêm as suas próprias posições e opiniões. Aí transparecem algumas convicções pessoais: pratica a diferenciação pedagógica; acredita na gestão curricular flexível; sabe que muitas pessoas bloqueiam o trabalho da gestão curricular flexível; pensa que é necessário trabalhar novas áreas e que isso dá trabalho; e por fim, admite que têm que ser introduzidas outras metodologias no ensino para que a mudança seja possível.

## **6.2 A Reforma – Tempo de Mudança**

Rita fala-nos da Reforma do Sistema Educativo considerando três perspectivas: a de professora numa escola pública; a de formadora numa escola profissional; e a de técnica de um serviço de educação.

Quando se inicia a Reforma do Sistema Educativo (finais de 1986) Rita inicia também uma das suas experiências profissionais - o desempenhar funções num serviço regional de educação.

Estes serviços permitiram-lhe contribuir com o seu trabalho e a sua reflexão e sugestões para a primeira fase da implementação da Reforma.

Dando valor a este tipo de actividade acredita que estes serviços lhe proporcionaram uma verdadeira intervenção:

“Considero muito importante esta experiência porque me permitiu por um lado, conhecer a outra face do sistema e por outro, contribuir, com o meu trabalho, a minha reflexão e as minhas sugestões, para a primeira fase da implementação da Reforma.”

Dessa altura relembra a análise de documentos que lhe era solicitada. Vinca então, a importância dos documentos emanados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Um desses documentos – sobre o ensino profissional, leva-a a falar do valor que atribui à criação deste tipo de ensino no decorrer deste período:

“De entre os vários trabalhos desenvolvidos, recordo a análise dos documentos emanados da Comissão de Reforma do Sistema Educativo sobre os quais me pronunciei e especialmente o que se refere ao ensino profissional. Considerei na altura um documento de extrema importância na medida em que respondia a uma necessidade da sociedade, resultante da interrupção da formação de técnicos intermédios após o 25 de Abril e ao mesmo tempo permitia aos jovens, que não queriam ou não podiam prosseguir estudos superiores, adquirir uma formação profissional que lhes permitia uma integração mais fácil no mundo do trabalho.”

É manifesta a esperança que Rita expressa nas suas palavras. Esperança de que a reforma permitisse que se voltasse a fazer formação de técnicos intermédios. Esperança também, que este ensino fosse uma alternativa ao

prosseguimento de estudos, permitindo, simultaneamente, uma integração mais fácil no mundo do trabalho.

Ao referir-se à sua prática profissional, Rita revela que para si o ensino profissional ainda trouxe mais algumas novidades. A verdade é que, três anos mais tarde (1990/91), ela própria desempenhou funções de formadora numa escola profissional. Foi aí que teve a oportunidade de experimentar um novo modelo de formação:

“No ano de 1990/91 regressei à escola e acompanhei a implementação dos novos programas nas escolas experimentais. Ao mesmo tempo desempenhei funções de formadora numa escola profissional, onde tive oportunidade de experimentar a implementação no terreno dos cursos profissionais e um novo modelo de formação assente na organização modular dos programas – estrutura modular da formação.”

Rita contrapõe então, o que pensa de alguns aspectos da Reforma na escola pública normal e o que pensa sobre as escolas profissionais. Assim, para esta professora no ensino regular a mudança proposta não foi bem entendida apesar das intenções da Reforma terem sido boas. Para Rita ficou claro que as Reformas dependem fundamentalmente dos professores, isto é, só resultam se os professores quiserem. Rita afirma que a Reforma foi boa, os programas foram feitos com critério e as metodologias propostas eram interessantes. Contudo, ao acompanhar e experimentar a implementação da Reforma, observou a distância entre o previsto e o que realmente foi feito. É aqui que marca a oposição do que viu e experimentou numa escola profissional. Essas diferenças, são na opinião de Rita, sobretudo de natureza metodológica.

No entanto, nas palavras de Rita há o expressar da sua relutância relativamente a colegas que em sua opinião mostraram passividade neste período e evidenciaram resistência à mudança. É curioso que para Rita, estes elementos aparecem tanto na escola normal como na escola profissional.

As palavras de Rita confirmam as nossas:

“O acompanhamento da implementação dos novos programas abriu-me as portas a variadas acções de formação e também me “obrigou” a organizar formação; permitiu-me um contacto com diferentes realidades escolares e diferentes formas de acompanhar a mudança; permitiu-me ver que não há reformas que resultem se os professores não quiserem ou não forem capazes de encontrar outras formas de estar no sistema de ensino. A Reforma foi boa, os programas foram feitos criteriosamente e de forma articulada, nomeadamente entre os diversos ciclos, as metodologias propostas eram interessantes mas, ... pouco mudou. As mudanças foram entendidas, na generalidade dos casos, como simples alterações dos conteúdos programáticos, quando isso nem sequer era o mais importante. As metodologias e a necessidade de encarar a escola como um auxiliar de formação integral dos seus utentes não foi entendida. A escola continua a excluir anualmente milhares de crianças e jovens (150 mil retidos e 90 mil abandonos em 1994, só no ensino básico, segundo Joaquim de Azevedo). Não gosto do que vejo diariamente nas escolas. Se eu fosse aluna hoje não gostaria certamente da escola, não gostaria de “aprender” como o fiz à 30 anos. Há tantas formas mais interessantes e confortáveis de adquirir informação...

A experiência na escola profissional foi o outro lado da medalha, ali queria-se fazer tudo de outra forma, ali experimentava-se, corriam-se riscos de errar mas, é melhor errar, do que deixar tudo na mesma. Experimentei “desorganizar” os programas, adaptá-los aos alunos, experimentei diferenciação pedagógica, os alunos fizeram auto-aprendizagem ao seu ritmo, experimentei outros recursos, ... aqui gostei.”

Deste extracto narrativo de Rita realçamos ainda alguns aspectos da Reforma do Sistema Educativo, que marcaram a sua vivência neste período pela importância que lhe atribui.

Assim, sentiu que durante este período a sua formação ficou enriquecida, permitindo-lhe, para além de assistir, a organização de formação. Ficou a conhecer diferentes realidades escolares pois como professora acompanhante no período da reforma, foi formadora de colegas professores em diferentes escolas. Sentiu, contudo, que apesar de toda a orgânica da Reforma pouco mudou realmente. Pensa por fim, que os professores tiveram uma visão reducionista de mudança na medida em que, as alterações ao nível dos conteúdos programáticos não tiveram, em sua opinião, consequências ao nível das práticas dos professores. Essa sim seria a verdadeira mudança.

### **6.3 A Escola em Contexto de Mudança**

Para Rita a escola continua longe de ser uma escola para todos. Dizemos continua, porque Rita afirma-se desgostosa com a escola que temos apesar da última grande Reforma (iniciada em 86/87). Ela diz:

“A escola continua a excluir anualmente de crianças e jovens (150 mil retidos e 90 mil abandonos em 1994, só no ensino básico, segundo Joaquim de Azevedo).”

Por isso, Rita não se sente agradada com os acontecimentos escolares. Acha que a escola não cumpre integralmente as suas funções, nomeadamente no que respeita às metodologias de ensino utilizadas:

“Não gosto do que vejo diariamente nas escolas. Se eu fosse aluna hoje não gostaria certamente da escola, não gostaria de “aprender” como o fiz à 30 anos. Há tantas formas mais interessantes e confortáveis de adquirir informação...”

As suas palavras evidenciam também, que a forma de ensinar na escola, pouco mudou nos últimos 30 anos. Na opinião de Rita a escola continua a seguir um modelo de ensino – aprendizagem tradicional de transmissão de conhecimentos.

Este aspecto da Escola aparece ligado à forma como vê as práticas dos professores e por isso refere que a sua experiência lhe diz que as escolas profissionais foram uma alternativa a este modelo:

“A experiência na escola profissional , ali queria-se fazer tudo de outra forma, ali experimentava-se, corriam-se riscos de errar mas, é melhor errar, do que deixar tudo na mesma.”

Rita fala também de uma escola paralela, isto é, da concorrência dos atractivos e de formas alternativas de obter informação. Tendo esta representação da escola, associa-lhe o facto de considerar que a escola está



continuamente fora de tempo; isto é, a escola tem dificuldade em vencer uma inércia que faz com que a escola acompanhe a mudança exterior:

“A competição é desleal, há tantos atractivos for a da escola, tantas formas interessantes de obter informações, ... o tempo corre mais depressa lá fora do que na escola.”

Acredita porém, que a escola tem um papel próprio na sociedade. Rita enumera um conjunto de funções que atribui à escola: ajudar a organizar o pensamento, ensinar a pesquisar informação, estruturar essa informação e dar-lhe sentido, fornecer informação, ajudar a saber estar na sociedade, desenvolver capacidades e competências, ajudar a formar pessoas. É ao longo desta descrição que a narrativa de Rita denota também a rejeição de práticas que envolvem simplesmente a transmissão de conhecimentos. É também neste extracto que Rita se afirma por uma escola para todos, considerando que as oportunidades de formação devem ser pessoais e nunca exclusivas:

“Sei que a escola continua a ter um papel próprio na sociedade. À escola compete ajudar a organizar o pensamento, a ensinar a pesquisar informação, a estruturá-la e a dar-lhe sentido. À escola cabe também fornecer informação, mas que não o faça de forma obsoleta, ninguém aguenta. À escola compete ajudar a saber estar na sociedade, desenvolver capacidades e competências. À escola compete ajudar a formar pessoas, disse ajudar a formar, não disse excluir.”

Rita é uma professora que coloca claramente a supremacia da pessoa sobre a transmissão de conhecimentos ao falar do processo de ensino-aprendizagem. Por isso a escola está lá para ajudar (palavra que utiliza

repetidas vezes), a desenvolver um conjunto de potencialidades da pessoa. O seu desânimo com a escola pela sua falta de qualidade está expresso quando afirma:

“Estou triste com a escola que temos, mas não desisto de lutar por uma escola para todos e uma escola de qualidade.”

No entanto, não perdeu a esperança da escola vir a melhorar o seu desempenho. Daí que nas suas próprias palavras se possa ler a sua vontade de contribuir ela própria para isso:

“Daí que neste momento me pareça que a aposta na gestão curricular flexível possa ser um contributo para melhorar o desempenho da escola.”

Rita revela-se também, defensora de que está nas mãos dos professores a chave da mudança e do sucesso da escola. Para além do que ficou supracitado, podemos ler ainda a opinião de Rita escrita de uma forma irónica:

“Os programas têm que ser geridos de outras formas. Que chatice, já tenho as planificações feitas há tantos anos... Têm que ser introduzidas outras metodologias. Agora que estava tudo tão certinho... Certamente não é fácil mais esta alteração, mas parece-me que pode ser uma via para ajudar a combater o flagelo que é o insucesso.”

#### **6.4 A Profissão de Professor**

No que respeita à profissão de professor, Rita desenvolve a sua narrativa focando dois aspectos de uma forma entrelaçada. Por um lado, fala-nos do que pensa que é, e do que deve, ser professor hoje e, de algumas características que considera marcantes nesta profissão. Por outro lado, descreve-nos as suas próprias formas de estar, pensar e agir na sua profissão.

Falando do que pensa que é e, do que deve ser um professor hoje, Rita começa por contestar posturas resistentes à mudança e de não cooperação profissional entre os professores. Afirma-o quatro vezes. Fá-lo pela primeira vez quando nos descreve a sua experiência enquanto professora acompanhante no período da Reforma:

“O acompanhamento da implementação dos novos programas abriu-me as portas a variadas acções de formação e também me “obrigou” a organizar formação; permitiu-me um contacto com diferentes realidades escolares e diferentes formas de acompanhar a mudança; permitiu-me ver que não há reformas que resultem se os professores não quiserem ou não forem capazes de encontrar outras formas de estar no sistema de ensino”

Rita identifica, entre os professores, diferentes formas de acompanhar a mudança. Admite que há várias formas e atitudes possíveis de estar no sistema de ensino e delas depende a realização de mudanças efectivas ou não.

Ao descrever a sua experiência na escola profissional, Rita retorna esta temática dizendo:

“Quando outros colegas começaram a ouvir falar de uma outra forma de desenvolver o processo de ensino/aprendizagem e de estar na escola reagiram mal, criticaram mas não quiseram aprofundar o que é que se estava a fazer”

Ao prolongar a estadia na escola profissional ficou claro para a Rita que mesmo nesse local onde parecia ocorrer a inovação a resistência à mudança foi uma realidade:

“A escola cresceu, vieram outros formadores e o empenho inicial dos primeiros e a minha vontade não foram suficientes para não adulterar o espírito inicial, a resistência à mudança começou a instalar-se.”

Por fim, realçamos ainda a identificação que Rita faz da existência de um débil sentido de classe e de cooperação entre os professores com algumas consequências para o seu mal-estar em situações de mudança. Há três momentos em que o sente e os descreve. O primeiro situamo-lo na parte em que narra o prolongamento da sua experiência na escola profissional:

“A escola cresceu, vieram outros formadores e o empenho inicial dos primeiros e a minha vontade não foram suficientes para não adulterar o espírito inicial, a resistência à mudança começou a instalar-se.”

O segundo momento, identificamo-lo nas palavras de Rita ao falar de como alguns colegas reagiram mal, criticaram e se mostraram desinteressados no período da implementação dos novos programas:

“Quando outros colegas começaram a ouvir falar de uma outra forma de desenvolver o processo de ensino/aprendizagem e de estar na escola reagiram mal, criticaram, mas não quiseram aprofundar o que é que se estava a fazer.”

O terceiro e último revela-se quando Rita fala da sua última experiência:

“Daí que neste momento me pareça que a aposta na gestão curricular flexível possa ser um contributo para melhorar o desempenho da escola e por isso me empenho nessa experiência mas, ... tenho os pés assentes na terra, sei que muitos tentam bloquear este trabalho.”

Diz ainda, que o espírito profissional com que os professores vivem a sua profissão é diversificado e a adesão a novas propostas não parece ser linear. Neste contexto, não é fácil vencer a resistência à mudança entre os professores.

Por fim, Rita faz alusão à sua última experiência profissional – gestão curricular flexível, evidenciando que contou com constrangimentos ao seu desempenho. Rita conta mesmo com bloqueios a este trabalho:

“Daí que neste momento me pareça que a aposta na gestão curricular flexível possa ser um contributo para melhorar o desempenho da escola e por isso me empenho nessa experiência mas, ... tenho os pés assentes na terra, sei que muitos tentam bloquear este trabalho.”

Não existe ao longo da narrativa desta professora qualquer referência ao trabalho colaborativo entre os professores. Pelo contrário, Rita vê nos

colegas o impedimento ao bom funcionamento do sistema educativo, ao bom desempenho da escola e ao sucesso do seu próprio trabalho.

Para Rita, ser professor não é uma tarefa fácil apesar de ser aliciante:

“Ser professor nos tempos actuais não é tarefa fácil, a competição é desleal, há tantos atractivos fora da escola, tantas formas interessantes de obter informações, ... o tempo corre mais depressa lá fora do que na escola. Ser professor hoje é também um grande desafio e eu gosto de desafios.”

As tarefas dos professores aparecem também influenciadas pelas dinâmicas do meio exterior, ou seja, a profissão é descrita com o enquadramento de um determinado contexto de mudança. Para ser professor têm que aceitar-se alguns desafios que competem com as ofertas do meio. Por isso a mudança deve ser vivida de uma forma permanente. Para que tal possa acontecer é imprescindível que os professores se empenhem profissionalmente nessas mudanças.

Rita apresenta alguns aspectos da dinâmica do sistema educativo, que exigem hoje, o empenho e a persistência dos professores no seu trabalho.

“Há que trabalhar novas áreas. Como? Dá trabalho pensar nessas áreas e não conhecemos os resultados... os programas têm que ser geridos de outras formas. Que chatice, já tenho as planificações feitas há tantos anos ... Têm que ser introduzidas outras metodologias. Agora que estava tudo tão certinho... Certamente não é fácil esta alteração, mas parece-me que pode ser uma via para ajudar a combater

o flagelo que é o insucesso. Então temos que nos empenhar e eu estou empenhada e não vou desistir.”

Neste extracto narrativo, Rita apela à constante adaptação das práticas dos professores à realidade e necessidades quotidianas. Ser professor para Rita é experienciar a mudança diariamente na sua prática profissional sendo exigente consigo próprio.

Rita transmite-nos a representação da sua prática enquanto professora. A sua narrativa evidencia uma postura pessoal contributiva para uma dinâmica global do Sistema Educativo:

“Alguém disse “o que a escola rejeita, a delinquência aproveita”, eu não quero esse papel. Estou triste com a escola que temos, mas não desisto de lutar por uma escola para todos e uma escola de qualidade. Não quero o sucesso a todo o custo, quero ajudar a formar cidadãos capazes de tomarem nas suas mãos os destinos de um país e de contribuírem para o futuro da humanidade, mas também quero que sejam felizes. Para isso procuro, em primeiro lugar, criar uma boa relação com os alunos, que passa pelo respeito mútuo e não só pelo respeito por mim. Procuro despertar o gosto pela escola e pelas disciplinas e torná-las importantes no dia-a-dia Não esqueço que só se aprende aquilo de que se gosta ou aquilo de que se precisa. A diferenciação pedagógica não é um chavão para mim, pratico-a.”

Assume que quer uma escola para todos, rejeitando qualquer papel que não conflua para esse fim. Numa perspectiva holística, prima pela qualidade da escola acreditando, que isso passa pela qualidade do trabalho dos professores e portanto pelo seu próprio desempenho. Desenha também, um

perfil de aluno escolarizado como cidadãos interventores no futuro do país e da humanidade sendo felizes simultaneamente.

Rita é uma professora lutadora com vista a esses objectivos. Procura, pois, uma boa relação com os seus alunos, despertar o interesse pelos conteúdos disciplinares e pela escola, praticar a diferenciação pedagógica e motivar os alunos. Só assim é possível, no seu entender, que os alunos aprendam verdadeiramente.

É uma entusiasta da sua profissão e está empenhada em dar o seu contributo para que a mudança na escola seja uma realidade.

Afirma que gosta de ser professora, não abrindo espaço a outras alternativas. A ideia de que, a escola pode contar com o seu desempenho para aumentar a sua própria qualidade é bastante reforçada. Rita revela, que gosta dos seus alunos e, assumindo-se lutadora, não desiste de trabalhar para essa escola em que tanto acredita:

“Para finalizar direi que sou professora porque gosto, caso contrário não estaria no sistema. Acredito que se pode fazer muito melhor do que se faz nas escolas e luto por isso, Gosto das crianças e dos jovens e, enquanto puder, estarei com eles.”

Ser professor passa, para Rita, por sentir que vivendo permanentemente em situação de mudança dá o seu próprio contributo para uma mudança global.



## CAPÍTULO 7

### *ROSA*

“Todas estas experiências ou pelo menos eu penso que assim é, tornaram-me uma professora mais atenta, mais disponível, mais aberta ao diálogo e por isso mais receptiva às opiniões dos meus alunos.”

Rosa

### **7.1 A Mudança**

#### **7.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais**

Rosa é professora de história do Ensino Básico há 20 anos. É curioso o facto da sua narrativa ser a única, das seis em estudo, que não tem qualquer título, embora ele não tivesse sido pedido a nenhum dos professores.

Esta professora sente que ao longo da sua carreira conheceu muitas mudanças. Essas mudanças foram em seu entender de dois tipos: legislativas e de mentalidades, dando exemplos:

“Ao longo dos meus vinte anos de ensino muitas têm sido as mudanças a que assisti não só em termos legislativos com também de mentalidades. O alargamento da escolaridade mínima, a noção de que a cadeia recebe aqueles que a escola não consegue “agarrar” obrigam-na a pensar em alternativas metodológicas.”

Deste extracto narrativo de Rosa, decorre também a sua ideia de que as mudanças legislativas tiveram a ver com o alargamento da escolaridade obrigatória e as mentalidades mudaram com o próprio conceito de escola. Ao mudar, a nova concepção de escola arrasta consigo a necessidade de novas e diversificadas metodologias. De facto para Rosa, a escola hoje tem que ser para todos, não pode excluir ninguém sob pena de os marginalizar.

Identificando os dois momentos que marcaram a sua vida profissional, Rosa refere o estágio pedagógico e a implementação dos novos programas ou reforma curricular.

Sem apresentar qualquer cronologia, Rosa relata-nos sumariamente cada uma dessas experiências. O seu poder de síntese é, aliás, uma constante ao longo de toda a narrativa:

“Na minha vida profissional dois momentos marcaram a mudança. O primeiro teve a ver com o estágio pedagógico. Foi um ano extremamente importante e positivo. Pela primeira vez eu podia assistir a aulas dos orientadores e dos estagiários, verificar as estratégias que “funcionavam” e as que “não funcionavam”, mas mais importante que isso eu percebia o porquê. Foi um ano de muito trabalho mas muito rico em aprendizagens reais. A partilha, o diálogo e a discussão valeram por vários anos de trabalho anterior.

O segundo momento que provocou mudanças na minha vida profissional foi a reforma curricular. Nessa altura eu era delegada de disciplina e participei em todas as acções de formação promovidas pelo Ministério da Educação. Mais uma vez a partilha de experiências e o diálogo foram extremamente importantes. Estar com colegas de

todas as regiões do país discutir e confrontar problemas e possíveis soluções, falar de outras metodologias, nomeadamente a metodologia de projecto, relativamente nova para a esmagadora maioria de nós, foi muito positivo.”

Rosa, ao fazer esta descrição, deixa transparecer o enorme valor que atribui à partilha de experiências com os colegas. Os seus aspectos positivos estão associados, às possibilidades de aprendizagens que lhe proporcionaram. Rosa sublinha a economia de tempo que se pode fazer através de processos de aprendizagem em que o ambiente do contacto humano é privilegiado. Quer no estágio, quer no período da reforma curricular, em que era delegada de grupo, as experiências de formação foram amplamente valorizadas pela partilha que permitiram e aparecem também associadas às oportunidades de diálogo com outros colegas de várias origens às quais pode usufruir nesses períodos.

Resumindo, as aprendizagens profissionais são uma expressão da qualidade das suas vivências neste períodos: no ano de estágio, porque a partilha entre orientadores e estagiários o permitiu; na reforma curricular os contactos com outros professores abriram portas ao conhecimento de outras metodologias para a sala de aula.

Por tudo isto estas experiências tiveram reflexos na sua prática profissional. Assim, Rosa sente que elas contribuíram largamente para as mudanças que se têm verificado no seu próprio desempenho:

“Todas estas experiências ou pelo menos eu penso que assim é, tornaram-me uma professora mais atenta, mais disponível, mais aberta ao diálogo e por isso mais receptiva às opiniões dos meus alunos.”

As marcas do diálogo, partilha, compreensão e troca de experiências que valoriza pessoalmente ao longo da sua carreira, reflectem-se claramente naquilo que é hoje a sua postura profissional.

## **7.2 A Reforma – Tempo de Mudança**

Ao descrever os momentos de mudança mais marcantes que a sua vida profissional conheceu, Rosa fala-nos da reforma.

Confina porém, a sua narrativa à reforma curricular, deixando para trás outros aspectos da reforma:

“O segundo momento que provocou mudanças na minha vida profissional foi a reforma curricular. Nessa altura eu era delegada de disciplina e participei em todas as acções de formação promovidas pelo Ministério da Educação. Mais uma vez a partilha de experiências e o diálogo foram extremamente importantes. Estar com colegas de todas as regiões do país, discutir e confrontar problemas e possíveis soluções, falar de outras metodologias, nomeadamente a metodologia de projecto, relativamente nova para a esmagadora maioria de nós, foi muito positivo”

Este é o único extracto narrativo, em que Rosa nos fala da Reforma. Contudo ficamos a conhecer vários aspectos que realça neste período.

Em primeiro lugar, relaciona a sua vivência profissional da altura – delegada de grupo – com as oportunidades de formação que lhe foram acessíveis. Este aspecto é relevante, também, na medida em que é o

Ministério da Educação que assegura essa formação de professores. Dessas acções da formação decorre ainda a oportunidade de contactar com outros colegas de origens variadas. Assim, acentua a importância das discussões e confrontos de problemas, como contributos para a mudança profissional.

Até então Rosa não dominava completamente a metodologia de projecto. Foi durante este período que ouviu falar nela, tal como de outras metodologias, o que também considerou bastante positivo.

Para Rosa a reforma foi tempo de mudança marcado pela riqueza das aprendizagens proporcionadas pelos contactos com outros colegas de várias regiões do país.

### ***7.3 A Escola em Contexto de Mudança***

Ao longo da sua carreira, Rosa conheceu vários aspectos da mudança que se reflectiram na escola. A legislação mudou e as mentalidades também mudaram. Assim, pensa que a imagem que hoje temos da escola também é diferente. Associando essa nova forma de olhar a escola a alguns aspectos, Rosa escreve:

“Ao longo dos meus vinte anos de ensino muitas têm sido as mudanças a que assisti não só em termos legislativos como também de mentalidades. A forma como se encaram hoje a escola e os alunos alterou-se significativamente. O alargamento da escolaridade mínima, a noção de que a cadeia recebe aqueles que a escola não consegue “agarrar” obrigam-na a pensar em alternativas metodológicas. Assim, a escola actual não é sobretudo um local de transmissão de conteúdos é

também um local de transmissão de comportamentos e atenção isto porque, se uns têm o apoio das suas famílias, atenção, carinho, disponibilidade, outros provêm de famílias desestruturadas onde tudo falta.”

Rosa é muito clara ao expressar aquilo que pensa da escola. Diz-nos que o que hoje se pensa da escola e dos alunos sofreu alterações explicando porquê. Associa essas diferenças a factores internos ao próprio sistema educativo como é o caso do alargamento da escolaridade obrigatória, e também a factores externos como a diversidade de condições das famílias de origem dos alunos, e tendências teóricas dos modelos de escola e de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos primeiros, Rosa associa o facto da escola ter um leque de alunos mais abrangente, isto é, mais alunos de origens diversas durante mais tempo na escola, com o facto de a escola ter que encontrar um espaço de aprendizagem para todos. Surge daí a necessidade de alternativas metodológicas adequadas a uma escola para todos. Subjaz claramente a perspectiva de escola para todos a induzir essa necessidade de diversidade metodológica e a não existência de alternativas à escola para os alunos.

Assim, e relacionando com o outro grupo de factores, a escola não pode, no entender de Rosa, ser hoje vista apenas como um local de transmissão de conteúdos. As alternativas metodológicas têm que abrir espaços a acções e comportamentos, que passam pela atenção aos alunos devendo a escola suprimir o que a família muitas vezes não pode dar.

Para Rosa, a escola ganhou hoje a imagem de um espaço onde a diversidade ganha sentido.

#### **7.4 A Profissão de Professor**

A imagem de escola que Rosa nos apresenta reflecte-se naquilo que pensa que é hoje ser professor. Assim, começa por identificar algum mal-estar que os professores vivem face às exigências da nova realidade escolar:

“Esta realidade levou os docentes, sobretudo os mais antigos, a um certo desânimo, pois as exigências são cada vez maiores e as compensações poucas.”

Para Rosa, os docentes mais velhos foram os que mais evidenciaram esse mal-estar profissional. Atribuiu o desânimo observado às exigências profissionais desfasadas de compensação. Ser professor, para Rosa é hoje uma profissão bastante exigente, como se deixa ver noutras das suas palavras:

“Em suma ser-se professor hoje é muito mais envolvente, mais desgastante mas, porventura mais humano e mais gratificante. Mais do que nunca, o professor só consegue sucesso educativo se trabalhar em equipa envolvendo toda a comunidade educativa.”

Não dando grande importância ao desgaste provocado pela exigência profissional, esta professora não se inclui no grupo de professores desanimados. Sente as compensações no desempenho da própria profissão que, diz ser hoje mais humana e mais gratificante. Pensa ainda, que ser

professor passa muito pelo trabalho de equipa. Este aspecto que valoriza sempre ao longo de toda a narrativa tem em conta o conceito de comunidade educativa. Para Rosa, estes são em suma, os aspectos que condicionam o sucesso educativo.

A representação que tem da escola e os significados que atribui ao ser professor hoje fazem com que explicita atitudes profissionais que passam por estar atenta, disponível, aberta ao diálogo e receptivas às opiniões dos alunos. Com base nas suas experiências de vida profissional conta-nos o seu próprio desempenho:

“Todas estas experiências ou pelo menos eu penso que assim é, tornaram-me uma professora mais atenta, mais disponível, mais aberta ao diálogo e por isso mais receptiva às opiniões dos meus alunos. Penso que mantenho com eles uma boa relação e é gratificante vê-los na secundária, na universidade e virem-me falar da sua vida, dos seus resultados e da saudade que têm da escola André de Resende.”

Daqui podemos dizer que Rosa acredita que ser professor é em cada dia incorporar na sua prática as experiências anteriores. Foram as suas experiências profissionais que tornaram possível a sua postura actual na profissão. Para Rosa, ser professora passa, também, por uma perspectiva interactiva da sua relação com os alunos. Daí resulta que valoriza o facto de ela própria se tornar um ponto de referência no processo de escolarização dos seus alunos.



## CAPÍTULO 8

### *TERESA*

“Para terminar não posso deixar de referir a importância de que se reveste a relação professor/aluno. Um bom ambiente de trabalho é indispensável para que a confiança se instale e a realização pessoal aconteça.”

Teresa

### **8.1 A Mudança**

#### **8.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais**

Teresa é professora de inglês no ensino básico há 21 anos. Ao escrever a narrativa, Teresa dá-lhe o título – “Ser Professora...” e é em torno da profissão de professora, daquilo que pensa que é a escola hoje, tendo em conta alguns aspectos que sobrevieram do tempo da reforma que desenvolve esse registo. Escreve sobre o que pensa das vivências desse período e não propriamente sobre o que viveu. Assim, é bastante omissa no que respeita à sua vivência profissional não se referindo também a qualquer vivência pessoal.

Ao falar do papel que, em seu entender, hoje se atribui ao professor, remete-nos para a sua própria experiência profissional e para a dificuldade de o cumprir efectivamente. Desta forma Teresa escreve:

“A actual concepção de aprendizagem, como construção progressiva do saber, implica directamente o aluno, tornando-o um construtor da sua própria aprendizagem e atribuindo ao professor o papel de facilitador dessa mesma aprendizagem.

Com base na minha experiência profissional, considero que este papel atribuído ao professor nem sempre é fácil de implementar. As razões são diversas e prendem-se com:

- Excessivo número de alunos por turma
- Desvalorização do papel da escola
- Aumento do número de alunos com necessidades educativas especiais
- Falta de formação dos professores em determinadas áreas.”

Teresa invoca a sua experiência profissional para nos dar a conhecer os obstáculos que ela própria encontrou ao seu desempenho como professora.

Para Teresa, ter o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem, porque construtor do seu conhecimento implica que lhe sejam dadas outras condições de trabalho. Pensa que adversidades como: os muitos alunos que tem tido nas suas turmas, as necessidades educativas especiais que cada vez mais manifestam, a falta de formação que sente em algumas áreas específicas, a desvalorização que sente que é dada ao papel da escola tem contribuído para as dificuldades que tem vivido como professora.

## **8.2 A Reforma – Tempo de Mudança**

Não sendo explícita a falar da reforma, Teresa fala, contudo, na evolução do sistema de ensino, focando alguns aspectos que considera relevantes no decorrer dessa mesma evolução.

A narrativa de Teresa incide sobre os aspectos positivos dessa mudança:

“A entrada em vigor do actual programa de Inglês é um aspecto que considero positivo na evolução do sistema de ensino, pois apresenta uma noção de conteúdos que está para além das tradicionais matérias de ensino – aprendizagem. São considerados conteúdos todas as matérias em que se constroem aprendizagens de carácter cognitivo quer sócio-afectivo. Só através da interligação entre as diferentes áreas de conteúdo, agora explicitadas, a disciplina poderá contribuir para a formação integral dos alunos. Outro aspecto positivo tem a ver com o reconhecimento de que cada escola tem uma identidade própria e que são os que nela trabalham que melhor conhecem e podem apontar soluções para resolver os seus problemas. O incentivo e o apoio que têm sido dados pelas estruturas do Ministério aos projectos apresentados pela minha escola são a prova disso.”

Sucintamente Teresa dá-nos a conhecer alguns significados de reforma. Foca a sua narrativa nos aspectos curriculares especificando o caso da disciplina que lecciona e, também, nos aspectos organizacionais da escola.

Quanto aos primeiros não ficam dúvidas da sua opinião favorável às alterações do programa de Inglês. Este facto relaciona-se com o seu entendimento de aluno como construtor de aprendizagens, o qual pensa ser

coerente com a lógica estrutural que foi dada àquele programa. Alargando tradicionais matérias de ensino-aprendizagem e fazendo uma explícita interligação entre as áreas de conteúdo, Teresa pensa que este programa se organizou, no sentido de contribuir para a formação integral dos alunos.

No que respeita aos aspectos organizacionais, Teresa reconhece que foi dado a cada escola espaço para viver a sua própria identidade. Referindo-se à mudança do papel do Estado na escola, considera que hoje os professores podem identificar os problemas e aponta as soluções. Por si só, para Teresa este aspecto é positivo pois identifica os professores como sendo quem melhor conhece a escola e por isso quem melhor pode propor soluções adequadas. Contudo, Teresa vai ainda mais além. Prova também o incentivo que o Ministério tem dado ao exercício dessa competência atribuída à escola. Assim, ficámos a conhecer que na sua escola se sente o apoio das estruturas do Ministério da Educação aos projectos que a sua escola tem vindo a apresentar.

### **8.3 A Escola em Contexto de Mudança**

É ao falar da escola que Teresa alonga a sua narrativa. As suas representações vão sendo explicitadas desde os aspectos organizacionais, passando pela identificação de alguns dos problemas que a envolvem e pelos alunos. Teresa constata a existência de diversidade e da não homogeneidade na escola. Começando por falar de regras esta professora defende que a escola as impõe aos alunos *à priori* dizendo:

“Quando os alunos entram na escola, encontram um conjunto de regras e rotinas que aparentemente são iguais para todos mas, na

verdade, são diferentes para cada um, em função da sua familiaridade e tipo de vivência anterior com estas mesma regras.”

Considera então que as experiências anteriores condicionam a forma como os alunos lidam com estas regras. Existe, por isso, uma diferenciação, não havendo homogeneidade de vivências na escola por parte dos alunos.

Para Teresa o alargamento da escolaridade obrigatória, sendo em si mesmo um aspecto positivo é outro factor de heterogeneidade:

“O alargamento da escolaridade obrigatória que considero correcto, trouxe à escola alunos provenientes de meios sócio-económicos muito diversificados. Face ao excessivo número de alunos e à diversidade de situações, os professores têm alguma dificuldade em dar resposta às necessidades individuais dos alunos. ”

A origem dos alunos está mais uma vez na base da diversidade encontrada. Para Teresa, os alunos carecem de um atendimento individualizado o que não é compatível com um elevado número de alunos, nem com as suas necessidades tão diversificadas. A sua narrativa prossegue, pondo ênfase na relação escola/comunidade como factor marcante de algumas características da escola de hoje:

“Por outro lado, as precárias condições sócio-económicas de algumas famílias; a falta de uma efectiva articulação entre a escola e estruturas eficazes que permitam, a par de uma formação geral, uma formação profissional que possibilite uma verdadeira integração no mercado de trabalho; a descrença na formação académica como possibilidade de virem a usufruir de um emprego estável, leva a vários tipos de

desajustamento social e pessoal, como sejam o desinteresse e abandono da escola, insucesso escolar, problemas comportamentais e até delinquência.”

Teresa atribui à falta de articulação entre os objectivos que a escola persegue e as futuras situações profissionais dos alunos que vai formando, a culpa das situações de desajuste escolar que vivem alguns desses alunos.

Para esta professora, as condições sócio-económicas de alguns alunos já são por si só, desfavoráveis à sua permanência na escola. A esse facto acresce que para Teresa o sistema escolar tem lacunas, isto é, deveria prever uma formação profissional, a par da formação geral, com vista a uma situação profissional futura. É pela descrença na escola como meio para usufruir um emprego que Teresa justifica o abandono, o insucesso escolar e até alguns casos de delinquência.

Referindo-se para além da origem, à própria natureza dos alunos que a escola hoje recebe, Teresa fala nos alunos com necessidades educativas especiais. Na sua opinião a escola prevê a sua existência com legislação adequada. Contudo, considera que as práticas dos professores são insuficientes face às exigências das respostas no atendimento destes alunos:

“De acordo com o Decreto-Lei nº 319/91, os alunos com necessidades educativas especiais podem usufruir, entre outras medidas, de apoio individualizado dados pelos professores das disciplinas em que apresentam dificuldades e podem contar, também, com o apoio de técnicos especializados. Contudo, o número de técnicos a apoiar alunos nesta situação é manifestamente escasso. É justo, no entanto, reconhecer que esse número tem vindo a aumentar

e, no presente ano lectivo, há quatro técnicos a prestar serviço na minha escola embora nem todos o façam a tempo inteiro.”

Teresa identifica algumas disfunções no sistema escolar relativamente a este tipo de alunos. Apesar da existência de medidas de apoio previstas por lei, e da sua aplicação passar também pelos professores, não se esgotam aí. Os professores precisam do apoio de técnicos cuja existência para Teresa é ainda incipiente face às necessidades verificadas.

Reconhece que na sua escola em particular a tendência neste tipo de apoios é positiva com o incremento do número de técnicos a ela afectos.

#### **8.4 A Profissão de Professor**

Tal como referimos anteriormente, a narrativa de Teresa põe um ênfase muito grande na escola e nos professores. Assim, aparecem bastante relacionados, os problemas que identifica no local de trabalho dos professores com o seu próprio desempenho.

A prova disso está na forma como descreve as concepções de aprendizagem que assume serem hoje aceites e os relaciona com a concepção de escola para todos onde a diversidade ganha sentido. Tudo isto aparece ainda ligado às dificuldades que, neste contexto, o desempenho do professor vai conhecendo.

Teresa admite que nem sempre os modelos de ensino-aprendizagem comumente aceites têm permanecido constantes:

“Ao longo dos tempos têm surgido diferentes teorias sobre o acto de aprender e de ensinar, dependendo, no momento, por aluno, da função que se atribui à escola, do “modelo” de sociedade em que se vive.”

Este extracto narrativo de Teresa evidencia algumas imprecisão da linguagem. Contudo, é nosso entendimento que, para esta professora as teorias de ensino-aprendizagem estão, ao longo do tempo, inter-relacionadas com a função que se atribui à escola. Esta por sua vez é influenciada pelo modelo social em cada momento. Existe, nas palavras de Teresa a expressão de que entre a sociedade, as funções da escola e o que se entende por aluno e por ensino-aprendizagem, se mantêm uma estreita relação.

Na sequência desta imagem, Teresa esclarece qual é para si a actual concepção de aprendizagem:

“A actual concepção de aprendizagem, como construção progressiva do saber, implica directamente o aluno, tornando-o um construtor da sua própria aprendizagem e atribuindo ao professor o papel de facilitador dessa mesma aprendizagem.”

Ficamos assim a conhecer que para Teresa o centro do processo de ensino e aprendizagem está no aluno sugerindo uma perspectiva construtivista. Daqui decorre um papel para o professor que não é de transmissão de conhecimentos, mas sim de facilitador de aprendizagens.

Porém, o contexto escolar não é para Teresa muito linear. Pelo contrário, a escola é uma realidade cada vez mais complexa em que, a diversidade de



situações que chamam a si o trabalho do professor, é cada vez mais numerosa. Esta professora relaciona estes aspectos com o alargamento da escolaridade obrigatória:

“O alargamento da escolaridade obrigatória que considero correcto, trouxe à escola alunos provenientes de meios sócio-económicos muito diversificados e com níveis de conhecimentos diferenciados. Face ao excessivo número de alunos e à diversidade de situações, os professores têm alguma dificuldade em dar resposta às necessidades individuais dos alunos.”

O leque variado de situações que os alunos oferecem são um acréscimo à complexidade do desempenho profissional dos professores.

Ter em conta o aluno como construtor de aprendizagens exige uma resposta às suas necessidades individuais, mas o elevado número de alunos não o permite. Assim, para Teresa, o papel do professor conhece dificuldades na sua implementação. Para além da razão que expôs e reforça, existem ainda outras que também levam Teresa a reconhecer as dificuldades dos professores no desempenho do papel que lhes é exigido:

“Com base na minha experiência profissional, considero que este papel atribuído ao professor nem sempre é fácil de implementar. As razões são diversas e prendem-se com:

- Excessivo número de alunos por turma
- Desvalorização do papel da escola

- Aumento do número de alunos com necessidades educativas especiais
- Falta de formação dos professores em determinadas áreas.”

Ser professor hoje, passa por um papel exigente para o qual a formação de professores não se tem mostrado eficaz. Teresa considera também que esta exigência não tem correspondência com o valor que hoje se atribui à escola, sentindo que ela está desvalorizada. Para além de um elevado número de alunos por turma que aqui refere, e que anteriormente já havia focado, existem ainda entre eles, um número cada vez maior de alunos com necessidades educativas especiais. Esses alunos acrescem os problemas dos professores e a sua necessidade de formação. Este facto é confirmado ainda noutras palavras de Teresa na sua narrativa:

“A progressiva integração de alunos com necessidades educativas especiais trouxe outro tipo de problemas, pois a maior parte dos professores não tem formação para lidar com este tipo de situações. Esta dificuldade é acentuada pela falta de hábitos de trabalho em grupo que permitem a troca de materiais e de experiências entre os professores.”

A falta de hábitos de trabalho de grupo é considerado por esta professora um *handicap* na actividade dos professores acentuando as suas dificuldades no exercício profissional. Para Teresa, apesar das dificuldades não serem suprimidas, se houvesse diálogo e partilha de materiais entre colegas os professores teriam os seus problemas obviados lidando de uma forma mais fácil e eficaz com este tipo de alunos.

Certo é, que nas suas disciplinas os professores têm que dar o apoio que estes alunos têm por direito:

“De acordo com o Decreto-Lei nº 319/91, os alunos com necessidades educativas especiais podem usufruir, entre outras medidas, de apoio individualizado dado pelos professores das disciplinas em que apresentam dificuldades e podem contar também com o apoio de técnicos especializados. Contudo, o número de técnicos a apoiar os alunos nesta situação é manifestamente escasso.”

O reduzido número de técnicos realmente existentes parece deixar para o professor um acréscimo da responsabilidade.

Por fim, Teresa afirma que a relação com os alunos é o aspecto fundamental em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem:

“Para terminar não posso deixar de referir a importância de que se reveste a relação professor/aluno. Um bom ambiente de trabalho é indispensável para que a confiança se instale e a realização pessoal aconteça.”

## CAPÍTULO 9

### *MARIA*

“De então para cá muita coisa mudou à exceção da concepção de escola que sempre defendi e defenderei – uma escola centrada na pessoa do aluno, nas suas necessidades, interesses e aptidões, que cumpra cabalmente a dupla função de informar e formar.”

Maria

### **9.1 A Mudança**

#### **9.1.1 Vivências Pessoais e Profissionais**

Maria é professora de Português do Ensino Básico e Secundário desde 1978, isto é, há 21 anos. Sentiu necessidade de dar um título à narrativa – “Repensar tudo...” – e diz-nos porquê:

“Ao ser-me pedida uma análise retrospectiva relativamente às experiências de mudança que vivi nos últimos doze anos de actividade docente, veio-me à mente, pela sua sugestividade, subordinar a minha narrativa a este título: “Repensar tudo...”!”

Pensar nas experiências de mudança que viveu nos últimos anos, para Maria é no fundo, pensar na diversidade de aspectos profissionais. Isso leva-a a fazer algumas questões de partida:

“Que é que mudou de então para cá? O mundo mudou e a minha maneira de o descodificar também. Eu mudei. Nós mudámos.”

A sua visão pessoal de mudança arrasta os outros, isto é, não só ela própria sente que mudou como sente também que os outros mudaram. Tendo iniciado a sua actividade de professora ainda muito jovem sente que os significados que vai atribuindo ao que a rodeia foram mudando. Assim, para Maria muita coisa mudou porque mudaram realmente e porque pensa de forma diferente em relação a elas. Maria escreve então sobre o início da sua actividade profissional evidenciando algumas concepções:

“Muito jovem ainda, iniciei a minha actividade como professora em 1978, Apaixonada pelas questões do foro pedagógico, na minha cabeça fervilhavam os mais nobres ideais quanto ao papel da escola na formação integral dos individuo e seu contributo para a transformação da sociedade. “Mudança era já então a palavra-chave. “Mudança” ou força motriz da sociedade, era-nos pedida essa capacidade de adaptação às novas realidades a começar pela nossa própria formação: a inicial e a contínua. De então para cá muita coisa mudou à excepção da escola que sempre defendi e defenderei – uma escola centrada na pessoa do aluno, nas suas necessidades, interesses e aptidões, que cumpra cabalmente a dupla função de informar e formar.”

Maria revela-se uma entusiasta pelas questões do foro pedagógico. Em início de carreira tinha ideias claras sobre a relação entre a escola e a sociedade. Para Maria, e durante esse tempo, a valorização que fez da escola fê-la afirmar que a escola contribuiu para a formação integral do individuo e para a transformação da sociedade. Sente, também, que nessa altura a mudança era um contínuo que exigia a sua capacidade de

adaptação permanente a novas realidades. Maria sentiu isso sobretudo ao nível da sua formação inicial e contínua.

Não fazendo confrontos de ideias, Maria sente contudo, que muita coisa mudou e que hoje apenas permanece a sua concepção de escola.

Actualmente, depois das mudanças que sente terem ocorrido, o seu pensamento acerca da realidade escolar é diferente. A sua postura no sistema também. Sente por isso necessidade de caracterizar alguns profissionais, entre os quais se inclui, evidenciando assim a sua vivência pessoal da mudança:

“Contudo, se algo ainda permanece como factor de estabilidade na escola portuguesa é o bom senso de muitos dos seus profissionais. Refiro-me a esses profissionais cuja competência quer científica quer pedagógica, não pode ser posta em causa porque assumem esta profissão com quem abraça o sacerdócio (embora haja quem pense que “dão aulas” porque não sabem fazer mais nada). São estes professores que hoje se sentem frustrados e desanimados face ao que tem vindo a ser feito ao nosso sistema educativo. São estes professores que gostariam – mau grado as salas sem condições e os alunos sem expectativas – de poder continuar a transmitir às crianças e aos jovens aquilo que sabem...

É aqui que me situo relativamente à mudança e ao meu pessimismo perante ela. É que o saber, o conhecimento, foram desvalorizados nesta nova visão da escola, pelo menos no que respeita à sua prática.”

Maria, numa descrição bastante longa, dá uma imagem de escola e de um grupo de professores para se incluir ela própria nesse grupo. Este extracto narrativo de Maria é muito elucidativo da mudança que sentiu na sua vida profissional e pessoal.

A apaixonada no início da carreira, que sente que a escola é fundamental para cada individuo e para a sociedade em geral, deu lugar à professora pessimista. A sua visão idílica da escola tornou-se frustração e desânimo face ao que sente que tem sido feito no sistema educativo. O saber e o conhecimento agora desvalorizados eram em tempos inquestionáveis na formação integral do individuo e pressupostos em que sempre acreditou. Parece ter sido a transição da formação para a prática profissional a traduzir-se, como que num “choque com a realidade”.

Apesar destas vivências da mudança passarem pela frustração e pelo desânimo, Maria considera que a sua actividade pedagógica pouco se alterou. Explicita então essa vivência profissional:

“Se me perguntarem em que é que mudou a minha actividade pedagógica com a reforma do Sistema Educativo diria que em quase nada. Como professora de Língua Portuguesa, diria que os conteúdos são os mesmos ainda que organizados sob outra forma; quanto às metodologias, sempre que possível procurei utilizar técnicas e métodos activos. O advento da reforma pouco ou nada alterou a minha prática pedagógica pois o que era preciso mudar (e não dependia de mim) não mudou: o elevado número de alunos por turma, a sobrecarga horária, a falta de espaços, a extensão dos programas. A única novidade louvável foram as aulas de apoio pedagógico acrescido que aproveitei para utilizar uma pedagogia

diferenciada, sendo, porém, de eficácia reduzida nos casos de alunos com grandes atrasos relativamente aos objectivos mínimos exigidos para cada ano.”

Para Maria a reforma não teve reflexos na sua prática, uma vez que, sente que o pano de fundo não sofreu alterações. No fundo, como já utilizava uma variedade metodológica apenas sentiu que os problemas que antes tinha para as pôr em prática permaneciam constantes. Houve contudo, oportunidade de fazer um trabalho diferente. Maria enaltece a existência de aulas de apoio pedagógico acrescido. Este novo espaço escolar, que permite práticas pedagógicas diferenciadas, foi aproveitado por Maria para as desenvolver. Ainda assim, sentiu reduzida a sua eficácia para determinado tipo de alunos, isto é, não o considerou um espaço válido para todos os casos. Das suas vivências ressalta o facto, da sua prática profissional apesar de todas as mudanças anunciadas permanecer coerente com a sua concepção de escola que nunca se alterou. Assim, ambas permaneceram inalteráveis.

## ***9.2 A Reforma – Tempo de Mudança***

Maria evidencia ao longo da sua narrativa uma visão pessimista da reforma. O historial que descreve acentua os seus aspectos negativos não deixando espaço a boas novidades que neste tempo tenham sido permitidas. Pelo contrário, as palavras de Maria são sempre no sentido da progressiva degradação do sistema educativo.

Falando da história da reforma, Maria dá-nos a sua imagem negativista:



“Falar da “história da Reforma do Sistema Educativo” no meu percurso pessoal é evocar uma visão quiçá pessimista que partilho com outros agentes educativos (e cidadãos em geral!) para quem o nosso sistema educativo se degradou a tal ponto na última década que é difícil crer ser possível devolver algum dia à escola portuguesa a credibilidade perdida. O “cliché” é da autoria da Associação Comercial do Porto (1996) mas não resisto a citá-lo: “ensina-se pouco, educa-se menos e exige-se quase nada.”.”

Também alarga a sua visão a outros elementos, a toda a população em geral. Assim, Maria atribui à reforma todo o mal que sente agoirar o sistema educativo. Sente a escola desacreditada pelo arrastar da pouca exigência que esta reforma veio trazer, criando uma situação que vê como irreversível. Maria vê a escola de hoje como um símbolo do facilitarismo e do descontentamento:

“Pessoalmente, não albergos sentimentos nostálgicos em relação à escola que tive por quanto ela tinha de negativo e de repressivo. Porém, hoje, caímos talvez no extremo oposto. A filosofia que preside à escola básica de hoje, além de cultivar o imediatismo e a nivelção por baixo, considera a exigência “elitista” como se ser exigente fosse sinónimo de injustiça e exclusão social. Fala-se muito (e bem!) em “formar para a cidadania”. Mas em nome deste princípio, muita coisa se tem feito erradamente e muito ficou por fazer. Como o sistema não desce à raiz do problema e não elimina as diferenças, pede-se às escolas que de forma administrativa, façam a nivelção por baixo.”

Numa comparação com o seu tempo de aluna, Maria vê a falta de exigência como um problema que a escola hoje vive e que tem dificuldade de

eliminar. Esse problema sobreveio-lhe da filosofia que preside à escola básica e que a reforma acarretou. Culpendo a reforma, Maria reforça a ideia dos erros cometidos por um lado, e por outro, o muito que ficou por fazer. Para esta professora, a mudança era necessária, mas os aspectos de que se revestiu não a tornaram eficaz. Concorde com uma formação dos alunos para a cidadania como princípio, mas não com o que a reforma implementou para tal. Mas, a reforma, também, foi alheia a outros problemas fundamentais. No entender de Maria esse foi o caso das diferenças existentes na escola. Maria pensa que essas diferenças deveria ser eliminadas mas, não, passando por critérios reductores da exigência ou pelas facilidades das soluções administrativas.

Maria faz por isso, um conjunto de sugestões de mudança. Essa mudança que a reforma deveria ter previsto e não fez:

“O advento da reforma pouco ou nada alterou a minha prática pedagógica pois o que era preciso mudar (e não dependia de mim) não mudou: o elevado número de alunos por turma, a sobrecarga horária, a falta de espaços e a extensão dos programas.”

Sente pois, que a sua prática profissional permaneceu, porque, também, permaneceram as suas condições de trabalho.

Para Maria é necessária uma aproximação entre a legislação e a realidade para que se altere este estado de coisas o que não tem vindo a acontecer.

A reforma foi para Maria a mudança imposta pela lei. Uma legislação distante, pensada por quem desconhece os verdadeiros problemas e necessidades das escolas:

“Muita coisa está de facto, a mudar mas o nosso legislador parece estar a redigir Leis para um Sistema Educativo virtual, anunciando-se reformas que não têm em conta a realidade dos nossos alunos, pais e professores. Assim, continua a ser mais fácil “passar” os alunos sem os reter, concedendo-lhes diplomas que não correspondem aos hipotéticos conhecimentos básicos que cada um deveria possuir. Enquanto o direito à igualdade não passar pelo pressuposto que é o direito à diferença (atenção individualizada), a democratização do ensino continuará a existir só no espírito da lei. E a igualdade, sem direito à diferença, conduz inevitavelmente ao nivelar por baixo. Tudo o mais é demagogia.”

Maria mostra-se mais uma vez, deveras desagradada com soluções administrativas e tocada pelo problema das diferenças individuais. Entende que a essa diferença deve corresponder uma atenção individualizada com base num espírito democrático, o que, na realidade parece não ter acontecido.

Até mesmo a previsão normativa de currículos alternativos, não é para Maria a solução dos problemas:

“Currículos alternativos ou adaptações curriculares são outra das novidades pedagógicas que, a não ser que se centrem num conjunto de factores onde o aluno de insucesso possa triunfar, funcionam como uma espécie de “remendo” para um problema que tem a sua raiz numa escola concebida para meninos de etnia branca, de classe média.”

Continua pois, a concepção de escola que a reforma impôs a ser fonte de todos os males. Estas adaptações curriculares são, apenas, mais uma novidade pedagógica cujos frutos dificilmente existirão. Maria vê o combate ao insucesso como complexo, envolvendo muitos factores o que leva a que as suas soluções não se esgotem neste tipo de medidas.

Para Maria, a reforma traduziu-se na distância entre o que deveria ter sido e o que de facto aconteceu.

Maria, ao leccionar a disciplina de Português, considera que ela é em si mesma um indicador do mau estado de preparação dos alunos. Para si, a sua disciplina é o exemplo claro do facilitismo que tanto contesta que a reforma tenha imposto:

“No que respeita concretamente à Língua Portuguesa, os nossos alunos continuam a tratar mal a sua língua materna e esta disciplina tem sido grande vítima do facilitismo que se instaurou como norma. É uma área cuja aprendizagem se faz etapa a etapa e em que forma e conteúdo são indissociáveis. Nos últimos anos, porém, a aprendizagem formal tem vindo a ser preterida pelas referidas metodologias centradas no aluno. Tem-se dado à língua materna uma função excessivamente utilitária, serve para comunicar oralmente e chega! Esta subalternização do conhecimento formal leva a que grande parte dos alunos fale mal e escreva pior, o que afecta sobremaneira os alunos de estatutos mais baixos por não possuírem em casa modelos linguísticos de rigor. E o jovem que não aprenda convenientemente as estruturas linguísticas básicas nos primeiros anos de escolaridade, continuará a revelar essa lacuna pela vida fora, como aluno, como falante. Felizmente, as discussões em torno do ensino-

aprendizagem da Língua estão cada vez mais na ordem do dia sobretudo ao constatar-se que os índices de literacia são, entre nós, assustadores. Certo é que esta tarefa não compete só ao professor de Língua Portuguesa e que é preciso responsabilizar todos para uma tarefa comum que passa pela assumpção da transversalidade da Língua como, aliás, preconiza a própria Reforma do Sistema Educativo.”

Como acabámos de ler, a Língua Portuguesa acarreta as incoerências da mudança que o sistema escolar tem vindo a conhecer. Maria é explícita em afirmar que a sua disciplina é vítima do facilitismo. Assim, a área disciplinar, neste caso do Português, manifesta as diferenças entre o que a reforma devia ter sido e o que foi.

Maria contesta uma perspectiva utilitária para esta disciplina. Sente porém, que é essa a via mais utilizada. A esse facto associa o acentuar das diferenças que marcam os alunos. As tais diferenças que gostaria de ver eliminadas são, para Maria, acentuadas na forma como a língua materna é leccionada nas escolas. Isto traduz-se nos maus resultados obtidos pelos alunos que em casa não auferem de um bom suporte de linguagem e, também no seu futuro, porque se faz sentir o efeito cumulativo de uma linguagem mal estruturada *à priori*.

Maria constata ainda os baixos níveis de literacia. Relaciona-os com alguma tendência que se vê para a inversão deste processo. Alargando então, as responsabilidades do ensino da língua a outros professores que não só os de Português. É também aqui, que Maria faz apelo à necessidade de um trabalho de grupo e com objectivos comuns entre professores, o qual julga previsto pela reforma e que efectivamente sente que não acontece.

### **9.3 A Escola em Contexto de Mudança**

Evocando uma mudança bastante sentida, desde o início da sua carreira, Maria mantém, no entanto uma determinada concepção de escola que descreve explicitamente:

“De então para cá, muita coisa mudou à exceção da concepção de escola que sempre defendi e defenderei – uma escola centrada na pessoa do aluno, nas suas necessidades, interesses e aptidões, que cumpra cabalmente a dupla função de informar e formar.”

Tendo como centro o alunos esta sua concepção contempla as vertentes formativa e informativa da escola.

Contudo, para Maria esta não parece ser a concepção vigente. O seu olhar sobre a realidade atesta que o sistema educativo enferma de vários problemas que se relacionam com essa mesma concepção de escola. Para Maria, a filosofia que preside à escola é fonte de algumas situações problemáticas que lá se vivem:

“E tudo isto porquê? Em primeiro lugar, a teoria subjacente à filosofia do Sistema Educativo, inspirada em algumas conhecidas utopias pedagógicas, põe a ênfase na subalternização do tradicional papel do professor e na contestação da validade dos conteúdos curriculares. A nível metodológico, por outro lado, tudo tem de tender para o lúcido e fazer apelo ao prazer ou então não tem valor. A qualidade, o rigor, o esforço individual... são desvalorizados tanto ou mais quanto o próprio sistema de avaliação é subvertido. Em consequência, o clássico deu lugar ao banal, o cultural ao lugar

comum, o difícil à lei do menor esforço. A escola de hoje parece pouco interessada em transmitir aos jovens a herança cultural de que é depositária. E as deficiências, qual bola de neve, vão-se acumulando e passando de um ciclo para o seguinte. O resultado está bem à vista!”

Partindo do princípio de que o papel dos professores está desvalorizado, de que a validade dos conteúdos curriculares está posta em causa e que as metodologias tendem para o lúdico, Maria evidencia uma perspectiva negativista da escola. Considera que a escola funciona de acordo com modelos pedagógicos que são utópicos e que, por isso, a sua qualidade tem que ser posta em causa. Essa qualidade passa, segundo Maria, por critérios de valorização do esforço individual e do rigor. Para Maria o próprio sistema de avaliação dos alunos é um impeditivo para reconhecer esse esforço e aplicar esse rigor.

Para ela, a escola não cumpre objectivos de um potencial cultural que poderia transmitir. Pelo contrário, os alunos prosseguem estudos levando bases deficitárias que se vão prolongando ao longo da escolaridade. Maria não atribui culpas directas às escolas mas sim, ao sistema educativo em geral. Ela pensa que os problemas persistem porque as soluções não vão de encontro às verdadeiras necessidades do sistema:

“Como o sistema não desce à raiz do problema e não elimina as diferenças, pede-se às escolas que de forma administrativa, façam a nivelção por baixo. Em consequência, deste estado de coisas e salvo honrosas excepções, a maior parte dos jovens que terminam a escolaridade básica não tem hábitos de leitura, revela grande desconhecimento da chamada “cultura geral” e não está preparada para ingressar na vida activa.”

Evocando novamente a questão cultural, Maria discorda das soluções encontradas para a escola. Para ela, as actuações administrativas não permitem critérios de exigência. Inversamente, são a favor de uma educação que não é eficaz.

Temos então uma escola que não prepara para a vida e que, simultaneamente, é permissiva. A nivelação por baixo fez-se sentir no que respeita à falta de disciplina na escola:

“E a impunidade tornou-se lei. Por tudo isto, a escola tornou-se uma espécie de recreio ou passatempo; por tudo isto, a transmissão eficaz do(s) saber(es) não se tem feito.

E quanto ao propalado “aproveitamento escolar de sucesso”? Aqui, tal como no conto popular, “o rei vai nu”. A troca de falsos sucessos estatísticos, têm-se promovido passagens administrativas que desvirtuam o processo de avaliação e aos alunos e suas famílias mais não se tem dado que a ilusão breve do facilitismo. Mas a realidade desastrosa permanece: muitos dos nossos jovens a quem é entregue o diploma de conclusão do 3º ciclo não sabem falar/escrever correctamente a língua materna e são quase ignorantes em matemática. Serão as gerações mais novas mais incapazes que as suas anteriores? Não, em absoluto. De quem é a culpa? Que é que mudou? A causa do insucesso e da desmotivação não pode ser, de modo algum, imputada aos professores. O que está aqui em causa é todo o modelo de escola básica única.”

Para esta professora também o conceito de disciplina foi abalado, fazendo-se sentir o seu reflexo no pouco conhecimento que os alunos vão



adquirindo. Apesar disso, esses alunos continuam a transitar, o que segundo Maria é, mais uma vez, consequência de um sistema de avaliação enviesado e enganador para os alunos e para as famílias. No fundo, o que Maria quer dizer é que os alunos passam de ano mediante critérios administrativos mas os seus conhecimentos não se correlacionam com essas transições. É viver na ilusão.

Na verdade, é a própria concepção de escola que Maria vê subvertida. Uma escola básica que segue um modelo sem alternativas, uma escola igual para todos. A falta de conhecimentos dos alunos ao terminarem a escolaridade obrigatória é atribuída ao desajustamento desse modelo às reais necessidades desses mesmo alunos.

Na sua visão pessimista da globalidade da escola, Maria reforça a ideia da falta de alternativas que esta apresenta. Essa imagem de escola única é um ponto de toque em vários momentos da sua narrativa:

“Uma ideia ingênua que tem caracterizado estes últimos tempos é a de que a escola obrigatória tem que ser igual para todos. Felizmente alguns começam a perceber claramente a ilusão que se criou. A maior falácia do nosso sistema educativo é a imposição de um modelo único de nove anos para todo o tecido nacional. É que, como um dia escreveu a pedagoga Maria Borges, em educação “a igualdade não serve a democracia” ou, dito de outro modo, a massificação tem que ter em conta a diferenciação sem o que será impossível diminuir os casos de insucesso e debater o problema da exclusão escolar. O sistema educativo que, como alguns afirmam pressupõe em si mesmo a ideia de reforma contínua, deve abrir-se e prever orientações vocacionais diferentes a partir, por exemplo, do sétimo ano (ou mais

precocemente ainda) conforme os interesses e aptidões dos alunos, numa perspectiva de ligação à vida activa.”

Neste extracto Maria evidencia o iato que sente no sistema em termos de alternativas escolares para a ingressão na vida activa. Assim, sente necessidade de propor ela própria a sua existência desde bastante cedo para que a diferenciação possa ocorrer na escola.

Para Maria a escola deve viver a mudança continuamente e, por isso, não se deve alhear dos problemas de que enferma, mas sim renovar permanentemente as suas práticas. Se assim não for o horizonte mostrar-se-á cada vez mais problemático:

“De contrário este bloco monolítico continuará a ser factor de insucesso, inadaptação e indisciplina, problemas cada vez mais prementes na escola portuguesa.”

Esta professora não acredita nos currículos alternativos como uma solução possível para os problemas da escola. Pelo contrário, sente-os apenas como um remendo para a falta de alternativas que o modelo de escola única oferece.

Mais uma vez a raiz dos problemas é conceptual:

“Currículos alternativos ou adaptações curriculares são outra das novidades pedagógicas que, a não ser que se centrem num conjunto de factores onde o aluno de insucesso possa triunfar, funcionam como uma espécie de “remendo” para um problema que tem a sua raiz

numa escola concebida para meninos de etnia branca, de classe média.”

Maria fala então da necessidade de retomar vias de ensino com formação técnica à semelhança do que existiu em tempos anteriores. A preparação para a vida activa é mais uma vez considerada fundamental ao invés dos currículos alternativos:

“A destruição pura e simples do ensino técnico no pós 25 de Abril foi talvez uma das mais erradas medidas que se cometeram entre nós. É que não há saídas (a não ser as administrativas) para esses alunos cujo comportamento prejudica gravemente o rendimento das aulas de que não gostam, lesando os colegas que querem aprender.

Também o ensino secundário, orientado quase exclusivamente para a entrada na universidade, parece deixar sem encaminhamento milhares de jovens que, se tivessem aprendido um qualquer ofício, teriam alguma porta aberta para o futuro.”

Criticando as opções na política educativa do pós 25 de Abril em Portugal Maria volta a referir a relação entre o modelo único que não serve igualmente para todos os alunos e os desajustes que daí sobrevêm. Liga-se assim, e mais uma vez, a questão da indisciplina à inexistência de diferenciação na escola.

A preocupação de Maria com a situação actual da escola é manifesta. Os momentos são de crise e Maria não vislumbra grande hipóteses para que invertam as tendências do enorme desgaste que se faz sentir. Deixando sobressair novamente o seu pessimismo, Maria diz em jeito de conclusão:

“Finalmente, depois desta já longa argumentação sobre alguns dos vícios de que enferma a escola portuguesa, conviria perguntar se será possível devolver aos professores e à instituição a credibilidade e o respeito perdidos.

A presente situação prima, em minha opinião, por uma alegre inconsciência pois sabe-se o que se passa mas ninguém acha. A escola que temos, concebida como está, continuará a cavar o fosso entre aqueles que, por privilégio económico e social, conseguem fugir ao sistema e a mole imensa que dele são vítimas.”

Como podemos ler nas palavras de Maria o seu descrédito é total. Não vê qualquer tipo de saída airosa para as situações que vai apontando. Tudo é negativo e irreversível. A degradação acontece progressivamente e a escola não serve ninguém: uns porque podem, fogem do sistema e outros porque não conseguem ou não podem fugir são vítimas dele.

Este estado de coisas foi, na opinião de Maria, bastante agravado pela reforma. A uma actuação positiva que seria necessária para inverter a situação, correspondeu uma mudança que agravou o que já não estava bem e seguiu-se um “deixar andar a carruagem”. É por isso que Maria insiste na questão da descredibilidade da escola:

“Falar da “história da Reforma do Sistema Educativo no meu percurso pessoal é evocar uma visão quiçá pessimista que partilho com outros agentes educativos ( e cidadãos em geral!) para quem o nosso sistema educativo se degradou a tal ponto na última década que é difícil crer ser possível devolver algum dia à escola portuguesa a credibilidade perdida.”

Maria desvaloriza a escola actual por completo. Acredita que é a falta de consciência que mantém este contexto e espera que, pelo menos algum dia, seja visível aos olhos de alguém:

“A médio prazo, todos tomaremos consciência desta perversa dicotomia: de um lado, um estrato que se educa fora do sistema; do outro, um estrato que o Estado tem obrigação de educar mas não o faz. Isto é, os bons e médios alunos podem e continuam a aprender, dentro e/ou fora do sistema. Quanto aos outros, pouco se faz verdadeiramente por eles mas, mesmo que nada tenham aprendido ou feito, também não serão penalizados... É esta multidão numerosa que infelizmente estamos a condenar à mediocridade e à incompetência. Por isso, os diplomas já não são o que eram...”

Não acrescenta muito a tudo o que já havia dito. No entanto, fala agora que é também o papel do Estado que é posto em causa. Um Estado distante que não prima pela qualidade do serviço prestado nas escolas. É o descuidar das questões da educação pública que Maria põe em causa. A escola que não prepara para a vida, que condena ao fracasso os seus alunos por não lhes desenvolver competências, é uma escola cujos diplomas que oferece não têm qualquer.

Persistente nas suas ideias, Maria remete agora para um trabalho de equipa a possível saída desta enorme crise:

“A escola, as famílias e a comunidade têm que cooperar, isto é, trabalhar em conjunto na resolução de problemas e na dinamização de projectos mas, passe a expressão, “com cada macaco no seu galho”.”

Um trabalho que envolve a escola, a família e a comunidade é a porta de saída apontada. Contudo, Maria salvaguarda posições de imediato. Embora sendo necessário cooperar, é preciso que permaneça a consciência dos papéis individuais dos elementos cooperantes.

#### **9.4 A Profissão de Professor**

A relação entre o que pensa da escola e dos professores aparece intimamente ligada ao longo de toda a narrativa de Maria.

Tal como fez para a escola, com uma visão pessimista, repete bastantes vezes a discordância que sente quanto aos princípios que presidem à organização do sistema educativo. Esse é o seu ponto de partida associando-lhe sucessivamente os problemas de fundo que a escola tem e que permanecem por resolver. Para esta professora, são eles que arrastam os professores. Maria dá o exemplo da avaliação dos alunos:

“Como o sistema não desce à raiz dos problema se não elimina as diferenças, pede-se às escolas que de forma administrativa, façam a nivelção por baixo.”

As soluções impostas, apontadas por Maria, comprometem naturalmente as práticas profissionais dos professores. Quem faz essa nivelção por baixo pondo em prática as soluções administrativas é o pessoal docente. As teorias que presidem à organização do sistema são para Maria uma das fontes de desvalorização destes profissionais e dos conteúdos curriculares:

“Em primeiro lugar, a teoria subjacente à filosofia do sistema educativo, inspirada em algumas conhecidas utopias pedagógicas, põe a ênfase na subalternização do tradicional papel do professor e na contestação da validade dos conteúdos curriculares.”

Ao longo de exaustivas repetições negativistas Maria descreve a escola portuguesa, tal como vimos no ponto anterior. Facto é, que esse pensamento obsessivo permanece para os professores, indissociáveis que são, a escola e o pessoal docente, Maria questiona a reversibilidade das características exaustivamente descritas:

“Finalmente, depois desta já longa argumentação de que enferma a escola portuguesa, conviria perguntar se será possível devolver aos professores e à instituição a credibilidade e o respeito perdidos.”

Credibilidade e respeito pelos professores são características que pertencem ao passado. Para esta professora, as mudanças caminharam no sentido das perdas de valor para a sua profissão. A visão da escola é reducionista quanto ao seu papel.

O saber, o conhecimento a relação pedagógica não ocupam em seu ver, lugares de destaque na actual concepção de escola:

“É que o saber, o conhecimento, foram desvalorizados nesta nova visão de professor, pelo menos no que respeita à sua prática. E a preparação do professor serve para quase nada, está desaproveitada... A afirmação da personalidade do aluno tornou-se “a medida de todas as coisas”. Os conteúdos programáticos são pouco importantes, o

respeito pelo conhecimento do outro e a capacidade de ouvir não se cultivam.”

Ao corpo docente não é dado um estatuto correspondente à sua formação, o que leva Maria a considerar que os professores estão desaproveitados. Este facto não é todavia, sinónimo de descanso, isto é, aos professores é pedida uma multiplicidade de tarefas manifestamente distantes da sua formação para o ensino. Por isso, Maria interroga-se sobre a relação entre o estatuto e o papel dos professores:

“Interroguemo-nos agora, sobre o estatuto social do professor, hoje em dia. Apesar de o seu trabalho ter triplicado, aquele continua tão medíocre quanto o seu salário. O seu escasso tempo livre, em vez de ser dedicado ao estudo, à investigação e à preparação de aulas sedutoras e atractivas, é preenchido com inúmeras reuniões e preenchimento de papelada sem fim. Depois, é a exaustão física e psicológica motivada por aulas dadas no meio de barulho e indisciplina. Pode até acontecer que uma aula bem preparada possa desembocar numa espécie de feira barulhenta só porque, em nome da espontaneidade, um aluno resolveu boicotá-la e mais ou menos indirectamente insultar o professor, ou então desinibidamente dizer qualquer disparate sobre um qualquer tema para gáudio de toda a assistência. E a impunidade tornou-se lei...”

Confirmando o baixo estatuto do pessoal docente, Maria associa esse facto ao baixo salário, ao tipo e número de tarefas que lhe são solicitadas.

Em sua opinião, os professores têm formação para se dedicarem à investigação, ao estudo e à preparação das aulas. Mas, para Maria não é



isso que acontece na realidade das escolas. A multiplicidade das tarefas que desempenham realmente, afasta os professores daquilo para que foram preparados. Acresce a essa falta de tempo para si próprios o problema da indisciplina na escola que Maria vê como aniquilante do trabalho docente. É novamente a sobre macia do aluno e a desvalorização do professor.

Apesar deste contexto e da exaustão que os professores manifestam, para Maria eles são ainda o garante da escola. Enumerando um conjunto de atributos para uma determinada classe de professores, Maria considera-os o suporte da escola:

“Contudo, se algo ainda permanece como factor de estabilidade na escola portuguesa é o bom senso de muitos dos seus profissionais. Refiro-me a esses profissionais cuja competência quer científica quer pedagógica, não pode ser posta em causa porque assumem esta profissão como quem abraça o sacerdócio (embora haja quem pense que “dão aulas” porque não sabem fazer mais nada). São estes professores que hoje se sentem frustrados e desanimados face ao que tem vindo a ser feito ao nosso sistema educativo. São estes professores que gostariam – mau grado as salas sem condições e os alunos sem expectativas – de poder continuar a transmitir às crianças e aos jovens aquilo que sabem... É aqui que me situo relativamente à mudança e ao meu pessimismo perante ela.”

Maria identifica-se com este grupo de professores. Sente-se frustrada e desanimada, sente que a sua formação é desaproveitada, mas gosta de transmitir aquilo que sabe às gerações vindouras.

Acredita pois, que a qualidade do ensino passa pela aposta nestes professores. Por isso, considera as estratégias de política educativa onde os professores não têm poder de decisão e são mesmo subalternizados como muito negativas. Pelo contrário, apela ao Estado pela motivação dos professores reclamando também a sua autoridade perdida e a autonomia pedagógico-didáctica:

“Resta falar da impossibilidade de melhorar a qualidade do ensino sem apoiar e motivar os professores e muito menos trabalhando para a sua subalternização – é incorrecto o que se tem vindo a fazer (vejam-se os diplomas sobre gestão ou o novo regime disciplinar) no sentido de diminuir a autoridade do professor na escola. O último baluarte, a autonomia pedagógico-didáctica do docente na sala de aula, parece esvaziar-se. Os professores não podem estar em minoria ou ter um papel meramente consultivo. A escola, as famílias e a comunidade têm que cooperar, isto é, trabalhar em conjunto na resolução de problemas e na dinamização de projectos mas, passe a expressão, “com cada macaco no seu galho”.”

Sente-se que a perda da autoridade do professor está relacionada com o baixo estatuto que lhes é dado. O Estado não melhora a qualidade do ensino, não apoia nem motiva os professores. Assim, Maria sente que um trabalho de equipa em que os professores têm um papel preponderante é um caminho possível para a solução de alguns dos seus problemas, pois o seu papel meramente consultivo tem que ser ultrapassado.

Evocando também, a disciplina que lecciona, o Português, Maria exemplifica essa necessidade de concretização de trabalhos cooperativos:

“Felizmente, as discussões em torno do ensino-aprendizagem da Língua estão cada vez mais na ordem do dia sobretudo ao constatar-se que os índices de literacia são, entre nós, assustadores. Certo é que esta tarefa não compete só ao professor de Língua Portuguesa e que é preciso responsabilizar todos para uma tarefa comum que passa pela assumpção da transversalidade da Língua como, aliás, preconiza a própria Reforma do Sistema Educativo.”

Estas palavras esboçam o optimismo incipiente de Maria relativamente à inversão de alguns males que sente afectarem a sua profissão. Certo é porém, que acredita em projectos comuns para ultrapassar situações de dificuldade e propiciar as aprendizagens.

Por tudo o que dissemos, entendemos que Maria poupa sempre os professores, não lhe imputando qualquer tipo de responsabilidades contributivas para as situações problemáticas que vai identificando, remetendo para o modelo de escola todos os males:

“A causa do insucesso e da desmotivação não pode ser, de modo algum, imputada aos professores. O que está aqui em causa é todo o modelo de escola básica única.”

## CAPÍTULO 10

### *VIVER E CONSTRUIR A MUDANÇA – PENSAMENTOS DOS PROFESSORES*

“A indiferença cresce. Em lado algum o fenómeno é tão visível como no ensino, onde, em poucos anos com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje o discurso do mestre encontra-se banalizado, desacreditado, em pé de igualdade com o dos “media” e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de cepticismo desenvolvido ante o saber. (...) A contestação extinguiu-se, o liceu é um corpo mumificado e os docentes um corpo fatigado, incapaz de lhe devolver a vida.”

Lipovetsky

A profissão dos professores é vivida na escola. Essa escola, que ao longo dos últimos anos tem conhecido tantas mutações, parece não sentir o efeito dos tempos. É a essa indiferença que se refere Lipovetsky. A indiferença que parece fazer com que a escola esteja continuamente fora de tempo apesar das reformas sucessivas, que vão passando, como que arrastados, os problemas ficam.

Investigar o que os professores pensam da forma como viveram a mudança nos últimos anos, que significados a reforma teve enquanto tempo de mudança, que representações têm da escola neste contexto de contínua transformação (mudança) e o que é para eles ser professor hoje, passa por conhecer os aspectos que, para os seis professores em estudo, foram mais

relevantes. Pretendemos saber também, se havia alguma tendência comum em pessoas cuja fase da vida profissional era a mesma embora oriundas de escolas diferentes e leccionando em níveis e disciplinas diversos. Estes objectivos cruzam-se com a nossa própria vivência profissional, as representações que temos da escola e o que nós próprios pensamos da reforma. Moveu-nos a curiosidade de conhecer se, tal como nós, existem professores que estão no ensino pelo prazer de dar o seu contributo para a formação global dos alunos passando isso pelo seu enriquecimento simultâneo através de processos de mudança que os envolvem em desafios e que lhes permitem trocas com todos os que o rodeiam.

Foram os professores que construíram o seu próprio encadeamento temático, redigido por escrito. As narrativas obtidas foram objecto da nossa análise. Permitiram-nos identificar os dois grandes temas, em torno dos quais as organizaram foram: a mudança e o que é ser professor. Dentro destas duas temáticas, os professores falaram acerca de diferentes aspectos que foram agrupados em sub-temas de forma a facilitar a análise, e são os que constam dos cinco quadros de análise que se encontram em anexo. Dentro do tema a mudança surgem os quadros de I a III respectivamente para os sub-temas: formas de viver a mudança, significados que atribuem à reforma e representações da escola. Para o que é hoje ser professor elaboramos os quadros IV a V cujos sub-temas são funções e papéis dos professores e mal-estar docente, quadro V, e o estatuto dos professores, quadro V.

Nos capítulos anteriores procurámos analisar cada narrativa por si, valorizando cada um dos acontecimentos e momentos de transformação relatados. Nessa análise partimos do pressuposto que o narrador explica ao

longo da sua história a forma como compreende a sua trajetória, a percebe e a analisa. Neste capítulo, vamos procurar fazer uma análise transversal das diferentes narrativas. Com base na descrição dos diferentes acontecimentos, que constam em cada uma das narrativas, tentámos encontrar as homogeneidades e diversidades das vivências de mudança e do que é ser professor hoje para os professores que conosco colaboraram. Trabalhámos o conteúdo das narrativas procurando gerar interpretações a partir do que as professoras contaram de si próprias.

## **10.1 A Mudança**

### **10.1.1 Formas de Viver a Mudança**

Quando se fala em mudança perseguem-se novos padrões de qualidade. A reforma foi um tempo de mudança, em que o Estado teve o seu papel preponderante e em que os professores sentiram resvalar a qualidade do serviço que prestavam. Foi, também, o tempo da experiência, da formação, da descoberta, do empenhamento. Enfim, foi o envolvimento com uma vontade expressa de mudar, ainda que nem sempre a mudança conseguida fosse a esperada pelo poder central.

Os professores desenvolveram a sua profissão neste contexto. Foi nele que a riqueza das suas vivências resultou de um empenho sucessivo, da vontade de mudar, de experimentar, novas metodologias, descobrir caminhos na ambiguidade legislativa, da coragem, de não se deixarem vencer pela insegurança e dificuldades.

Explorando as suas próprias palavras ficámos a conhecer que nesse contexto de mudança, que foi a reforma do sistema educativo português, as questões focadas foram semelhantes.

Inês assume-se claramente como construtora de mudança acreditando que esta é necessária. Sente até, que os professores precisam de ser desafiados para quebrar a rotina e a acomodação que considera ser inerente à profissão.

Ana, tal como Inês, afirma que o professor deve ter atitudes positivas em situações de mudança devendo querer estar disposto a correr e a assumir riscos. Por isso, Ana desvaloriza atitudes de resistência à mudança. Afirma, ao invés, que ser professor deve passar por ter consciência e acompanhar as mudanças que ocorrem na escola e na sociedade e apesar de a escola não ir acompanhando a sociedade plenamente.

Rita, a par das suas colegas, diz que ser professor passa por não oferecer resistência à mudança uma vez que, as tarefas dos professores são desempenhadas em permanente contexto de mudança. No fundo, os professores têm que ser profissionalmente empenhados para que a mudança ocorra nas escolas.

Assim, as reformas só resultam se os professores forem capazes de encontrar outras formas de estar no sistema de ensino.

As restantes professoras não concretizaram a sua opinião. Todavia, as narrativas de Inês, Ana e Rita, tendem plenamente para o que dizem Havelock (1970) ou Huberman (1973). Reconhecem, que as escolas são

organizações vivas e que nelas os professores têm obrigatoriamente que lidar com essa mudança. Nos casos em estudo estamos perante professoras que assumem a construção de mudança, conseguindo identificar facilmente a resistência em alguns dos seus colegas.

Para todas as professoras, a reforma enquanto tempo de mudança, correspondeu a momentos de grande dinâmica profissional e envolvimento pessoal. Trabalhando exaustivamente para levar avante os seus projectos, porque se sentiram construtoras de mudança, também se sentiram úteis neste período. Trabalharam, acreditando que a escola contribui para a formação integral dos indivíduos e para a transformação da sociedade. Foi por isso que Inês acumulou um conjunto de cargos e funções durante este período. Experimentando novos ritmos de trabalho, Ana investiu sempre, e, sentindo que o seu contributo foi compensador, procurou que a mudança fosse uma constante na sua vida profissional. A novidade da gestão curricular flexível acalentou expectativas a Rita e a Ana, que experimentando a mudança de diversas formas, admitiram que trabalhar novas áreas dá trabalho.

O envolvimento destas professoras em novos ritmos de trabalho revela atitudes profissionais favoráveis à mudança. Inês, deu especial importância aos novos desafios pondo-os em prática procurando pertencer na escola ao grupo impulsionador da mudança. Ana não se deixou vencer pelas rotinas e dificuldades, sentindo mesmo, que foi corajosa, aberta à mudança e que a insegurança não a venceu. Rita acreditou que a mudança é necessária e que passa pela coragem de correr riscos. Por isso, foi aceitando experimentar tudo o que o sistema lhe foi oferecendo. Maria sentiu que a mudança exigia



essa capacidade de adaptação permanente a novas realidades e a sua participação.

Apenas Rosa e Teresa não são explícitas quanto à sua intervenção em situações de mudança. Contudo, as palavras de Rosa mostram que os novos desempenhos a fazem sentir a profissão como mais humana e gratificante. Teresa, por sua vez, sentiu dificuldades e encontrou obstáculos no cumprimento das exigências dos seus papéis.

Segundo uma perspectiva pessoal, cada uma viveu a mudança à sua maneira de acordo com as suas experiências, crenças e valores. A mudança é encarada predominantemente com tendo origem no exterior da escola, sendo esta um terreno de acolhimento e o professor definido como um adoptante e não como um criador.

Por isso, é natural que Rita diga que mostrou empenho e adesão à mudança, aceitando experimentar o que o sistema lhe foi oferecendo mas que, simultaneamente, sentiu a resistência de alguns professores nessa altura. Todavia, porque não se identificou com esta resistência, desagradaram-lhe as posturas desses colegas.

Estas vivências e posturas perante a mudança no contexto da Reforma do Sistema Educativo permitiram-nos também conhecer as suas percepções da relação entre os professores e o Estado.

Assim, Inês sentiu que a reforma falhou e disso culpabiliza o Estado, mostrando-se indignada por este, por sua vez, culpabilizar os professores das suas falhas.

Teresa sentiu dificuldades em cumprir as exigências dos papéis que lhe foram atribuídos. Encontrou obstáculos organizacionais ao seu desempenho profissional e, por isso, reclamou outras condições de trabalho que permitissem pôr em prática as novas exigências.

Maria sentiu a frustração e o desânimo face ao que foi feito no Sistema Educativo. Sentiu que o pano de fundo não sofreu alterações, que os problemas eram os de sempre e experimentou algumas novidades que pareciam louváveis, como o apoio pedagógico acrescido, mas que na prática não foram eficazes para todos os alunos. Rita sentiu-se útil e participante quando neste período desempenhava funções na Direcção Regional de Educação.

É de grande interesse confrontar estas vivências com o que diz Canário (1993), “as reformas passam e os problemas ficam” (p. 98). Os relatos destas professoras são a prova de que pedindo o voluntarismo aos professores e recordando o seu espírito de missão é-lhes imposto que apliquem a reforma (Canário, 1993). É, no fundo, o peso da administração a impor-se ao professores sem que as condições de trabalho e os recursos humanos lhe correspondam.

Também a formação de professores foi tema destas narrativas. A proximidade dos contactos com as autoras dos programas foi facilitadora da intervenção de Ana. Esta professora sentiu, ainda, que neste aspecto o Estado teve algum cuidado em assegurar a formação necessária. Em geral todas as professoras partilharam esta opinião. De uma ou de outra forma todas fizeram formação garantida pelo Estado. Rosa sentiu mesmo que este

foi um período de aprendizagem positivo salientando o facto da formação acessível permitir a partilha de ideias e de experiências entre colegas.

Inês e Rita aludem a essas experiências de formação admitindo que a receberam. Estas professoras evidenciam, que a formação permite aos professores passarem por processos de requalificação indutores de novas capacidades ou competências. É a voz dos professores a confirmar as palavras de Nóvoa (1992b), para quem a formação contínua de professores deveria perseguir sempre objectivos de desenvolvimento profissional. Só desta forma se pode tornar mais fácil fazer face às novas condições de exercício da profissão. Contudo, a formação recebida teve em vista, no seu entender, apenas a adopção das mudanças concebidas a nível central, o que, se por um lado, se distanciou de uma real produção de conhecimento, por outro, foi, ainda assim, um bom auxiliar na sua participação formal na implementação dessas mudanças.

Apesar do tipo de formação que lhes foi acessível, ter sido condicionada à implementação das mudanças impostas centralmente, das narrativas destas professoras sobressai que ela se reflectiu no seu desenvolvimento profissional. Inês sentiu este período tão enriquecedor que o considerou mesmo como o mais rico da sua actividade como professora. Porém, Maria sentiu que a sua postura mudou, porque também mudou o seu pensamento acerca da realidade escolar. Facto é que de uma professora apaixonada pela profissão passou a uma professora pessimista. Neste sentido, Maria afirmou-se frustrada e desanimada face ao que foi feito no sistema educativo. Curioso é notar que esta professora foi a única que não se referiu à formação recebida e que simultaneamente não enalteceu o enriquecimento profissional no período da reforma curricular.

Não duvidamos que a formação contínua assume um papel crucial neste contexto, mostrando ser a base de sustento de uma intervenção lúcida dos professores (Prost, 1981). Estas professoras sentem que a formação recebida foi o meio que lhes permitiu ainda assim, alcançar a mudança qualitativa das práticas. Inês introduziu novas metodologias na sala de aula, praticou a área-escola, leccionou a nova disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Rita utilizou metodologias de ensino diversificadas e acreditou que de facto estas têm que ser introduzidas. O contacto com alternativas metodológicas fez com que Rosa mudasse a sua prática profissional. Fez também com que afirmasse, que, hoje a sua profissão dá mais trabalho, sendo simultaneamente mais humana e gratificante. Teresa passou a ver os alunos como construtores da sua própria aprendizagem e com esta nova visão assumiu a mudança no seu papel como professora. Maria, pelo contrário, sentiu que o saber e o conhecimento foram desvalorizados e, porque ao longo da sua carreira procurou utilizar sempre metodologias diversificadas, não alterou neste período a sua prática pedagógica.

Referimo-nos, por fim, ao espírito de trabalho de grupo, de diálogo e de partilha manifesto por estas professoras. A não ser Teresa que é omissa neste aspecto, as restantes cinco professoras valorizam bastante o trabalho em equipa. Inês, sentindo as dificuldades noutros colegas disponibilizou-se a partilhar com elas a sua experiência e, ao coordenar actividades, valorizou o seu trabalho e a sua participação. Ana construiu materiais para os alunos em cooperação com os colegas e reconheceu a importância que teve a partilha de experiências que fez nesse período. O mesmo aconteceu com Rosa que, atribuindo grande valor a essa partilha de ideias,

experiências e diálogo, vê esses aspectos como os mais positivos do período da reforma.

A experiência de Rita foi outra. Foi na falta de encontro com os colegas que ela sentiu as dificuldades. Esforçou-se mas não conseguiu ver a sua dinâmica continuada por outros elementos. Sentiu e rejeitou a crítica que passivamente lhe faziam. O trabalho de equipa não foi conseguido, pois quando desempenhou funções numa escola profissional observou que o espírito inicial do trabalho desenvolvido se adulterou com a entrada de novos elementos naquela escola pela sua descontinuidade.

Maria sente a necessidade do trabalho de equipa na leccionação da sua disciplina. Afirma que é preciso responsabilizar todos os professores para tarefas comuns que passam, por exemplo, pela transversalidade da língua. Por isso, Maria apela às escolas, às famílias e à comunidade para cooperarem no sentido da resolução de problemas e dinamização de projectos.

A experiência delas foi, genericamente, de colaboração e de partilha entre colegas. No entanto, Maria e Teresa embora não assumindo essas posturas confirmam a existência de uma resposta negativa a esse tipo de trabalho por parte de alguns professores. As curtas margens de autonomia dadas aos professores, construtores de mudanças exógenas às escolas, leva, *quicá*, alguns deles a refugiarem-se na sala de aula. Esta situação pode ser vista como uma resposta dos professores às exigências profissionais e institucionais (Sacristan, 1991), isto é, o individualismo profissional resultaria sobretudo da necessidade de uma permanente prestação de contas perante as autoridades escolares, sem correspondência ao nível das

satisfações a dar aos alunos. Podemos dizer ainda, que a comunicação permite a partilha dos problemas para que não se acumulem e que permita também exprimir as dificuldades e limitações ao trocar experiências, ideias e conselhos com outros agentes da comunidade escolar. A importância que Ana, Rosa, Inês e Maria atribuem a este processo coincide com a que Abraham (1982) ou Vonk (1983) atribuíram à comunicação como veículo para a auto-realização dos professores. Ao invés, isolamento é para estes autores um saliente indício de vivências de mal-estar entre os professores. Contudo Abraham (1982) e Villar Angulo (1984), entre outros, encontraram nos seus estudos que a tendência para cortar a comunicação no âmbito do seu trabalho é característica nos professores, talvez o que sentiu Rita perante alguns colegas. Ao acumular problemas não resolvidos o isolamento vai favorecendo a inibição e a rotina (Sacristan, 1991), processos dos quais estas professoras não foram alvo.

Todas estas professoras teimam em transmitir que a sua auto-realização supõe, necessariamente, a inovação educativa. Isso é evidente no seu envolvimento nas situações de mudança. Por sua vez, afirmam que esta inovação é bastante favorecida pela partilha e aprendizagem feitas com os colegas. Reconhece-se a escola como espaço de partilha, permitindo o trabalho em comum. A sua inexistência ou a falta de reconhecimento, contribuem para que, em alguns momentos, não se tenham sentido bem como professores e como pessoas.

### **10.1.2 Significados Atribuídos à Reforma**

Os significados que as professoras atribuíram à reforma relacionou-se com a maneira como entenderam e consideraram a existência de uma mudança

deliberada em larga escala. A amplitude da mudança foi grande implicando uma carácter imperativo que alargou as mudanças à escala nacional. Pressupondo, a existência de opções políticas, redefinições de finalidades e objectivos educativos e alterações estruturais no próprio sistema (Canário, 1988), ao longo do período de reforma, podemos afirmar que esse nível (da reforma) tem de passar, para o nível da produção de inovações nas escolas, para que a mudança da realidade educativa ocorra efectivamente. Pensamos que também foi para isso que estas professoras trabalharam, pois foi esse o significado que parecem ter assumido para a sua prática.

A reforma foi um tempo de mudança a que nenhuma das professoras ficou alheia. Por isso, embora de diferentes formas sentiram as influências da reforma na sua carreira profissional.

Com atitudes de abertura à mudança sentiram que os desafios lançados foram variados. Inês afirma que a reforma foi um dos períodos mais ricos da sua carreira profissional na qual, porque foi muito solicitada, também foi muito produtiva enquanto professora. Ana diz que viveu este tempo intensamente e que se sentiu recompensada profissionalmente pois viu o resultado do contributo de todos para as mudanças na escola. Sentiu ainda que foi uma fase em que a inovação aconteceu no que respeita a práticas profissionais de trabalho e reflexão em equipa e hábitos de auto-formação permanente. Para Rita, a reforma corresponde também, a um período de enriquecimento profissional que passou pela experiência e formação que lhe proporcionou. As palavras de Rosa atribuem à reforma curricular um dos momentos mais marcantes que a sua vida profissional conheceu. Teresa nada fala sobre a sua própria carreira, ou sobre os desafios que marcaram a

sua prática, enquanto que Maria sente que a sua prática profissional permaneceu porque as condições de trabalho não se alteraram.

Falando do seu envolvimento, estas professoras escreveram acerca da sua própria visão da reforma, sobressaindo algumas diferenças entre os significados que lhe atribuem. Distinguem reforma curricular da reforma global.

Inês diz que alguns aspectos considerados foram muito importantes, mas de difícil implementação. Para Inês a reforma enquanto tal, falhou. Ana refere a dinâmica que marcou o período da experimentação dos novos programas. Essa dinâmica que a sua escola não auferia até então foi, no entanto, um acontecimento particular, que ocorreu dentro de uma reforma global.

Para Rita a reforma foi boa, os programas foram feitos com critério, as metodologias propostas eram interessantes. Todavia, apesar da orgânica da reforma pouco mudou realmente, pois a verdadeira mudança não estava ao nível dos conteúdos programáticos, mas ao nível das práticas dos professores onde esta não aconteceu. Rosa vê no alargamento da escolaridade obrigatória e no conceito de escola para todos a fonte de muitas exigências que levaram os docentes ao desânimo. Teresa apenas se refere à organização curricular que considera ter sido boa e contributiva para a formação integral dos alunos.

Maria tem uma visão pessimista da reforma acentuando os seus aspectos negativos, e atribuindo-lhe todo o mal que sente afectar o sistema educativo. Sentiu que pouco ou nada mudou realmente. A reforma previu um trabalho de equipa para os professores, que, sendo necessário, de facto



não aconteceu. Não mudaram também, o elevado número de alunos por turma, a sobrecarga horária, a falta de espaços e a extensão dos programas, males de que enferma o sistema educativo. Maria diz ainda que a reforma abusou de soluções administrativas ao tentar eliminar as diferenças, que as adaptações curriculares foram uma novidade pedagógica que não resolve o problema do insucesso escolar e que a sua disciplina (Português) evidencia as incoerências da mudança que o sistema escolar tem vindo a conhecer.

Embora a forma como expressam os significados que atribuem à reforma seja diversificada, nota-se um cepticismo geral nas palavras de todas as professoras. Há, contudo, algum cuidado em Teresa e em Ana em distinguir bem a reforma global da curricular, relevando aspectos positivos para a última.

Na linha de Sack (1981), estas professoras consideraram a reforma como uma forma especial de mudança contribuindo para a modificação de alguns aspectos do Sistema Educativo. Wallin e Berger (1983) afirmam que só de uma forma secundária os métodos de trabalho escolar são afectados por esses processos. Isso é uma evidência clara em Inês e Maria para as quais a difícil implementação de alguns aspectos e o abuso de soluções administrativas levou a que considerassem a falha da reforma na prática. As narrativas mostram as dificuldades da implementação da reforma com condições de trabalho e recursos humanos que em nada facilitaram a actividade docente neste período. A reforma curricular que deveria ter assegurado a concretização dos pressupostos da L.B.S.E. não cumpriu cabalmente esses objectivos. A reestruturação curricular, em si mesma, foi boa, mas não foi acompanhada de mudanças nas práticas dos professores, o que foi mau. Assim, ficaram sentimentos de desilusão e de incoerências de

uma reforma que em pouco alterou os pressupostos curriculares, a direcção e a gestão das escolas e o controlo da profissão docente, vectores que apontados por Nóvoa (1991d) como eixos de mudança para esse período.

O papel do Estado ocupou, também, um lugar de destaque nos significados atribuídos à reforma. Todas se referiram ao seu papel distante na condução da reforma. Inês diz que a reforma foi imposta sendo emanada do topo da hierarquia. Considera que essa imposição foi o verdadeiro obstáculo na sua implementação. Afirma que não houve uma boa condução do processo nem formação de professores adequada. Os professores foram para Inês meros executores de uma reforma instituída. Enumerando algumas características refere: foi descuidado com o conhecimento de cada realidade escolar, não foi conhecedor dos actores da acção, saturou as escolas de legislação nova, não acompanhou os procedimentos que exigiu, abandonou os projectos sem que estivessem concluídos, não manteve coerência nas linhas de acção e esperou uma determinada sequência dos acontecimentos. O processo seguido desanimou-a.

Ana apenas se refere ao período da experimentação como um acontecimento especial dentro da reforma global, tendo sentido que aí o Estado ofereceu uma formação adequada e de qualidade.

Para Rita, as então criadas Direcções Regionais de Educação tiveram uma verdadeira intervenção através da reflexão participada dos professores que como ela lá trabalhavam. Considerou especialmente importantes os documentos emanados da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e atribui especial importância à criação do ensino profissional em escolas

específicas para o efeito. Sentiu que foram criadas expectativas a este tipo de ensino como alternativa ao prosseguimento de estudos.

Rosa, referindo-se, tal como Ana, apenas à reforma curricular, sentiu que nessa altura as oportunidades de formação foram boas. Sendo o Ministério da Educação a assegurar essa formação valorizou também, as oportunidades dos contactos periódicos com outros colegas de origens diversas que essa formação a nível nacional lhe proporcionou.

Teresa sente que o papel do Estado mudou ao longo da reforma. Afirmar que os professores podem hoje identificar problemas e propor soluções, porque o Estado tem incentivado o exercício dessa competência. Confirmado esse aspecto, sentiu o apoio do Estado aos projectos que a sua escola apresentou.

Por fim, Maria que não tem uma visão substancialmente diferente das colegas. Pelo contrário, tal como Inês sentiu que a legislação foi distante e pensada por quem desconhecia os verdadeiros problemas e necessidades das escolas. Para Maria, a reforma foi imposta pela Lei e a filosofia da escola básica, trazida pela reforma, é a fonte de todos os problemas.

A voz das professoras leva-nos a afirmar que a um Estado que mantendo-se distante impõe a lei, é natural que corresponda uma reforma diferente da real. Por outro lado, a reforma não foi vista como mudança permanente e continuada. Com isto queremos dizer que, a forma como foi entendida a reforma curricular foi diferente ao nível do acompanhamento dado e dos próprios objectivos perseguidos, levando a que fosse considerada um acontecimento particular dentro da reforma global.

Mas o papel do Estado depende naturalmente do modelo que serviu de base ao processo reformador. Aos diferentes modelos correspondem implicações diferentes nas estratégias de inovação adoptadas.

Considerando a tipificação de Canário (1987b) e tendo sempre em conta o que disseram as professoras, consideramos que as estratégias privilegiadas foram político-administrativas. Apontam-se medidas coercivas quer ao nível da concepção quer ao nível da difusão das inovações e da mudança de atitudes, valores, papéis e relações interpessoais que tendem a esquecer os que as vão adoptar. De alguma forma também parece ter-se apelado a uma lógica empírico-racional, esperando-se uma coincidência da lógica e racionalidade do Estado com a lógica e racionalidade dos adoptantes. É para este quadro que remete a perspectiva de Inês, ao sentir os desafios sucessivamente lançados sobre as escolas e sobre os professores, sem que as propostas do Ministério fossem igualmente entendidas por todos. Assim, considerou que houve grande distância entre o previsto e o real porque, cada professor pôde fazer a sua própria interpretação da lei. Não admite, por isso, que a reforma tenha falhado por falta de motivação ou preparação dos professores, nem reconhece o direito ao Estado para fazer, tal como faz, esse tipo de afirmações.

Também Rita confirma o mesmo ponto de vista. Para esta professora, nas escolas públicas normais, a mudança proposta não foi entendida apesar das intenções da reforma terem sido boas. Ela acompanhou e viveu na escola a experimentação da reforma observando a distância entre o previsto e o que realmente era feito. É claramente a lógica empírico-racional a sentida nas palavras de Rita.

Maria é mais uma professora a afirmar que, a reforma se traduziu na distância entre o que deveria ter sido e o que de facto aconteceu. A voz desta professora vai mais no sentido de uma visão político-administrativa. O seu sentido é claro quando culpabiliza a reforma do mal que fez e do muito que deixou por fazer, considerando que os aspectos de que se revestiu não a tornaram eficaz. Para Maria, a reforma foi alheia a aspectos fundamentais como a existência de diferenças individuais, nomeadamente entre os alunos.

As restantes três professoras não se referem expressamente às estratégias da reforma.

Tomando agora a posição de Patrício (1989) para quem a reforma deveria ter seguido, mas não seguiu, uma estratégia indutiva cooperativa e integrada, percebemos também através da voz das professoras a distância que a separou de tais perspectivas. As inovações foram forçadas, o motor da mudança esteve no poder central e visaram um muitos momentos, apenas aspectos parcelares fora do enquadramento global. Este último aspecto, uma perspectiva desintegrada foi bastante sentida por Ana que, embora não se refira explicitamente à estratégia, diz que sentiu a existência de uma reforma global dentro da qual ocorreu o acontecimento particular da reforma curricular. A existência avulsa de aspectos da mudança foi também evidenciada por Rosa ao falar, apenas, na reforma curricular ao longo da sua narrativa. Seguindo estes tipos de estratégias permitiu-se às escolas e aos professores que vivessem este contexto de formas diversas. Uns sentiram que o eixo da mudança passava por eles e quiseram dar o seu contributo. Outros, porém, ofereceram resistência à mudança pois talvez não se sentissem inscritos no quadro de mudança

proposta. Foi isto que apurámos das narrativas em estudo. Para Inês os professores foram o eixo da mudança e exemplos de capacidade, dedicação, protagonismo e autonomia. Reconheceu a existência de adaptações locais dos documentos legais consoante as características, necessidades e potencialidades locais. Sentiu-se exausta ao tentar entender tantos documentos e teve dificuldades na concretização da enorme diversidade desses diplomas. Contudo, tentou sempre descobrir nos normativos legais as pistas de trabalho para a sua concretização.

Na escola de Inês seguiu-se uma dinâmica de acção com base numa lógica participada, organizando-se momentos de reflexão conjunta com vista a entendimentos comuns, pois a ambiguidade legislativa perturbava a lógica da acção dos professores. Observou então, que as realidades ocorreram de uma forma diferenciada na vivência de leis que foram iguais para todas as escolas e para todos os professores. Neste contexto, para Inês a sua escola não foi indiferente à saída de qualquer diploma legal e teve uma intervenção activa na implementação da reforma.

A experiência de Ana foi um pouco diferente pois sentiu a acomodação dos colegas em alguns momentos considerando-os por isso pouco receptivos à mudança. Neste sentido, e porque a reforma curricular foi um projecto que contou com o envolvimento de todos os professores, sentiu que a reforma veio trazer dinâmica às escolas, em especial à sua.

Referindo-se apenas à experimentação dos novos programas da reforma curricular, Ana reconhece que foi uma fase em que a inovação aconteceu no que respeita a práticas profissionais de trabalho e reflexão em equipa e hábitos de auto-formação permanente.

As reformas dependem fundamentalmente dos professores e só resultam se eles quiserem. Por isso, Rita considera que vendo a mudança de formas diferenciadas, os professores implementam no terreno a reforma que querem. Assim, sentiu diferenças entre escola normal e a escola profissional quanto às práticas metodológicas utilizadas e sentiu relutância relativamente a colegas que mostraram a sua passividade neste período evidenciando a resistência à mudança. Rita pensa ainda que os professores tiveram uma visão reducionista da mudança, pois a verdadeira mudança não estava ao nível dos conteúdos programáticos, mas ao nível das práticas docentes e isso não aconteceu.

Rosa, referindo-se unicamente à reforma curricular, valorizou as aprendizagens que fez neste período através dos confrontos de ideias e experiências e do diálogo com muitos outros colegas.

Teresa pensa, por sua vez, que a reforma deu espaço para que cada escola vivesse a sua própria identidade.

Finalizamos, com Maria para quem professores, nos quais se inclui, e cidadãos em geral ficaram descontentes com a reforma. Maria tomou como certo que a reforma desacreditou a escola irreversivelmente, que esta se tornou um símbolo do facilitismo e do descontentamento pela pouca exigência que veio impor e que o trabalho de equipa que previu, de facto, não aconteceu. Considerou ainda que a disciplina de Português é um bom indicador do mau estado do sistema educativo. Ela evidencia as incoerências da mudança sendo um exemplo claro do facilitismo que a reforma impôs.

As vivências escolares e profissionais que acabámos de conhecer mostram que, a escola não é “um mero locus de reprodução, seja de que tipo fôr, e especialmente de reprodução normativa [...] é também um locus de produção onde os actores afirmam os seus projectos e as suas capacidades estratégicas, produzindo orientações e regras nem sempre (e por vezes raramente) coincidentes com as regras formais legais heteronimamente definidas” (Lima, 1996, p. 43).

### **10.1.3 Representações da Escola**

Começamos este ponto dando continuidade ao anterior uma vez que às estratégias de mudança sentidas correspondeu, naturalmente, uma representação da escola em contexto de mudança.

Assim, Inês realça que as dinâmicas foram diferenciadas de escola para escola e, simultaneamente, marcaram as diferenças entre o que a lei previa e o que cada escola viveu. A mudança imposta pelo Estado foi vivida localmente à sua maneira e de acordo com as suas capacidades e convicções. Sentiu que na escola a dúvida era uma constante e por isso a sua preocupou-se em organizar momentos de reflexão conjunta para que o contributo de cada um esclarecesse as dúvidas dos outros.

Também pelo mesmo motivo as escolas solicitaram o auxílio umas das outras e evidenciaram espírito de entreajuda. Inês considerou ainda, que apesar do contexto que se vivia, as escolas tiveram discernimento para alguns assuntos que, como a avaliação, enfermaram de grande incoerência e ambiguidade legislativas. Para esta professora alguns dos documentos da reforma ainda carecem de concretização nas escolas. Essa falha resulta das



inerentes dificuldades de aplicação como é o caso dos Projectos Educativos de Escola.

Para Ana, os professores vão implementando nas escolas as mudanças impostas quando vêem que elas trazem resultados positivos para os alunos. Então, apesar de lentas, as mudanças vão-se fazendo sentir.

Rita põe a tónica na concepção de escola. Uma escola para todos, modelo que a reforma trouxe e no qual acredita. Porém, e apesar da reforma, a escola desgosta-a, porque sente que ela não cumpre integralmente as suas funções continuando a seguir modelos tradicionais de transmissão de conhecimentos e a utilizar procedimentos metodológicos desadequados.

As palavras de Rosa focam as mudanças legislativas e de mentalidades que sentiu acontecerem na escola.

O alargamento da escolaridade obrigatória é, para Teresa, factor de heterogeneidade na escola, considerando esse aspecto como positivo.

Por fim, Maria, no seu ver pessimista, considera que a reforma agravou o que já não estava bem na escola.

Cada uma das professoras focou alguns aspectos da reforma que em seu entender marcaram e/ou marcam a vida das escolas, imperando neste ponto a diversidade das representações. A este facto estarão ligadas concepções de escola que consideram ser a base da definição das suas funções enquanto professoras.

Apesar das dificuldades sentidas, Inês considerou a existência de desafios como necessários para que se imprimam dinâmicas na escola. A inércia que lhe é própria só pode ser vencida mediante impulsos exteriores, papel que atribui ao Estado considerando agente externo à escola.

Ana encontra na escola algumas incoerências. Esse facto tem a ver sobretudo, com a falta de relação que encontra entre a nova concepção de escola para todos e o seu funcionamento tradicional que teima em permanecer. A escola procura adaptar-se a novas exigências criando turmas de currículos alternativos, flexibilização curricular, agrupamentos de escolas, mas esse facto é superado pelo número de alunos que não se adaptam ao actual modelo de escola de onde resulta o abandono e insucesso escolares. Para Ana, a verdade é que a escola continua a transmitir conhecimentos que não são igualmente importantes para todos os alunos. Tradicionalmente centrado na transmissão de conhecimentos, o papel do professor é, assim, colocado em questão pela concepção de escola para todos na qual, cada aluno tem o direito a ser ajudado na construção do seu próprio conhecimento.

Para Rita, a escola deve ajudar a desenvolver um conjunto de potencialidades individuais nos alunos que a frequentam. Para isso, tem que confluir, um verdadeiro modelo de escola para todos e práticas a ele associadas que, realmente, sirvam todos os alunos sem excluir ninguém. Por isso, Rita rejeita práticas que envolvam apenas a transmissão de conhecimentos, reconhecendo nas escolas profissionais uma alternativa ao modelo de escola normal. Sumariamente, Rita atribui às escolas um conjunto de funções: organizar o pensamento, ensinar a pesquisar informação, estruturar essa informação e dar-lhe sentido, fornecer

informação, ajudar a saber estar na sociedade, desenvolver capacidades e competências e ajudar a formar pessoas. Face à realidade a falta de qualidade da escola desanima-a.

Rosa afirma que a sua imagem da escola mudou ao longo do tempo. Para esta professora, a escola não pode, hoje, ser vista apenas como local de transmissão de conteúdos. Certo é que, o modelo vigente, trazido com a reforma, acentuou as necessidades de aplicação de uma diversidade metodológica, pois, o alargamento da escolaridade obrigatória, trouxe à escola, um leque de alunos mais abrangente e dilatou o seu tempo de permanência na escola. Teresa encontra desajustamentos pessoais e sociais que levam ao desinteresse, abandono, insucesso escolar, problemas comportamentais e até delinquência. Na verdade, em seu entender, os alunos de origens diversas carecem de um atendimento individualizado que não é compatível com elevados números de alunos por professor nem com as necessidades diversificadas a eles associadas que as escolas sustentam.

Maria identifica duas vertentes para a escola: a formativa e a informativa. Contudo afirma que a escola não as tem. Para Maria, a fonte dos problemas existentes na escola é a própria concepção de escola básica única sendo a filosofia que a preside a base de algumas situações problemáticas que lá se vivem. A qualidade da escola é posta em causa por Maria. Pensa que ela funciona de acordo com modelos pedagógicos utópicos. A verdade é que, para Maria, ao invés de uma escola para todos, a escola é igual para todos, não oferecendo quaisquer alternativas. Esse modelo único, concluiu, concebido para meninos de etnia branca, de classe média não serve igualmente para todos os alunos e daí sobrevêm os seus desajustes.

Perante este quadro, os currículos alternativos não são a solução para os problemas da escola. Esta deve, contudo, viver a mudança continuamente, não se alheando dos seus problemas e renovando as suas práticas. A saída da crise identificada, passa pela cooperação triangular escola/família/comunidade, que, Maria vê, como dando lugar à participação adequada de cada um dos elementos de acordo com os seus papéis.

Apesar das formas de expressão serem diferentes todas as professoras falam nas concepções de escola que mudaram, no alargamento da escolaridade obrigatória e de práticas institucionais incoerentes com os modelos preconizados. No fundo, a grande temática de base a esta discussão é a passagem de um ensino de poucos a um ensino de muitos que a reforma fez sentir de uma forma ampla com o alargamento da escolaridade obrigatória. A tudo isto associamos o conceito de escola de massas e a problemática que encerra.

As palavras destas professoras tendem, assim, para a conceptualização de Pires (1988) que a um ensino de massas diz corresponder “uma intenção de criar e desenvolver um ensino universal, destinado a uma variedade muito grande de indivíduos e grupos sociais” (p. 32). O autor opõe a este conceito o “ensino de elites” uma vez que não selecciona, pelo contrário, este tipo de ensino procura promover o desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as suas diferenças individuais, tendo em vista “a sua integração social e o progresso comum, um pluralismo de participação e ocupação social” (p. 33). Ao invés, a massificação do ensino, fenómeno perturbador, ao qual, sem lhe dar esse nome, também as professoras aludem, “representa uma simples expansão quantitativa do modelo existente, sem alterações qualitativas de fundo, embora recorrendo a modificações conjunturais e de

superfície destinadas a resolver dificuldades operacionais que vão surgindo” (Pires, 1988, p. 33).

Podemos perceber também as palavras de Inês e Maria quanto ao que sentem relativamente à relação entre o Estado e as escolas e a sua tutela. A narrativa de Inês é marcada pela sua discórdia da forma como os desafios foram lançados às escolas, o que por sua vez permitiu, que cada escola vivesse a mudança imposta à sua maneira de acordo com as suas capacidades e pela qualidade do serviço nelas prestado.

Segundo Pires (1988), de facto a uma massificação corresponde também uma alteração de qualidade e explica porquê:

“A massificação escolar representa, como repetidamente já foi referido, uma expansão de um tipo de escola selectiva e elitista. Esta escola, pela sua natureza, tinha uma certa qualidade que a caracterizava. Tornando esta como referência podemos assistir hoje a uma diminuição dessa qualidade. O processo foi evoluindo com a massificação e as dificuldades encontradas com a manutenção dessa qualidade tornaram-se cada vez mais acentuadas.” (p. 35)

Com este pano de fundo, de uma concepção de escola que na prática sofreu enviesamentos, é fácil explicar os problemas ou disfunções que cada uma das professoras identifica na escola, o que todas fazem explicitamente, exceptuando Inês.

Ana pensa que a escola continua a transmitir conhecimentos cuja qualidade para todos os alunos é duvidosa. A falta de qualidade da escola desanima Rita. Vendo também que a escola está continuamente fora de tempo, esta

professora afirma que a escola tem dificuldade em acompanhar as mudanças externas e fazer face à concorrência, dos atractivos e das formas paralelas de obtenção de informação, que hoje assaltam a escola.

Também Teresa identifica alguns problemas na escola. Assim, diz que existe uma falta de articulação entre a escola e estruturas eficazes que permitem, a par de uma formação geral, uma formação profissional que possibilite uma verdadeira integração no mercado de trabalho. Também a par da existência, de cada vez maior número de alunos com necessidades educativas especiais, o previsto apoio desses alunos por técnicos especializados é escasso pelo seu reduzido número nas escolas.

Finalmente, Maria mostra claramente que sentiu os problemas inerentes à massificação escolar. A actual situação da escola é preocupante, vive momentos de crise profunda e a inversão das tendências do enorme desgaste não se vislumbra. Para Maria, a escola está desvalorizada e desacreditada. Criou-se a ilusão de uma escola igual para todos e este bloco monolítico é factor de insucesso. Ao invés de uma escola para todos, a escola é igual para todos, não oferecendo alternativas: o modelo único não serve igualmente para todos os alunos e daí sobrevêm desajustes. Então, a escola não prepara para a vida. Podia transmitir às gerações vindouras um potencial cultural mas não o faz. O modelo de avaliação praticado nas escolas não cumpre objectivos de rigor não permitindo valorizar o esforço individual sendo assim enganador para os próprios alunos e para as suas famílias. Assim, não existe correlação entre as transições de ano e os conhecimentos dos alunos uma vez que as facilidades têm base num processo de avaliação que segue apenas critérios administrativos. E por fim, se tudo isto é verdade, também o é o facto do conceito de disciplina na

escola ter sido abalado. Tudo isto se reflecte nos poucos conhecimentos que os alunos vão adquirindo.

Voltando a Pires (1988) encontramos um conjunto de interpretações que dão validade às palavras destas professoras. A par delas também o autor afirma que o problema da qualidade da escola e do ensino que nela se faz está ligado à questão da cultura que lá é veiculada. Explica assim que o insucesso escolar tem ligação com este aspecto na medida em que se pode explicar pelo “choque cultural que acontece quando grupos sociais culturalmente diferentes têm de enfrentar a cultura que é transmitida na escola” (p. 36). Para este autor acresce ainda o facto de existir uma cultura escolar dominante a que chama “cultura escolar liceal”. Esse ambiente receptor de todos os alunos, com uma grande diversidade de culturas oferece uma cultura monolítica “de padrões estabelecidos e conteúdos bem expressos, quer nos currículos e programas que utilizou, quer mesmo no comportamento dos professores, a maior parte dos quais feitos no mesmo tipo de formas, culturalmente afins da forma liceal” (Pires, 1988, p. 36). Outra das interpretações do autor em referência é a relação entre o alargamento e a expansão da escolaridade e a desqualificação das certificações escolares, para quem “a progressão educativa deixa de representar um enriquecimento pessoal e social, para se transformar numa contínua acumulação de diplomas hierarquicamente escalonados, sem valor social significativos” (Pires, 1988, p. 39).

A desvalorização dos diplomas está associada ao valor relativo da qualidade de ensino, da sua exigência e do esforço individual dispendido, aspectos que parecem estar bastante depreciados no panorama educativo português.

É entre um conceito de escola para todos, escola de massas, e os efeitos da massificação do ensino que se situam estas narrativas, fazendo corresponder à igualdade de oportunidades um igualitarismo que conduz ao insucesso e abandono escolares de muitos alunos.

Estes factos têm ligação ao problema da igualdade de oportunidades educativas que Maria refere, mas que também é expresso por Rosa, Teresa, Rita e Ana. A verdade é que a educação de massas tem implícito um quadro de igualdade de oportunidades. Não igualdade perante o acesso, mas sim, perante o sucesso: “uma educação não sucedida não é uma educação de massas pois o sucesso desta é o sucesso da sua maioria” (Pires, 1988, p. 37).

As restantes palavras que exprimem as representações da escola para estas professoras são, nesta linha, perceptíveis. Ana afirma que, cada vez há mais alunos que não se adaptam ao actual modelo de escola, resultando daí o abandono e o insucesso escolares. Rita é por um modelo para todos que tenha práticas associadas que realmente sirvam todos os alunos individualmente e sem excluir ninguém e esse modelo não o reconhece na escola actual. Para Rosa, a escola não oferece alternativas para os alunos que não se adaptam ao modelo único vigente. Teresa diz que a escola impõe aos alunos regras à priori condicionando a forma como lidam com elas pela sua diversidade de vivências anteriores. Não existe por isso, homogeneidade de vivências na escola por parte dos alunos. Os alunos de origens diversas, carecem de um atendimento individualizado que não é compatível com elevados números de alunos nem com necessidades diversificadas a eles associados. Maria não culpa as escolas pela má preparação dos alunos, mas a orgânica do sistema educativo em geral, por



soluções que não vão de encontro às suas reais necessidades. Assim, a escola não serve ninguém: uns fogem do sistema porque podem e os outros porque não podem fugir são vítimas dele. É assim que Maria vê na escola a condenação de multidões à mediocridade e à incompetência.

Resta-nos falar, na alusão que as professoras fazem às relações da escola com a sociedade, com os docentes e com os alunos.

Inês refere-se apenas aos professores e entende que eles são determinantes para a vida das escolas em geral e de cada uma em particular. Ana centra-se na relação escola-sociedade. Considera que a sociedade influencia a escola. Assim, a escola é, segundo Ana, muito questionada pois as mutações sociais e familiares levam a pôr em causa o tipo de conhecimentos transmitidos pela escola. Rosa pensa que a escola deve abrir espaços à transmissão de comportamentos e deve dar atenção aos alunos, suprimindo a escola o que a família não pode dar. Esta função que tende para o social preconiza a utilização de alternativas metodológicas para a pôr em prática. Rosa não esquece também o leque, de alunos que é mais abrangente e que tem mais tempo de permanência nas escolas.

Rita, numa referência aos professores, a par de Inês, considera que a mudança e o sucesso da escola dependem dos professores. Esta professora tem também em atenção que a sociedade afecta a escola, afirmando a existência da concorrência dos atractivos e das formas paralelas de obtenção de informação que são muito grandes. Afirma ainda que a escola tem um papel próprio na sociedade e que as escolas profissionais foram uma alternativa ao modelo de escola normal.

Teresa afirma que as precárias condições sócio-económicas de algumas famílias condicionam a vivência dos alunos na escola. Relacionando a formação obtida na escola com a integração no mercado de trabalho Teresa sente que existe uma descrença na formação académica como possibilidade de vir a usufruir de um emprego estável. Na verdade, para Teresa as escolas não respondem às necessidades da sociedade no que respeita à formação de técnicos intermédios. No que diz respeito aos professores, Teresa afirma a exigência profissional que os assiste. Assim, reconhece as insuficiências das práticas dos professores no atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais apesar da existência de legislação adequada.

Retomando Maria identificamos agora que, esta professora toma como certo que, na escola, o papel dos professores está desvalorizado, a validade dos conteúdos curriculares que ensina foi posta em causa e as metodologias que utilizam tendem para o lúdico. Maria vê ainda a escola carenciada em alternativas com vista ao ingresso na vida activa evocando recordações a tempos anteriores. Neste sentido, a escola devia prever diferentes orientações vocacionais desde bastante cedo.

As profundas transformações da escola estão vincadas nas representações destas professoras. Admitem que os professores são no decorrer de um projecto de reforma, não só os principais responsáveis pela implementação das mudanças introduzidas, mas também, agentes em todo o processo. Assumimos porém, que as grandes finalidades da educação escolar não foram postas em causa. Alteraram-se conteúdos, métodos, opiniões, comportamentos e exigências da sociedade-educadora (Molero, 1996). A relação da escola com a sociedade é bipolar. Por um lado, é afectada pelas

mudanças sociais mas, por outro, ela própria desempenha na sociedade um importante papel.

Concluindo este ponto, passamos, os olhos pelas principais representações evidenciadas por estas professoras. Podemos pois, dizê-las coincidentes com algumas das que Jesus, Abreu, Esteve e Lens (1996) identificaram como alterações que contribuíram de uma ou outra forma para a desvalorização da escola e do papel tradicional dos professores: a passagem de um ensino de elites para um ensino de massas, a alteração do plano dos valores sociais, a mudança no que respeita ao acesso à informação, a mudança ao nível da valorização dada à transmissão de conhecimento e o reclamar de um novo sentido para a escola e para os professores.

## **10.2 Ser Professor Hoje**

### **10.2.1 Funções e Papéis dos Professores**

Conscientes da crise que há alguns anos afecta o sistema educativo e, conseqüentemente, a escola, os professores sentem a crescente exigência das suas funções e papéis.

Hoje em dia parecem ter-se alterado os conteúdos, os métodos, as opiniões e as exigências da sociedade educadora. As professoras em estudo experimentaram todo isso, no dia-a-dia da sua profissão. Sentiram-se construtoras de mudança, viveram a reforma sentindo as necessidades de formação, o isolamento impeditivo de um melhor desempenho profissional, viram alterar a concepção de escola arrastando os professores para outras

tarefas. Sentiram, enfim, as mudanças das suas funções e a diversidade dos papéis que aos poucos foram assumindo. Sobreveio-lhes a contradição de um estatuto não correspondente ao grau de exigência do seu trabalho e algum mal-estar como consequência do desgaste a que foram levados com o seu desempenho. A diversidade, a quantidade de tarefas solicitadas e o desencanto provocado pela indisciplina serão agora o objecto da nossa análise, pois, sobre esses aspectos a voz dos professores se fez ouvir.

As professoras, no seu conjunto assumiram-se construtoras da mudança, o que, se por um lado as satisfez, por outro lado, as conduziu à exaustão em alguns momentos. Na verdade, os professores nem sempre têm conseguido acompanhar os muitos e profundos efeitos das mudanças aceleradas sobre o seu papel. Acresce a isso, o facto do próprio poder central não elaborar estratégias de adaptação adequadas, nem organizar processos de formação que tenham em conta os novos contextos (Esteve e Fracchia, 1988).

O stress e o aumento da ansiedade entre os professores parece ser cada vez maior o que, de formas mais ou menos directas, aparece relacionado com as condições sócio-laborais em que se exerce a docência a que estas professoras aludem. Aparece por isso, a referência à diversidade de atendimentos exigidos aos professores, bem como, um quadro de desvalorização da escola, da profissão e de si mesmos.

Teresa aborda explicitamente esse aspecto, dizendo que, a um alargamento da escolaridade obrigatória correspondeu um aumento da complexidade e variedades de situações que chamam a si os professores. Os alunos são oriundos de meios sócio-económicos muito diversificados e trazem níveis de conhecimentos diferenciados. Assim, os professores têm alguma

dificuldade em dar resposta às necessidades individuais de todos os alunos face, ao seu excessivo número e à diversidade de situações que apresentam. A progressiva integração de alunos com necessidades educativas especiais trouxe outro tipo de problemas, pois a maior parte dos professores não tem formação para lidar com este tipo de situações.

Outro aspecto importante em foco nas narrativas é a falta de preparação e acompanhamento formativo nas tarefas que são solicitadas aos professores. Estas professoras constataam a sua necessidade e reclamam a sua existência.

Inês reclama o acompanhamento que considera devido aos professores. Implementar a mudança sim, mas com formação adequada. A ausência desta levou, em sua opinião, a que apenas parte do que poderia ser feito fosse realmente concretizado. Inês sentiu, por exemplo, que os professores não tinham formação coerente com a concepção de currículo que se procurou divulgar.

Teresa identifica as dificuldades dos professores em desempenharem cabalmente os papéis que lhes foram acometidos. Pensa que eles sentem o peso da responsabilidade, por exemplo, em apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, na medida em que os apoios por outros técnicos, previstos na lei, não têm correspondência prática dada a sua escassa existência nas escolas. Considera ainda, que as dificuldades de acção dos professores ficam acrescidas pela desvalorização da escola. Maria sente-se frustrada, porque a sua formação está desaproveitada. Afirma simultaneamente, que lhe é pedida uma multiplicidade de tarefas manifestamente distantes da sua formação para o ensino. Rita, revelando o seu estado de espírito, diz que está triste com a escola que tem. Ana faz um

apelo ao despertar da consciência dos professores que em alguns casos parecem estar adormecidos, para a urgência de acções que contrariem a tendências actuais, isto é, a sociedade e a escola mudarem mas, a última não tem conseguido acompanhar as mudanças sociais.

O que acabamos de analisar é a constatação dos cenários que mudam em períodos de tempo cada vez mais curtos. As exigências da sociedade sobre os professores diversificaram-se e sobrepuseram modelos educativos que servem diferentes concepções de educação, suas finalidades e objectivos. A verdade é que, seja qual for o modelo escolhido, o professor vai encontrar a contestação daqueles que encaram a educação de outros pontos de vista.

O sistema educativo manifestou as tendências reformadoras fazendo face às mudanças sociais mais urgentes. Porém, com tais medidas, multiplicaram-se as exigências, agravaram-se as contradições, não se dotaram as escolas e os professores de melhores condições de trabalho nem da formação necessária. De facto parece que continuamos sem ter estruturas educativas adequadas às novas exigências sociais.

Foi neste contexto que os professores procuraram caminhos na avalanche legislativa que ainda hoje os sufoca, caminhos esses que passaram por tentativas nem sempre bem sucedidas e pelas dificuldades que foram encontrando. Mas, para Inês, ser professora continua a passar por trabalhar muito e enfrentar adversidades. Por isso, espera continuar a ter forças e a acreditar que vale a pena estar no ensino de forma inconformada. Para Rita, o espírito profissional com que os professores vivem a profissão é diversificado e a adesão a novas propostas não parece ser linear. Não colocando em causa a sua própria dedicação fá-lo, no entanto, em relação a

alguns colegas. Rosa identifica algum mal-estar entre os professores associando-o às exigências da nova realidade escolar e às poucas compensações que sente ter. Teresa refere que as concepções de escola para todos e de aprendizagem centrada no aluno trazem ao professor acrescidas exigências profissionais. Por fim, Maria refere-se à concepção de escola vigente como sendo um obstáculo e fonte de problemas ao sucesso da escola e dos professores.

O escasso tempo livre dos professores é visto como sendo preenchido com inúmeras reuniões e preenchimento de papelada sem fim, em vez de ser dedicado ao estudo, à investigação e à preparação de aulas.

As variáveis enumeradas interagem entre si e, no seu conjunto, são causadoras de uma situação de mal-estar docente que estas professoras parecem ter contornado. Certo é, que não foram inibidoras do seu permanente investimento pessoal e dedicação à profissão, factos que constatarem em alguns dos seus colegas. O mal-estar teve indícios em algumas reacções negativas como foi o caso de sentimentos de insatisfação, experimentarem o stress mas não chegaram a desvalorizar-se a si próprias. Estes são, entre outros, alguns aspectos que Esteve (1992) enumerou como evidências de mal-estar e que as professoras, naquilo que contam de si, deixaram transparecer muito claramente que foram sempre tentando ultrapassar. Parece-nos, porém, que podemos tirar ilações no sentido que, existe uma relação entre os problemas actuais da profissão docente e as consequências que deles derivam para os indivíduos que a exercem.

Maria acrescenta ao longo do seu discurso que os professores, que se sentem frustrados e desanimados face ao que tem sido feito no sistema

educativo, são aqueles cuja competência, quer científica quer pedagógica, não pode ser posta em causa porque assumem a profissão como quem abraça o sacerdócio. Rosa, por sua vez, afirma que o desânimo invade sobretudo os docentes mais antigos.

Sentimos, ao ler as palavras de Rosa e de Maria, que ser educador significa na verdade cumprir um papel cada vez mais difícil e complexo. Recordámos então um artigo do jornal “O Público”<sup>29</sup> em que o autor do texto, Ricardo Jorge Costa, afirmava que, curiosamente, o stress e a recorrência a ajudas psiquiátricas afectavam sobretudo os docentes mais motivados. Aqui entrevistava-se um psiquiatra que à pergunta “acha difícil ser professor?”, respondia que, em primeira análise deveria ver-se se de facto os professores estão a sê-lo ou não. Pensamos, que só entendendo o que é para cada um ser professor podemos entender se a pessoa vive ou não de acordo com o que deve ser em determinado contexto. Focando esta temática, as professoras suscitaram-nos duas questões: a primeira acerca da relação entre a idade dos docentes e o seu desânimo com a mudança e a segunda, relativa à competência científica que pensam ter e a sua relação com esse mesmo desânimo. No que respeita à primeira, associamos o facto de a professores mais antigos parecer corresponder uma tendência para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência mais acentuada, uma mais fácil resistência às inovações, e alguma nostalgia face ao passado. Entre outros, estes factores são os que podemos ver enumerados por Huberman (1992) quando realça algumas características dos professores em relação ao ciclo de vida em que se encontram. O ciclo de vida profissional pode, em nosso entender, ser uma possível explicação para tais

---

<sup>29</sup> Costa, R. J. (1998). Ser Professor: uma desilusão? *O Público*, 24 de Novembro, p. 22



atitudes, o que, naturalmente, não dispensa um estudo aprofundado nesse sentido.

Relativamente à segunda questão levantada, pensamos que essas posturas poderão ter algo a ver com uma crise de identidade profissional que cerca os professores e que em boa parte se relaciona com o seu saber profissional. Esse saber tem vindo a conhecer uma desvalorização associada às mudanças sobre o papel dos professores. Não só perderam a exclusividade do saber educativo, sendo, ainda por cima, esse saber, ele próprio posto em questão, como os inúmeros estudos nesse campo deixam transparecer. Estamos, naturalmente, a falar do “não reconhecimento da legitimidade da pedagogia enquanto corpo autónomo de conhecimentos científicos, característico dos profissionais de ensino” (Nóvoa, 1989, p. 445). Queremos ainda dizer que, por um lado, existe alguma ambiguidade relacional entre os professores e o saber que lhes devia ser próprio, e por outro lado, com um saber científico-curricular, cuja caducidade acelerada dos conhecimentos e a elevação repentina dos níveis gerais de escolaridade da população põem em causa.

No decorrer da análise verificamos que as frustrações e os desânimos estão também relacionados com problemas como a falta de autoridade, a indisciplina e a necessidade de colaboração entre os agentes educativos. No seu conjunto, tais dificuldades confluem para algumas situações de mal-estar que estas professoras vivem no desempenho da sua profissão.

O problema da falta de autoridade e da indisciplina nas escolas, para não falar mesmo de situações de violência e da relação entre colegas, são

factores de primeira ordem a que alude Esteve (1992) ao falar sobre mal-estar docente. Podemos pois, pensar que eles surtem efeitos sobre a segurança e auto-confiança dos professores factos que afectam directamente a sua acção na sala de aula produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Tudo isto é resultante de acumulações de responsabilidades assumidas e da desproporção entre os acontecimentos em que os professores se vêm envolvidos e os meios que têm disponíveis para os resolver. Através de várias expressões parece-nos ser isso que Maria nos transmite. Ela diz, que as mudanças caminharam no sentido das perdas de valor para a profissão dos professores sendo a credibilidade e o respeito características que pertencem ao passado da profissão. Vincando a sua opinião afirma ainda, que o pessoal docente sofre de exaustão física e psicológica por aulas dadas no meio do barulho e da indisciplina pois, os alunos podem boicotar as aulas ou insultar os professores.

Rita, Rosa e Teresa aludem à gritante falta de espírito de entreajuda evidenciado pelos professores. É neste sentido que falam de um individualismo que conduz, por si próprio e pelas consequências para o relacionamento entre colegas, a dificuldades acrescidas nas respostas aos reptos pessoais e profissionais dos professores. Isto acontece de uma forma mais acentuada quando se propõem responder às novas expectativas que sobre todos se projectam. Rita diz que não existe trabalho colaborativo entre os professores. Vê na relação entre colegas o impedimento ao bom funcionamento do sistema educativo, ao bom desempenho da escola e ao sucesso do seu próprio trabalho. Existem bloqueios ao trabalho entre os professores, pela assumpção de variadas posturas possíveis perante o ensino. Tudo isto, contribui para que os professores reajam mal e critiquem os seus colegas. Enquanto isso, Teresa vai admitindo que nem sempre os

modelos de escola e de aprendizagem são comumente aceites por todos os professores e, também, que a falta de hábitos de trabalho em grupo e da troca de materiais e experiências, acentuam as suas dificuldades. Referindo-se a uma profissão exigente e desgastante, para Rosa, é bem claro que o professor só consegue sucesso educativo trabalhando em equipa e envolvendo toda a comunidade educativa.

Como temos constatado, todo o contexto de mudança no qual se desenvolve a actividade docente tende a que a incerteza e as contradições se instalem. Uma série de factores têm contribuído para que, mais ou menos directamente, as mudanças das funções e papéis dos professores vão permitindo a ocorrência de fenómenos de mal-estar entre eles. A voz dos professores mostra-mos ainda mais alguns aspectos que sentem serem questões que se levantam hoje ao seu papel e às formas de o encarar.

Neste sentido Inês pensa que os professores devem reflectir sobre a escola e sobre a comunidade para, partindo daí, construírem projectos educativos. Devem saber-se apropriar desse instrumento na sua prática profissional saindo assim da estreiteza da sala de aula a que facilmente se votam. Inês está porém, consciente de que os professores trabalham muito e têm que enfrentar adversidades à sua actividade profissional, o que acentua as suas dificuldades na aquisição dessas práticas.

Ana aponta os aspectos afectivos e axiológicos da profissão docente. Diz que a afectividade também faz parte da profissão de professor, e que esta deve dar contributos ao nível do conhecimento e ao nível axiológico na formação dos alunos.

Para Rita os professores têm que aceitar desafios que competem com as ofertas do meio, têm que ser profissionalmente empenhados para que a mudança ocorra nas escolas e têm que fazer uma constante adaptação das suas práticas à realidade quotidiana. Afirma por fim, que no global, os papéis do professor têm que confluír para a concretização de uma escola para todos. Rosa diz apenas que a profissão de professor é exigente. Teresa refere-se a algumas das tarefas que sente serem hoje dos professores. Para ela o trabalho dos professores é cada vez mais complexo devendo atender a uma diversidade cada vez maior de situações. Têm que dar apoio a alunos com necessidades educativas especiais e entende que o professor já não é um transmissor de conhecimentos mas um facilitador de aprendizagens. Nesse sentido, os papéis do professor são de difícil implementação o que levou Teresa a apontar algumas razões às quais atribui essa dificuldade de desempenho: o excessivo número de alunos por turma, a desvalorização do papel da escola, o aumento do número de alunos com necessidades educativas especiais e a falta de formação de professores em determinadas áreas.

Maria não tem diferente opinião. Porém, acrescenta às suas colegas algumas dificuldades na execução de tais tarefas. Quanto às práticas dos professores, pensa que ficam comprometidas pelas imposições do Estado, e no que às teorias que presidem à organização do sistema educativo diz respeito, afirma que são fonte de desvalorização do papel do professor. Considera então, que a visão da escola tende a ser reducionista quanto ao papel do professor e contesta a validade dos conteúdos curriculares. Para Maria, o saber, o conhecimento e a relação pedagógica não ocupam lugar no caminho que tomou a actual concepção de escola. A prática dos professores é, por isso, desvalorizada. Por fim, diz que os professores têm

formação para se dedicarem à investigação, ao estudo e à preparação de aulas, mas, a multiplicidade de tarefas solicitadas estão manifestamente distantes da sua formação para o ensino.

Não duvidamos, que no momento histórico em que vivemos, e apesar de todas as incertezas que o circundam, muito se espera dos professores e que o desempenho dos seus papéis é crucial na formação dos futuros cidadãos. Estas professoras mostram consciência da problemática que encerra as suas funções e papéis face às mudanças e aos desafios a empreender pelo sistema educativo.

Landsheere (1996) faz a confirmação teórica da importância da educação e da escola nos dias de hoje. Dela resultam, naturalmente, grandes desafios a enfrentar pelos professores o que vai ao encontro da sua voz como constatamos neste estudo. O autor admite um novo papel para os professores que vai desde a elaboração de projectos educativos, ao renunciar a impôr o saber, a fazer investigação, a ter práticas adequadas à heterogeneidade, aceder a uma cultura de avaliação, etc., etc., etc. Enfim, Landsheer afirma repetidas vezes a exigência e a diversidade das tarefas coincidindo com o que acabámos de ler nas palavras dos próprios professores e também com o que diz Delors (1996) no relatório da UNESCO:

“A importância do papel do professor como um agente da mudança, promovendo a compreensão e a tolerância,, nunca foi tão óbvio como hoje, e é provável que se torne ainda mais crítico no século XXI. A

necessidade de mudar de um nacionalismo limitado para o universalismo, do preconceito étnico e cultural para a tolerância, compreensão e pluralismo, da autocracia para a democracia nas suas mais variadas manifestações e de um mundo tecnologicamente dividido onde a alta tecnologia é um privilégio de poucos para um mundo tecnologicamente unido coloca enormes responsabilidades aos professores que participam na estruturação dos caracteres e das personalidades da nova geração.” (p. 14)

As necessidades de formação também são referidas pelas professoras. Quanto a este aspecto, Inês diz que os professores não devem descuidar a auto-formação, tal como Ana, que afirma a auto-formação como permanente necessidade para os professores. Falar da formação contínua é, contudo, falar de uma problemática que ocupa lugar charneira quando se discutem em reformas educativas concluindo-se sempre, que é preciso formar os professores (Perrenoud, 1993). Afirma-se que ela pode estimular a emergência de uma cultura profissional entre os professores e uma cultura organizacional dentro das escolas (Bell e Day, 1991). Assim sendo, as necessidades de formação expressas por Inês e por Ana são quiçá as necessidades de ver a mudança na vida das escolas, nas práticas do ensino e na configuração futura da profissão docente como aponta Nóvoa (1992b).

Estas professoras também não foram alheias às questões da sua relação com os alunos, aos problemas da indisciplina, ao sucesso educativo e ao seu trabalho mais ou menos isolado na sala de aula. Tudo isto faz parte do que é ser professor. Apesar de termos tocado nalguns destes pontos quando falamos no mal-estar que sentiram, pensamos que vale a pena aprofundá-los sob outros aspectos.

Assim, para Ana os professores devem trabalhar em equipa e dessa forma aproveitar todas as experiências anteriores dos que consigo trabalham. Os projectos comuns dos professores são desenvolvidos tendo um fim em vista: a evolução favorável dos alunos. Por isso, ser professor passa por ter atitudes de cooperação com os colegas, e portanto de forma alguma fazerem bloqueios aos trabalhos uns dos outros. Essa dinâmica de cooperação é estendida à comunidade educativa alargando o leque de relações que os professores têm que estabelecer para desempenhar os seus papéis. Teresa menciona ainda que a falta de hábitos de trabalho de grupo é um *handicap* na actividade dos professores, pois o diálogo e a partilha de materiais entre os professores facilita o seu trabalho.

Em relação aos alunos, Rita afirma que os professores devem fazer um trabalho de qualidade com vista à formação de cidadãos intervenientes no futuro do país e da humanidade, mas, permitindo simultaneamente que os alunos sejam felizes. Rosa diz que os professores devem estar disponíveis ao diálogo com eles e às suas opiniões. Os professores devem pois, tornar-se num ponto de referência na escolarização dos alunos.

A relação com os alunos é considerada como aspecto fundamental em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. O sucesso educativo implica um clima de confiança, criado pelo professor e que permita a realização pessoal de ambos. Segundo as palavras destas professoras, a causa do insucesso e da desmotivação dos alunos não lhes pode ser imputada.

Maria, numa referência à indisciplina, diz que ela é aniquilante do trabalho docente pois, não é reconhecida aos professores a autoridade necessária para garantir a sua inexistência.

Dos aspectos focados fica bem claro que a diversidade de papéis implica a necessidade de comunicação entre os professores e a partilha de ideias e materiais. Existe unanimidade na necessidade de sair da estreiteza da sala de aula para que exista qualidade no seu trabalho e se permita que a auto-realização aconteça. As curtas margens de autonomia dos professores ficam claras e, como construtores de mudanças exógenos às escolas, eles parecem ser levados a refugiarem-se na sala de aula. Por um lado, podemos ver esse espaço como sendo o local onde a sua exposição fica atenuada pelo estatuto dos alunos, por outro lado, a indisciplina deles incomoda-os.

Os alunos são uma preocupação constante. Eles não podiam ficar esquecidos pois a grande função assumida por estas professoras é garantir o sucesso educativo dos seus alunos.

Falta-nos agora, falar do que as suas palavras nos permitem dizer sobre o que entendem que é ser professor. Utilizando os seus próprios termos e assumindo funções e papéis a que já aludimos, para Inês ser professor é ser dedicado, autónomo, ter capacidade de trabalho e manifestar protagonismo em situações de mudança. Ser professor é para Ana sentir que no seu trabalho se vive a mudança como contributo para uma mudança mais ampla. Rita afirma exactamente o mesmo que Ana e acrescenta que ser professor é, também, ser exigente consigo próprio. Para Rosa, ser professor, é incorporar na sua prática experiências anteriores e é ainda estar atento e aberto ao diálogo e às opiniões dos alunos tornando-se este aspecto num ponto de referência no seu processo de mudança. Para Teresa ser professor é ser um facilitador de aprendizagens. Por fim, para Maria, os professores são o garante da escola em situação de mudança. Afirma ainda, que a competência científica e pedagógica de alguns professores não pode



continuar a ser posta em causa, que alguns professores abraçam a profissão como quem abraça o sacerdócio e que alguns professores gostariam enfim, de continuar a transmitir às crianças e aos jovens aquilo que sabem.

A riqueza das palavras substitui qualquer comentário que possamos fazer. No seu conjunto estas professoras desenham a imagem do professor dos nossos dias. É toda a problemática do que é ser professor que podemos ver discutida por Abraham (1982), Nóvoa (1989), Perrenoud (1993) e Esteve (1992) entre outros, ou até a atenção dada pelo Relatório Mundial da Educação de 1998, que a voz destas professoras faz sentir como são reais a diversidade das funções e a dificuldade de viver os papéis dos professores.

### **10.2.2 O Estatuto dos Professores**

Antes de dar início à análise das narrativas quanto à temática do estatuto dos professores pensamos que é necessário esclarecer o que entendemos por estatuto.

O nosso entendimento é aquele que oferece o Relatório Mundial da Educação de 1998:

“A expressão «estatuto» utilizada em relação aos professores, significa tanto a reputação e a consideração que lhes é concedida e que se avalia pelo grau de apreciação da importância da sua função e da sua competência em desempenhá-la, como as condições de trabalho, a remuneração e outros benefícios materiais que lhes são atribuídos comparativamente a outros grupos profissionais.” (p. 23)

Reconhecendo o papel decisivo dos professores no desenvolvimento da educação, sentimos que a sua situação não é cómoda. Ao ler as narrativas das professoras, pudemos entender o que sentiram relativamente ao seu estatuto docente e a importância de que se revestiu esse aspecto. Por isso, optámos por dar-lhe um lugar específico na nossa análise apesar de se relacionar com o ponto anterior.

Inês levanta a questão da funcionarização do professorado a que alude Nóvoa (1989). Apesar da evolução na participação em discussões quando solicitados, o mesmo Ministério da Educação que solicita, critica em simultâneo o desempenho do corpo docente, afirmando que a reforma falhou devido à falta de preparação e motivação dos professores. Para Inês é, então, necessário que o empenho dos professores na implementação da mudança seja reconhecido pelo Estado. Sem que tal aconteça o estatuto dos professores permanecerá desvalorizado

Quanto a esta relação com o Estado falam também Teresa e Maria. A primeira admite que ao aumento das exigências impostas pelo alargamento da escolaridade obrigatória, não corresponderam compatíveis condições de trabalho. Este facto levou a que as dificuldades sejam, cada vez mais, uma realidade. Maria, por sua vez, diz que as práticas dos professores ficam comprometidas pelas solicitações administrativas feitas pelo Estado. Para ela, as teorias que presidem à organização do sistema educativo são fonte da desvalorização dos professores. Quem põe em prática as soluções administrativas que fazem uma nivelação por baixo são os professores. Parece pois, que a preparação dos professores está desaproveitada e que as estratégias de política educativa vão no sentido de não lhes dar poder de

decisão. A sua autonomia pedagógico-didática foi perdida e, com ela, o seu estatuto posto em causa.

Aquilo que estas professoras dizem tem a ver com alguns aspectos fundamentais: o enquadramento estatal da profissão e a sua autonomia, as condições de trabalho, os baixos salários que auferem, a validade das instituições escolares, o saber próprio dos professores, a facilidade de acesso à informação e a prática de soluções administrativas, colocando em causa a qualidade do ensino. Intimamente ligados são, contudo, aspectos distintos. O primeiro tem raízes no processo de construção da profissão. Em alguns momentos o licenciamento estatal foi causa de um estatuto mais elevado mas, quando prolongada no tempo, a tutela do Estado criou necessidades de margens de autonomia, mais alargadas para os professores. Só assim, se permitirá que a verdadeira inovação aconteça, partindo dos professores a resolução dos seus problemas, contribuindo tudo isto, para a sua valorização profissional.

As condições de trabalho são, por sua vez, uma limitação ao desempenho destas professoras. Recordando Esteve (1992) “os professores queixam-se explicitamente da contradição por parte da sociedade e instâncias dirigentes do sistema educativo que exigem e promovem uma renovação metodológica sem ao mesmo tempo dotarem os professores dos recursos necessários para a levarem a cabo” (p. 55).

Relacionados com seu estatuto, estão os salários que auferem e as compensações profissionais que sentem não terem. A este respeito, Ana afirma que é gratificante sentir que os alunos têm carinho pelos seus professores e vice-versa. Rosa sente que ser professor é envolvente e

desgastante e que as compensações que lhes correspondem são poucas. No entanto, como professora, ela sente que é um ponto de referência na escolarização dos seus alunos. As palavras de Rosa e de Ana apontam para um estatuto desvalorizado. Vêm, porém, nos seus alunos, algum reconhecimento profissional que alimenta a sua dinâmica de professoras. Maria diz que o trabalho dos professores é medíocre e que o seu salário também.

Muitos estudos sobre os professores aludem a estes aspectos da profissão docente. Facto é que o estatuto social do professor não é aliciante, contribuindo para esse facto a falta de reconhecimento do valor social do seu trabalho e os seus baixos salários. Os professores encontram algumas compensações nas relações que vão estabelecendo com os alunos.

Quando a sociedade faz equivaler o estatuto social aos rendimentos, é natural que os professores sintam o seu estatuto pouco valorizado. Este aspecto está, por sua vez, associado ao seu *status* cultural, onde saber, abnegação e vocação caíram a pique na valorização social.

O próprio sentido das instituições escolares parece ter mudado com a evolução do contexto social. A esse facto aludem Teresa e Maria considerando existir uma ruptura entre as tarefas que o contexto social exige e o reconhecimento que dá aos professores. À exigência no papel dos professores não corresponde uma valorização da escola, pelo contrário, esta está desvalorizada. Maria afirma que a multiplicidade das tarefas que os professores desempenham realmente, afastam-nos daquilo para que foram preparados. O saber, o conhecimento e a relação pedagógica já não têm lugar. A desvalorização dos conteúdos curriculares contribui, também, para

a desvalorização do seu trabalho. Com tudo isto, perdeu-se a credibilidade e o respeito pelos professores.

Como mencionámos anteriormente, referindo o mal-estar docente, estas professoras vêem o seu estatuto bastante desvalorizado, e associam esse facto à desvalorização do saber e consequentemente da escola enquanto local de transmissão de saberes. Sentem que “assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe o domínio de uma ampla série de competências pessoais que não podem reduzir-se ao âmbito de acumulação de conhecimentos” (Esteve, 1992, p. 45). A pública desvalorização do saber dos professores é, na voz destas professoras, a sucessiva interrogação de Nóvoa (1987):

“Já não é possível falar do saber sem reenviar para toda uma série de questões, que não são inéditas, mas que adquirem uma nova significação: a que necessidades responde este saber? Quais são as condições da sua produção e da sua reprodução? Quais são os responsáveis pela sua elaboração? Para que serve ele? A quem beneficia?” (p. 777)

A verdade é que o professor perdeu o privilégio de ser detentor de um saber crescendo-lhe o facto desse saber se ter desvalorizado. Tudo isso, no seu conjunto terá contribuído em larga medida para o seu baixo estatuto.

Bastante pessimista, Maria identifica-se em boa medida com a imagem dada por Jeanne Dherpêcourt (citado por Esteve, 1992):

“o professor, mal pago, isolado, denegrido, humilhado, quer pelos alunos quer pela hierarquia, interiorizou esta condição e despreza o

seu próprio trabalho (...) Não nos iludamos, desempenhamos um ofício que já não existe. A escola morreu.” (p. 45)

Por fim, Rita fala-nos das fontes alternativas de informação e da sua facilidade de acesso. Ela contribui para a desvalorização da escola e dificulta o desempenho dos professores porque lhes faz uma concorrência desleal. Constatando a existência de muitos atractivos fora da escola, e muitas formas interessantes de obter informação, Rita alude aos meios de comunicação e às suas consequências ao nível da difusão de informação e do valor dessa mesma informação.

Buscamos o sentido das palavras de Rita em Nóvoa (1991c) que de uma forma exemplar resume bem o que as professoras contam do seu estatuto profissional:

“os professores deixaram de estar no centro da sociedade. E ainda não se habituaram a viver nas suas margens. Sobretudo, ainda não compreenderam todas as potencialidades de uma intervenção pedagógica centrada cada vez menos na informação e na transmissão do saber (funções que outras instâncias da sociedade parecem desempenhar mais eficazmente), voltada decididamente para a formação reflexiva e para a apropriação crítica dos saberes. A escola é um espaço social e cultural, o que obriga os professores, por um lado a privilegiarem o seu frente a frente com os alunos (e não com as disciplinas) e, por outro lado, a porem de pé uma pedagogia crítica baseada na “desmontagem” dos saberes, do seu modo de produção e das suas estratégias de difusão social.” (p. 61-62)

Como concluímos anteriormente, a progressiva expansão do ensino a que as professoras se foram referindo, representou na escola um acréscimo aos problemas institucionais e conseqüentemente ao trabalho dos professores. Das suas palavras, retira-se que as mudanças qualitativas não se realizaram, e ao invés deu-se lugar à massificação do ensino. Daqui resultou um acréscimo do insucesso escolar face à estrutura da escola e à forma de organização curricular em programas únicos.

Mas outros desafios daí decorreram e o modelo de avaliação teve que ser ajustado. Deixou de valorizar o esforço individual e os professores tiveram que praticar, cada vez mais, soluções administrativas, impostas centralmente, numa tentativa de controlar o crescente insucesso escolar. Isto deu origem a que se colocasse em dúvida a qualidade do ensino praticado, diminuindo a sua exigência.

Havendo dificuldade na manutenção de padrões de qualidade, o modelo educativo introduziu esse tipo de soluções que passaram também pela permissividade e diminuição da exigência. Não cumprindo objectivos de rigor, esse modelo de avaliação é fonte de desvalorização da escola e dos professores.

Parece-nos existir uma relação entre o estatuto actual dos professores e a qualidade da formação que os alunos recebem nas escolas. Maria refere-se a esse aspecto dizendo, que se subalternizou o papel do professor, o clássico deu lugar ao banal, o cultural ao lugar comum, o difícil à lei do menor esforço. O processo de avaliação, desvirtualizado, fez crescer a ilusão desse facilitismo por um lado, e por outro, diminuiu o estatuto atribuído aos professores.

Para terminar, as nossas palavras exprimem o que pensamos que foi a mensagem global destas professoras: os professores estão na curiosa posição de serem simultaneamente as vítimas e os agentes da mudança, assumindo que a mudança está bastante relacionada com a sua própria transformação pessoal.



## **CONCLUSÃO**

## CONCLUSÃO

“Não sei entender o que em mim mesmo vejo.  
Mas que tudo é amor, entendo e creio,  
E no que entendo e creio, nisso espero.”

António Ferreira

Concluir este trabalho obriga-nos a pensar sobre os objectivos que guiaram esta investigação. Reflectir sobre o que os professores sentem no seu quotidiano profissional levou-nos a tentar perceber as representações e significados com que vivem a sua profissão, num contexto em que a mudança impera. Se é verdade que é hoje reconhecido por todos que tudo muda muito rapidamente, não sendo os fenómenos educativos uma excepção, mais será compreensível que a reforma do sistema educativo tenha vindo impor uma dinâmica de mudança que envolveu fortemente os professores. Viver e construir a mudança foi, e continua a ser, a prática diária dos profissionais do ensino. É, também, desse envolvimento profissional que resultam os seus pensamentos acerca do que foi a reforma, do que é a escola e do que é ser professor.

Na revisão teórica que fizemos, a bibliografia consultada serviu de base ao delimitar de uma área do conhecimento que nos permitiu, por um lado, perceber melhor os pensamentos dos professores (mais propriamente, das professoras participantes) e, por outro, a adequação e utilização da metodologia.

Entre os diferentes autores que suportaram o referencial teórico, Huberman (1973) serviu de base à compreensão das escolas como organizações vivas, nas quais os professores lidam obrigatoriamente com os fenómenos de mudança.

Canário (1993), Patrício (1989) e Lima (1996) foram auxiliares fundamentais para a compreensão dos significados atribuídos à reforma e ao peso da administração central sobre os professores, bem como a forma como vêm as suas condições de trabalho e recursos disponíveis.

A formação de professores também veio à ribalta. Quer o papel da formação em si, quer o papel do Estado nesta matéria, foram temas focados pelas nossas colaboradoras, sendo a compreensão das suas palavras sustentada por aquilo que aprendemos sobretudo com Nóvoa (1992b), Prost (1981) e Campos (1995).

Ver a comunicação como veículo prioritário da auto-realização dos professores, como referem Abraham (1982) ou Vonk (1983), permitiu-nos perceber melhor o que escreveram sobre a partilha dos problemas, a expressão de dificuldades nas trocas de experiência e as relações que dizem manter com outros agentes da comunidade educativa. Neste ponto, também Esteve (1992) teve o seu papel primordial, ao falar do isolamento profissional e do mal-estar vivido pelos professores. No que respeita às representações da escola, foi a conceptualização de Pires (1988) que referenciou as nossas interpretações. A negativa e tendente massificação escolar em oposição à escola de massas (entendida enquanto escola para todos), a expansão quantitativa, ao invés de um incremento de qualidade da

escola, foram aspectos focados pelas professoras que ressaltam nesta conclusão.

A importância da escola é hoje ponto assente (Landsheere, 1996). Desta confirmação resultam grandes desafios a enfrentar pelos professores que passam pelas mudanças nas suas funções e papéis, pelo seu estatuto profissional e pelo seu reconhecimento como agentes dessa mudança.

No que respeita à investigação empírica, a utilização das narrativas como metodologia não foi tarefa fácil. Pelo contrário, experimentámos grandes dificuldades, ao longo de um percurso tumultuoso e demorado. Para essa situação, contribuíram alguns aspectos: a dificuldade da escolha dos professores a inquirir com base em critérios claros e objectivos, a necessidade de esclarecer, muito bem e múltiplas vezes, os participantes, acerca do âmbito e objectivos do trabalho, tentando não induzir a qualquer tipo de registos, a obtenção de um registo escrito sem ter imposto um limite de tempo para a sua elaboração, o sentir permanentemente que corríamos o risco de os documentos pessoais obtidos fugirem à nossa temática, dado o carácter totalmente aberto do guião da entrevista e apesar dos inúmeros contactos periódicos que tivemos com as professoras que conosco colaboraram. A natureza da investigação que desenvolvemos permitiu-nos, no entanto, alguns aliciantes que compensaram largamente as dificuldades encontradas, contribuindo para as ultrapassar. Foi o caso da interacção existente com as professoras, que ocorreu ao longo de mais de um ano, permitindo a partilha de ideias e experiências enriquecedoras para ambas as partes. As conversas obrigaram-nos, em alguns momentos, a equacionar actuações e a redefinir modos de acção. Foi o que aconteceu quando tivemos que elaborar o guião da entrevista por escrito sem que inicialmente

o tivéssemos pensado fazer. Por fim, veio a recolha das narrativas-histórias de vida, cada uma em seu momento. Vindas de professoras de escolas diferentes e de áreas diversas, foi curioso ver a homogeneidade das opiniões e vivências e, acima de tudo, a riqueza daquilo que escreveram. No que respeita à compreensão do pensamento das professoras, e como atrás referimos, em muito nos ajudou o referencial teórico traçado. Nele vimos que grande parte do que elas experimentaram tem raízes profundas no processo de construção da profissão que a abordagem sócio-histórica inicial nos permitiu compreender. Por sua vez, a problemática da mudança levou-nos a perceber que a escola e os professores são figuras centrais, quando falamos de inovação em educação.

Por fim, reflectir a partir das palavras dos diferentes autores permitiu-nos relacionar as mudanças nas funções e nos papéis que os professores assumem para si próprios com o contexto, quer social, quer do sistema educativo, em que ocorreu o processo reformador.

Deste estudo, entendemos que, sendo a escola uma instituição de nível nacional, pressupõe a intervenção do Estado quando a mudança se julga necessária e, portanto, a existência de reformas. No entanto, transpareceu a necessidade de deixar abertura a uma participação activa na construção dessa mudança, tornando pouco credíveis posturas que assumam os professores como meros executores de imposições externas. Um modelo centralizado na administração da educação, seguindo lógicas puramente instituintes, não é indutor de mudanças substanciais e tão pouco geradora de inovação nas escolas a grande escala.

Não se apropriando das novas práticas previstas e com margens de autonomia muito curtas, os professores viveram a reforma à sua maneira, de acordo com as suas capacidades e competências. A legislação foi pensada e concebida à distância por quem, naturalmente, não podia conhecer todas as realidades locais, tendo daí decorrido uma grande distância entre o que a lei previu e o que no terreno se viveu e implementou. Daí que, dentro da grande reforma, se tenham experimentado pequenas reformas, onde a dinâmica reformadora foi diferente para os diferentes aspectos que foi contemplando. O aspecto que mais moveu os professores foi o da implementação dos novos programas, ou seja, a reforma curricular. Neste ponto, não nos parecem justas associações do inêxito da reforma à falta de entrega dos professores. As professoras que inquirimos contrariaram, aliás, tais tendências. Todas elas, das mais variadas formas, se sentiram envolvidas nesse fenómeno, se empenharam e se sentiram construtoras da mudança. O que podemos dizer é que se permitiu que os professores construíssem a mudança que não estava prevista, pois conseguiram encontrar soluções eficazes em condições mais ou menos adversas.

Através dos seus desempenhos, mostraram que é possível que, apesar de todos os constrangimentos, a inovação, como mudança assumida, praticada e duradoira, pode acontecer. E aconteceu, mas localmente. São os “espaços de incerteza” a que se refere Barroso (1991) a transformarem-se em “ninhos de inovação” (p. 648).

Estas professoras estiveram abertas a ideias e experiências novas, foram entusiastas, tiveram disposição para correr e assumir riscos, sentiram-se persuadidas a eficazmente dirigir as suas turmas, estiveram dispostas a

partilhar informação com os colegas e a permanecer profundamente ligadas à profissão. Estas são, entre outras, o que Morrish (1981), Miles (1964) e Huberman (1973) apresentam como características típicas relativas dos professores inovadores. Concluimos que docentes inovadores são os que vivem e constroem a mudança.

A formação de professores é um aspecto que não podemos descurar nesta conclusão. Ela permite aos professores passarem por processos de requalificação, desenvolvendo capacidades e competências para fazer face às novas condições de exercício da profissão. A formação contínua, assim entendida, não se compadece com uma subordinação às necessidades que o poder central julga existirem nem com limitações da sua existência à preparação dos docentes para adopção de mudanças impostas. Não nos parece ser isso que vá satisfazer as necessidades destes profissionais. Antes deve ser um espaço que permita a real produção de conhecimento, partindo das suas próprias necessidades e que tenha em vista a sua auto-formação de uma forma permanente.

O espírito de cooperação e a necessidade de trabalho de equipa entre os professores foi outro dos aspectos relevantes neste estudo. Por um lado, quebrar o isolamento da sala de aula é uma necessidade sentida pelos professores que, simultaneamente, reconhecem a escola como um espaço de partilha e de trabalho em comum. Por outro lado, muitos professores ainda não parecem estar dispostos a experimentar esta dinâmica, o que os conduz à inibição, à rotina e ao acumular dos problemas que sentem continuar por resolver. Reconhecemos nas suas palavras que as relações interpessoais foram as que conheceram mais dificuldades de mudança. As estruturas em si, por imperativos legislativos (a que se refere Huberman,

1973) tiveram que ser postas em prática. As mudanças conceptuais foram pelo menos assimiladas como necessárias, mas as dificuldades de implementação ainda hoje permanecem, pois as práticas dos professores pouco mudaram.

Relacionado com tudo o que concluímos até aqui está a própria concepção de escola. As representações evidenciadas pela nossa investigação apontam para a não existência de uma verdadeira escola de massas em Portugal, mas sim de um processo de progressiva massificação do ensino que Pires (1988) tão bem caracterizou.

Parece-nos, por fim, ser legítimo concluir que os professores não se deixaram abater pelas questões do mal-estar, apesar de reconhecerem muitas adversidades ao seu desempenho profissional. Na relação com os alunos e com os colegas encontram caminhos para a sua auto-realização. Acima de tudo, pensamos que os que sabem reconhecer as falhas do sistema são aqueles que gostam de ser professores.

Como antes salientámos, não foi objectivo deste estudo ficar, a conhecer em plenitude, o que foi a reforma ou o que é a escola e, inclusivamente, o que é hoje ser professor. A voz dos professores exprime apenas aquilo que pensam ter sido, a partir do que foram as suas vivências, as representações e os significados que construíram ao longo da sua vida. Cada uma das professoras representa um caso em estudo e, apesar das coincidências que encontrámos, ao nível quer das vivências, quer do que delas pensam, reconhecemos as limitações do estudo realizado, embora vá ao encontro dos nossos objectivos.



A escolha da amostra, que inicialmente tinha como critérios a diversidade do género, das escolas de origem, das disciplinas leccionadas e do ciclo de vida em que os professores se encontravam, ficou bastante condicionada. Apenas tivemos variedade quanto às disciplinas que leccionavam e, parcialmente, quanto às escolas de origem. Não o consideramos totalmente uma vez que foram todas de escolas da área geográfica da Direcção Regional do Alentejo. Concluimos, ao longo deste trabalho, que o Estado se impôs às escolas a todo o momento. Sabemos, no entanto, que as direcções regionais foram as estruturas que de perto acompanharam a implementação. Assim, desconhecemos se os resultados obtidos teriam sido diferentes tendo em conta a forma como actuou cada uma dessas direcções regionais. Daí poderão resultar algumas vias de estudo possíveis, tal como é o caso das vivências de mudança que os professores experimentaram noutros pontos do país.

Há, no entanto, alguns aspectos que queremos evidenciar a partir das constatações que o estudo empírico permitiu e do confronto que fizemos com o quadro teórico: os que tendem a dificultar a ocorrência da mudança e os aliciantes que os professores parecem ter para si, enquanto construtores dessa mudança em que se assumem como inovadores.

Relativamente aos primeiros, colocamos a ênfase no sistema político-administrativo de controlo e no pouco poder atribuído aos professores. Muito se exige e pouco se retribui aos professores. Como funcionários, totalmente dependentes do Estado, os normativos ditam e os professores devem apenas cumprir. A interacção entre o estatal e o local é diminuta e, quando existe, parece ser apenas consultiva. A previsibilidade da acção dos professores é coisa que não parece existir, uma vez que cada um interpreta

e assume à sua maneira a legislação que os rege a eles e à sua actividade docente. O próprio entendimento do que é ser professor é diversificado, levando a desencontros entre os professores e criando alguns conflitos entre eles.

É o Estado quem se nos afigura como produtor de uma identidade profissional: prescreve currículos, determina papéis e organiza os espaços profissionais, como afinal sempre fez. A escola, essa, enquanto espaço onde existem pessoas que pensam e que se constroem, parece ficar esquecida e, nesse aspecto, os professores parecem estar acomodados à situação que vivem.

Este estudo parece ter mostrado que, os professores sentem que as suas funções e os seus papéis mudaram. Levantam-se-nos, todavia, algumas questões de fundo: qual foi a sua contribuição para essa mudança? Quiseram-na? Aceitaram-na? Estão dispostos a pô-la em prática? Estas são, entre outras, perguntas a que tentámos responder, mas às quais outros estudos poderão responder mais profundamente. Poderia, por exemplo, ser complementado com entrevistas, seguindo uma perspectiva de triangulação de resultados. Esta seria, também, uma forma de superar algumas das limitações inerentes às pesquisas, que como esta, são de natureza mais interpretativa.

Evocando, quiçá, uma visão pessimista, extraída das vozes que se fizeram ouvir neste estudo, parece-nos existir uma perspectiva imediatista a presidir à organização do sistema escolar. Se é necessário receber todos os alunos na escola, também deve sê-lo conduzi-los a todos ao sucesso educativo. Mas seguir esse princípio imediatista tem contribuído para que a qualidade

da formação dos alunos seja duvidosa, uma vez que a estatística, ano após ano, tem que mostrar números de transições concordantes com o que é previsível para essa escola de massas, falseando o sucesso educativo. A verdadeira expansão qualitativa do sistema tem que tornar-se real, o que até aqui não aconteceu. Para isso, as escolas têm que ser dotadas de recursos humanos e materiais que superem as tendências para a massificação, para a falta de qualidade do ensino e para a inevitabilidade da aplicação de soluções administrativas a que temos vindo a assistir nos últimos anos.

O desânimo, a frustração e a exaustão física e psicológica dos professores têm tido poucas atenuantes. A crescente complexidade e variedade das funções e papéis que lhes têm vindo a ser atribuídos em nada tem contribuído para que a sua reflexão na acção e sobre a acção possa acontecer. Por outro lado, poucas compensações têm conhecido.

As relações que os professores estabeleceram com a sua profissão e as representações que dela construíram têm, como pano de fundo, um contexto de crise da instituição escolar. O mal-estar por eles vivido parece relacionar-se com a crise da identidade que atravessam e com o estatuto subalternizado que sentem ter.

A diversidade e a incerteza imperam num mundo em mudança, o que, naturalmente, não deixa de afectar os professores. O saber está posto em causa, o leque de escolha das actuações é grande, os desafios são sucessivos, as opções são cada vez mais difíceis e a informação corre muito rapidamente. Os professores têm dificuldade em funcionar em grupo, perante tal diversidade, o que se traduz num impedimento à consumação de uma verdadeira identidade profissional.

Tudo isto não exclui a possibilidade de alguns professores encontrarem aliciantes e satisfação na sua profissão. Se a mudança é, por um lado, causadora de mal-estar, ela, é, por outro, para alguns professores, o que permite ter esperança em melhores dias. Por isso, não podemos deixar de referir alguns aspectos que lhes permitem continuar a assumir-se como construtores de mudança e, simultaneamente, como inovadores.

O nosso estudo permite-nos afirmar que está nos alunos a fonte de entusiasmo dos professores. Foi o que nos levou a escolher a epígrafe para esta parte do nosso trabalho. O poeta do século XVI, classicista e humanista, diz que entende e crê que tudo é amor, e que no que entende e crê, nisso espera. É esse o entendimento que fazemos das representações destas professoras: a sua relação com os alunos é valiosa e gratificante (Rosa), desenvolvem a sua actividade sonhando que um dia possam vir a ser boas professoras (Inês), dão o seu possível para que os seus alunos aprendam a ser (Ana), combatem o insucesso merecendo este o seu grande empenho e a não desistência, trabalham para que a confiança se instale e a realização pessoal aconteça (Teresa). Mau grado as salas sem condições e os alunos sem expectativas (Maria), gostam dos jovens e enquanto puderem estarão com eles (Rita). Estes professores que vivem e constroem a mudança estão no sistema, porque querem e gostam e porque acreditam que nas escolas se pode fazer melhor lutando por isso.

O que até aqui dissemos sugeriu-nos algumas novas questões, para além das que anteriormente levantámos. Uma tem a ver com o estatuto dos professores e/ou da sua profissão. Pensamos que num país em que o pessoal docente é um grupo numeroso e qualificado este não pode continuar a ser desvalorizado. Há que inflectir essas tendências estatutárias

que este estudo deixou antever o que talvez passe por uma revisão da carreira docente que permita valorizar as pessoas e não o tempo. Queremos com isto dizer que o critério do tempo de serviço não é suficiente para a existência de uma verdadeira carreira profissional.

Outra questão prende-se com a necessidade da adesão a um conjunto de valores que permitam identificar um perfil docente, que é até agora inexistente para uma profissão de há séculos. Para viver e construir a mudança, tem que ser traçado um caminho; e esse tem que partir da vontade dos próprios professores, dos seus valores e das suas crenças.

Os estudos em Portugal acerca destas questões do professorado e da forma como vivem e pensam a sua profissão são reduzidos, parecendo-nos, pela importância e consequências que podem ter na valorização da profissão de professor, serem áreas onde vale a pena continuar a investigar.

Perceber as palavras dos professores foi, por fim, sentirmo-nos identificados com eles em muitos momentos, sobretudo nas necessidades de mudar a cada dia que passa, com esperança nos melhores dias que poderemos viver porque os ajudamos a construir. Foi por isso sentir que as tendências para a resistência à mudança frequentemente evidenciadas pela literatura neste âmbito acabaram por não ter correspondência significativa neste estudo.

Foi acreditar que, apesar de todos os problemas que a escola vive, não deixamos de considerar que a sua institucionalização é tida como certa. Os próprios relatórios mundiais sobre a educação e os estudos sobre a difusão mundial da educação são prova disso. A expansão da escola “está mais

intimamente relacionada com as ligações de um país ao mundo mais alargado do que à própria estrutura interna” (Meyer, 1999, p. 5). Em nossa opinião, a existência e o valor da escola são inegáveis, mas, exactamente por esse mesmo motivo, não podemos ser alheios à cultura do nosso país, e às necessidades individuais de todos os que participam nos projectos educativos de cada uma das escolas do nosso sistema de ensino. Daqui resultam algumas das nossas preocupações de hoje relativas às perspectivas de globalização que parecem ser cada vez mais eminentes. É nossa opinião que a posição do país na Europa e no Mundo não pode comprometer a instituição escolar e muito menos arrastar a educação para a uma uniformização estereotipada.

Acreditamos que, com a participação de todos os agentes educativos num trabalho de colaboração e partilha, partindo de vontades próprias e das experiências de cada um, poderemos sentir a inovação acontecer.

Este trabalho permitiu, enfim, entender que, apesar da reforma ter arrastado a escola para uma situação de massificação, os professores estão lá e continuam a ser determinantes para a vida das escolas, porque o são para a formação dos seus alunos, sendo essa a função prioritária que assumem para si próprios.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants* (2<sup>a</sup> ed.). Issy-les-Moulineaux: E.P.A.
- ALEXANDER *et al.* (1992). Interrogating stories: how teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 59-68.
- AMARAL, M. I. (1995). *O desenvolvimento das carreiras dos professores de uma escola secundária. estudo exploratório*. Tese de Mestrado policopiada. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- ANDERSON L. & BURNS, R. (1991). *Research in classrooms: the study of teachers, teaching and instruction*. London: Pergamon Press.
- ARAÚJO, H. C. (1993). Uma outra visão sobre o professorado em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 161-183.
- ARIÈS, P. (1986). *Le temps de l'histoire*. Paris: Editions du Seuil.
- ASHTON-WARNER, S. (1967). *Myself*. New York: Simon and Schuster.
- BAILLAUQUÈS, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris: P.U.F.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and policy matcing in education. Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- BARDIN, C. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- BARROSO, J. (1987). Do mito da reforma à reforma de um mito: a propósito da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. *Aprender*, 2, 12-18.

- BARROSO, J. (1991). A participação na administração da escola como campo de requalificação profissional dos professores. In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 645–651), Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- BELL, L. A. (1988). The school as an organization: a reappraisal. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 3-14), Suffolk, G.B.: Open Univerisity.
- BELL, L. & DAY, C. (1991). *Managing the professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- BENAVENTE, A. (1987). Mudanças e estratégias de mudança. notas sobre a instituição escolar. *Revista de Educação*, 2, 23-26.
- BENAVENTE, A. (1989a). Sociologia, formação e mudança. *Inovação*, 2 (1), 17-22.
- BENAVENTE, A. (1989b). Mudança da escola e formação de professores: audiovisuais, que contributo. In A. Benavente e J. Ponte (Eds), *A escola e os audiovisuais* (pp. 27-51), Lisboa: Infra.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1992). A Reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa e T. S. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 47-55), Lisboa: Educa.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1991). *A Construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- BIDWEEL, C. E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 972-1022), Chicago: Rand McNally Colege Pub. Comp.



- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctico*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction. elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Paris: Ed. Minuiz.
- BRAGA da CRUZ, M. *et al.* (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-104), 1187-1293.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Havard University Press.
- BRUNER, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- BUTT, R. *et al.* (1988). Autobiographic praxis: studying the formation of teachers' knowledge. (notes 1 and 2). *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4)
- BUTT, R. & RAYMOND, D. (1989). Studying the nature and development of teachers's knowlege using collaborative autobiography. *Research on Teachers's Professional Lives*, 13 (4), 403-420.
- CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización y investigación del conocimiento profesional de los profesores. In L. M. Villar Angulo (Dir.), *Conocimiento, Creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (pp. 21-37), Alcoy: Marfil.
- CALDERHEAD, J. (1991). The nature and growth of knowdlege in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 531-535.

- CAMPOS, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: I.I.E.
- CANÁRIO, R. (1987a). A inovação como processo permanente. *Revista de Educação*, 1 (2), 17-22.
- CANÁRIO, R. (1987b). Prioridade à formação contínua centrada na escola. *Aprender*, (1), 12-14.
- CANÁRIO, R. (1987c). O estabelecimento de ensino: nível privilegiado de análise e intervenção. *Aprender*, (2), 8-11.
- CANÁRIO, R. (1988). A Reforma e as escolas. *Aprender*, (4), 5.
- CANÁRIO, R. (1992). *Escolas e mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação*. Comunicação ao II colóquio nacional de AIP ELF/AFIRSE. A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CANÁRIO, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 97-121.
- CARTER, K. (1993). The place of story. in the study of teaching and teacher education. *Educational Research*, 22 (1), 5-12.
- CARVALHO, R. (1996). *História do ensino em Portugal – desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar, Caetano* (2ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CLANDININ, D. J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1987). Teacher's personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6), 487-500.

- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagem y unidade narrativa. In L. M. Villar Angulo (Dir.), *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores* (pp. 39-61), Alcoy: Marfil.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (4), 2-14.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296), London: Collier MacMillan Publishers.
- COHEN, M. D. MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-18.
- COFEY, A. ATKINSON, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, (1988). *Proposta global de reforma – relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, 19, 2-4.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, J. A. (1991). Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção de identidade profissional dos professores. *Inovação*, 4 (1), 149-165.
- CORTESÃO, L. (1991). Contexto e projectos de mudança em educação. In S. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.

- COSTA, F. C. (1996). Prefácio. In C. Januário, *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula* (pp. 1-6), Coimbra: Livraria Almedina.
- COUTO, C. G. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de Doutoramento policopiada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- CROZIER, M. (1982). *Mudança social e psicologia*. Lisboa: Horizonte.
- DELORS, J. *et al.* (1996). Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century. Paris: UNESCO. In *Professores e ensino num mundo em mudança* (pp. 141-142), Relatório Mundial de Educação, 1998. Porto: Ed. ASA.
- DEMAILLY, L. (1987). La qualification ou la competence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 1, 58-70.
- DEMAILLY, L. (1991). *Le collège. crise, mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- DUPUY-WALKER, L. (1988). La relation d'aide – mission impossible? In *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp. 281-300), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.
- ELLIOT, J. (1985). Educational action research. In J. Nisbet e S. Nisbet (Eds.), *World Yearbook of Education* (pp. 231-209), London: Kogan.
- ESTEVE, J. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-123), Lisboa: Porto Editora.

- ESTEVE, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTEVE, J. & FRACCHIA, A. (1988). La malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 84, 45-56.
- ESTEVE, J. M. FRANCO, S. & VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- ESTRELA, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Org.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 43-46), Lisboa: Educa.
- ESTRELA, M. T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 581-591), Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ESTRELA, M. T. (1997). Introdução. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 7-20), Porto: Porto Editora.
- FRANCO, J. A. et al. (1998). *Experiências inovadoras no ensino. inovação pedagógica*. Lisboa: I.I.E.
- FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. (1986). The cultures of teaching. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.) (pp. 255-296), New York: MacMillan.
- FERNANDES, A. S. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário. evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Tese de Doutoramento policopiada. Braga: Universidade do Minho.
- FICHTER, J. H. (1967). *Sociologia*. S. Paulo: Editora Herber.

- FORMOSINHO, J. (1987). *Educating for passivity. a study of portuguese education (1926-1968)*. Tese de Doutoramento policopiada, University of London.
- FULLAN, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: Ontário. Institute for Studies in Education. Press.
- FULLAN, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 391-421.
- GAGE, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: a “historical” stretch of research on teaching since 1989. *Teachers College Record*, 91 (2), 135-150.
- GARCIA, M. A. (1996). Papéis educativos: professores e outros profissionais da educação. In E. L. Pires (Org.), *Educação básica – reflexões e propostas* (pp. 209-225), Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- GILLIGAN, C. (1982). *A different voice*. Cambridge: Havard University Press.
- GLATTER, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 139-161), Lisboa: D. Quixote/I.I.E.
- GLICKMAN, C. D. (1988). Knowledge and certainty in the supervision of instruction. In P. Grimmett e G. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education*. New York. Teacher College Press.
- GLIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- GOODSON, F. I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora.

- GONZALEZ, M. T. G. & MUÑOZ, J. M. E. (1987). *Innovacion educativa*. Teorias e processos de desarrollo. Barcelona: Humanitas
- GORDON, S. H. (1995). The role of narrative in interpretative discussion. H. Mc Ewan e K. Egan (Ed.), *Narratives in teaching, learning and research* (pp. 113-135), New York: Teachers College Press.
- GRÁCIO, R. (1991). Relance sobre a educação escolar 16 anos depois. *Vértice*, 38, 57-63.
- GRIFFITHS, D.E. HART, A.W. BLAIR, B. G. (1991). Still another approach to administration: chaos theory. *Educational administration quarterly*, 27 (3), 430-451.
- HARGREAVES, A. (1980). A sociological critique of individualism. *British Journal of Educational Studies*, 28 (3), 187-198.
- HARGREAVES, A. (1993). Time and teacher's work: an analysis of the intensification thesis. In R. Gomm e P. Woods (Ed.), *Educational research in action* (pp.75-95), London: Open University.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1991). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. & TUCKER, E. (1991). Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 491-505.
- HASSENFORDER, J. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Tournai: Casterman.
- HATCH, J. A. & WISNIEWSKY W. J. (1995). Introduction. In *Life history and narrative* (pp. 1-3), The Falmer Press.

- HAVELOCK, R. G. (1970). *Guide to innovation in education*. University of Michigan, Michigan, Ann Arbor.
- HAVELOCK, R. G. HUBERMAN, A. M. (1980). *Inovação e problemas da educação*. Paris: O.I.E. U.N.E.S.C.O.
- HOLLY, M. L. (1991). *Keeping a personal – professional journal*. Deakin University Press.
- HUBERMAN, A. M. (1973). Como se realizam as mudanças em educação. *Subsídios para o estudo do problema da inovação*. S. Paulo: Editora Cultix.
- HUBERMAN, A. M. (1980). *Recipes for busy kitchens: a situational analysis of routine knowledge use in schools*. Washington, D. C.: National Institute of Education.
- HUBERMAN, A. M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), 119-132.
- HUBERMAN, A. M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux e Niestlé.
- HUBERMAN, A. M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61), Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. (1995). Working with life – history narratives. In H. Mc Ewan e K. Egan (Eds.), *Narratives in teaching, learning and research* (pp. 127-161), New York: Teachers College Press.
- HUBERMAN, A. M. & MILES, M. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York, Plenum.



- IBANEZ, R. M. (1989). Teoria, practica y modelos de las innovaciones educativas. In *Semana luso espanhola de pedagogia* (pp. 105-133), Lisboa: Universidade Aberta, Colecção Temas Educação.
- JESUS, S. N. ABREU, M. V. ESTEVE, J. M. & LENS W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (1), 51-64
- KAGAN, D. M. (1990). Research as art: reclaiming educational research for teachers and other speakers of standart english. *Action in Teacher Education*, 12 (1), 6-11.
- LANDSHEERE, G. (1978). *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa: Moraes Editores.
- LANDSHEERE, G. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a emprender pelos sistemas educativos. *A educação do futuro – o futuro da educação*. Curso de Verão – 1995. Porto: Edições Asa.
- LIMA, L. (1988). *Condições gerais para uma estratégia de mudança em educação de adultos*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Documentos Preparatórios III, Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- LIMA, L. (1991). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Tese de Doutoramento policopiada. Braga: universidade do Minho.
- 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. 41-73), Colecção Ciências da Educação. Lisboa: I. I. E.
- LIPPITT, R. (1967). The teacher as innovator. secker and sharez of new practices. In R. I. Miller (Ed.), *Perspectives in educacional change* (pp. 24-307), New York: Appleton – Century Crofts.

- LOPES, A. (1991). O professor e a investigação educacional. In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 609-616), Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LURIA, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem – as últimas conferências de luria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- MACHADO, C. (1996). *Tornar-se professor, da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento policopiada. Évora: Universidade de Évora.
- MACNAMARA, D. & PETITAT, D. (1991). Can research inform classroom practice? the particular case of buggy algorithms and subtraction errors. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 395-403.
- MARCELO, C. G. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.
- A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e I.I.E.
- MATURANA, H. R. (1991). Science and daily life: the ontology of scientific explanations. In F. Steier (Ed.), *Research and reflexivity* (pp. 30-52), London: Sage.
- MEYER, J. W. (1999). *A globalização e o curriculum: problemas para a teoria na sociologia da educação*. Comunicação apresentada no Simpósio Internacional – A Difusão Mundial da Escola: Alunos, Professores, Currículo e Pedagogia. Lisboa: Universidade de Lisboa (gentilmente cedido pelo autor).
- MILES, M. B. (1964). *Innovation in education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- MITCHEL, W. J. T. (1981). Forward. In W. J. T. Mitchel (Ed.), *On narrative* (pp. VII-X), Chicago: University of Chicago Press.

- MOITA, M. C. (1992). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 111-140), Porto: Porto Editora.
- MOLERO, A. (1996). La inquietude del docente. *Vela Mayor*, (9), 11-16.
- MOLLO, S. (1979). *A escola na sociedade*. Lisboa: Editorial 70.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gis.
- MOORE, W. (1971). *Les changements sociaux*. Gembloux: Édition Duculot.
- MORRISH, I. (1981). *Para uma educação em mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MUNBY, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18 (2), 197-209.
- MUÑOZ, J. M. E. (1989). La innovación y la organización escolar. In *Gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- NETO, A. J. (1998). *Resolução de problemas em física – conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: I.I.E.
- NEVES, I. P. & MORAIS A. M. (1997). Espaço de intervenção do professor na actual reforma educativa. Uma análise sociológica. *Educação Sociedade e Culturas*, 8, 95-140.
- NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1988a). *Um tempo de ser professor*. Palestra proferida no museu João de Deus. Lisboa: Texto policopiado.
- NÓVOA, A. (1988b). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.

- NÓVOA, A. (1989). *Profissão professor*. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, VII (1, 2, 3), 435-456.
- NÓVOA, A. (1990). *Análise da instituição escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa. Relatório da Disciplina para Concurso de Professor Associado.
- NÓVOA, A. (1991a). O Passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 9-31), Lisboa: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1991b). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 521- 531), Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NÓVOA, A. (1991c). Os professores: quem são? donde 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. (1991d). As ciências da educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa B. P. Campos, J. P. Ponte e M. E. B. Santos. In *Ciências da educação e mudança* (pp. 17-67), Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NÓVOA, A. (1991e). A formação contínua entre a pessoa – professor e a organização – escola. *Inovação*, 4 (1), 63-75.
- NÓVOA, A. (1992a). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43), Lisboa: D. Quixote/I.I.E.
- NÓVOA, A. (1992b). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Org.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57-69), Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (1992c). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30), Porto: Porto Editora.

- NÓVOA, A. (1993). Na viragem do século (1886-1906) – os professores e as reformas do ensino. In A. Nóvoa (Org. e Introdução), *Os professores e as reformas de ensino – na viragem do século (1886-1906)* - (pp. 3-31), Porto: Editora Asa.
- OLIVEIRA, M. L. (1991). *Mudança, perfil e papéis do professor*. Estudo sobre os professores profissionalizados das escolas secundárias de Évora. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Texto Policopiado, Évora: Universidade de Évora.
- OLIVEIRA, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 313-330), Aveiro: CIDInE.
- OLIVEIRA, M. L. & SANTIAGO, R. (1991). Formação contínua, desenvolvimento e mudanças na escola. In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 575-580), Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, M. (1989). A inovação no centro da reforma educativa. *Inovação*, 2 (1), 5-16.
- PATRÍCIO, M. (1990). *A escola cultural, horizonte decisivo da reforma educativa*. (1ª ed). Lisboa: Texto Editora.
- PATRÍCIO, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PATRÍCIO, M. (1996). As actividades de complemento curricular no quadro de um paradigma cultural da escola. *Educação*, 11, 27-34.
- PÉREZ, C. R. (1992). *Possibilidades de cambio en la enseñanza. Perspectiva del profesor*. Madrid: Editorial Cincel.

- PERRENOUD, P. (1992). *Organizer l'individualisation des parcours de formation: peurs à dépasser et maîtrises à construire*. Genève: Service de la Recherche Sociologique & Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e I.I.E.
- PERRENOUD, P. (1994). A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores. In P. Perrenoud e M. G. Thurler (Eds.), *A escola e a mudança* (pp. 133-159), Lisboa: Escolar Editora.
- PETITAT, A. (1982). *Production de l'école – production de la société*. Genève: Droz.
- PINAR, W. F. (1989). A reconceptualization of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX (1), 9-12.
- PIRES, E. L. (1988). A massificação escolar. *Revista portuguesa de Educação*, 1 (1), 27-43.
- POIRIER, J. CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P. (1995). *Histórias de vida – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- POLKINGHORNE, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- POLKINGHORNE, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In *Life history and narrative* (pp. 5-23), The Falmer Press.
- POSTIC, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PROST, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement e de l'éducation en France*. Paris: Nouvelle Librairie de France.

- RELATÓRIO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança* (9ª ed.). Porto: Edições ASA.
- RIESSMAN, C. K. (1993). *Narrative analysys*. Newbury Park: Sage Publications
- ROCHER, G. (1971). *Sociologia geral 4*. Lisboa: Editora Presença.
- RODRIGUES, C. M. (1994). *Sócio – história e reformas educativas em portugal (1936 – 1986) – a emergência da área-escola em contexto curricular*. Tese policopiada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- ROGERS, E. M. (1965). What are innovations like? In R. O. Carlson *et al.* *Change processes in the puplic schools* (pp. 55-61), Eugene, Oregon: University of Oregon.
- ROSNAY, J. (1981). L'approche systémique appliquée à l'établissement scolaire. In A. Beaudot (Ed.), *Sociologie de l'école* (pp. 141-154), Paris: Dunot.
- SÁ, C. (1996). A formação e a socialização dos professores. reflexões sobre a construção de uma profissão. *Revista E.S.E.V.C.*, 165-193.
- SACK, R. (1981). Una tipologia de las reformas de la education. *Revista Perspectivas*, XI(1), 43-50.
- SACRISTAN, G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 61-92), Lisboa: Porto Editora.
- SANCHEZ, A. M. (1984). El perfeccionamiento de la función didactica como via de disminución de tensiones en el docente. In J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 183-201), Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- SANTOS, B. S. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores, contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, M. J. (1996). Instituições educativas: organização e acção. In E. L. Pires (Org.), *Educação básica – reflexões e propostas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- SCHÖN, D. A. (1967). *Technology and change*. New York: Delacorte Press.
- SCHÖN, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHÖN, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote/I.I.E.
- SCHWARTZ, B. (1979). *Hacia otra escuela*. Madrid: Ed. Narcea.
- SERRANO, G. P. (1989). La innovation y el cambio en educación. In *Semana luso-espanhola de pedagogia. Inovação em educação* (pp. 239-275), Lisboa: Universidade Aberta.
- SHAVELSON, R. & STERN, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. In J. Gimeno e A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-418), Akal, Madrid.
- SIKES, J. P. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 36-55), London: The Falmer Press.
- SIMÕES, C. M. SIMÕES, H. R. GONÇALVES, J. A. & GONÇALVES, F. R. (1994). A investigação formativa como processo de construção de conhecimento. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 75-94), Aveiro: CIDInE.



- SMYTH, J. (1987). Transforming teaching through intellectualizing the work of teachers. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge* (pp. 155-168), Barcombe: Falmer Press.
- TEIXEIRA, M. F. (1991). *Ser professor hoje – estudo de uma população docente do ensino secundário*. Tese de Mestrado policopiada. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- TEODORO, A. (1995). Políticas educativas e mudanças no campo educativo, 1970-1990. In *Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF / AFIRSE* (pp. 365-376), Lisboa: Faculdade de Psicologia e Educação.
- THURLER, M. G. (1994a). Levar os professores a uma construção activa da mudança para uma nova concepção da gestão da inovação. In *A escola e a mudança. contributos sociológicos. cadernos de inovação educacional* (pp. 33-59), Lisboa: Escolar Editora.
- THURLER, M. G. (1994b). As dinâmicas de mudança internas aos sistemas educativos: como os profissionais reflectem as suas práticas. In *A escola e a mudança. contributos sociológicos. cadernos de inovação educacional* (pp. 61-90), Lisboa: Escolar Editora.
- TYLER, N. B. (1988). The organizational structure of the school. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 15-40), Suffolk, G.B.: Open University.
- UNESCO, (1998). *Report of the joint ILO-UNESCO-committee of experts on the application of the recommendation concerning the status of teachers*. Fifth Session. Genève/Paris: ILO-UNESCO.
- VERA VILA, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.

- VILLAR ANGULO, L. M. (1984). Resistencias a la autoconfrontación en el entrenamiento de los profesores. In J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid: Narcea.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase. *Actas du Colloque International de L'AIPELF*, 2, 133-190.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- VONK, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- YINGER, R. J. (1986). Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (pp. 113-148), ICE, Universidade de Sevilla.
- WALLIN, E. (1983). Research into the school as an organization III. *Scandinavia Journal of Educational Review*, 27, 27-35.
- WHITE, H. (1981). The value of narrativity in the representation of reality. In W. J. T. Mitchel (Ed.), *On narrative* (pp. 1-23), Chicago: University of Chicago Press.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### ***Guião da Entrevista***

Caro(a) Colega

Na sequência do contacto oral que convosco tivemos, no sentido de solicitar a vossa colaboração na investigação que procuramos desenvolver, sentimos, mutuamente, a necessidade de serem fornecidos alguns tópicos de referência.

Reconhecemos que o avançado ano lectivo vos impede, muitas vezes, de dispor de um tempo de reflexão. Ainda assim, ousamos pedir-vos algum desse vosso bem precioso.

Foram, o objectivo do estudo e a natureza do problema que determinaram a nossa opção metodológica. As interpretações, vivências, significados e representações, construídas à volta dos diferentes aspectos da mudança quando transpostas para o registo escrito com suporte narrativo, permitem captar factos e pormenores que noutras situações ficariam ocultos.

Pôr os professores a reflectir e a escrever narrativas, torna possível identificar e perceber conhecimentos implícitos e tácitos que, nos levarão a conhecer os elementos mais significativos, homogeneidades e/ou diversidades das suas vivências profissionais, das suas formas de sentir as repercussões que essa mudança teve nas suas funções, como é que o contexto de mudança se tem repercutido no seu desempenho profissional em geral e, em especial, na sua forma de sentir o que é ser professor hoje.

Para terminar, apoiamos as nossas palavras em Connely e Clandinin<sup>1</sup> (1990) passando a citar:

“A razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no facto de o homem ser um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivência uma história de vida. O estudo da narrativa é por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano «sente» o mundo. Esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são os contadores de histórias e as personagens das suas próprias histórias e dos outros.” (p. 2)

Agradecendo desde já a vossa colaboração

Évora, 18 de Maio de 1998  
Maria da Conceição Ferreira

---

<sup>1</sup> Connely, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (4), 2-14.

## **ANEXO 2**

### ***Quadros Referentes à Análise das Narrativas***

“A actual concepção de aprendizagem, como construção progressiva do saber, implica directamente o aluno, tornando-o um construtor da sua própria aprendizagem e atribuindo ao professor o papel de facilitador dessa mesma aprendizagem.

Com base na minha experiência profissional, considero que este papel atribuído ao professor nem sempre é fácil de implementar. As razões são diversas e prendem-se com:

- Excessivo número de alunos por turma
- Desvalorização do papel da escola
- Aumento do número de alunos com necessidades educativas especiais
- Falta de formação dos professores em determinadas áreas.”

Teresa invoca a sua experiência profissional para nos dar a conhecer os obstáculos que ela própria encontrou ao seu desempenho como professora.

Para Teresa, ter o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem, porque construtor do seu conhecimento implica que lhe sejam dadas outras condições de trabalho. Pensa que adversidades como: os muitos alunos que tem tido nas suas turmas, as necessidades educativas especiais que cada vez mais manifestam, a falta de formação que sente em algumas áreas específicas, a desvalorização que sente que é dada ao papel da escola tem contribuído para as dificuldades que tem vivido como professora.

QUADRO I – ANÁLISE TEMÁTICA DAS NARRATIVAS / A MUDANÇA

Sub-Temas	INÉS	ANA	RITA	ROSA	TERESA	MARIA
Formas de viver a mudança	<p>A reforma corresponde a um tempo de grande dinâmica profissional e envolvimento pessoal.</p> <p>Acumulou um conjunto de cargos e participações em grupos de trabalho.</p> <p>Participou na elaboração do Projecto Educativo da Escola.</p> <p>Concorreu ao concurso PEPT/2000</p> <p>Sentiu que foi um período enriquecedor, considerando-o como o mais rico da sua actividade como professora.</p> <p>Reflectiu só e em grupo e fez formação para pôr em prática o novo diploma da avaliação dos alunos</p> <p>Valoriza a formação recebida neste período sobretudo a nível de novas metodologias de trabalho.</p> <p>Foi entusiasta, coordenou actividades e valorizou o trabalho e a participação dos colegas</p> <p>Sentiu dificuldades noutras colegas e disponibilizou-se a partilhar com eles a sua experiência.</p> <p>Sentiu que a reforma falhou e disso culpabiliza o estado.</p> <p>Sentiu-se indignada por o Estado culpabilizar os professores das falhas da reforma.</p> <p>Procurou pertencer na escola ao grupo impulsionador da mudança.</p> <p>Deu especial importância aos novos desafios pondo-os em prática.</p> <p>Introduziu novas metodologias na prática da sala de aula.</p> <p>Ajudou a implementar e praticou a Área-Escola.</p> <p>Recebeu formação e leccionou a nova disciplina de Desenvolvimento pessoal e Social</p>	<p>A sua vivência de mudança foi marcada por três situações: a mudança do local de trabalho, a profissionalização e a mudança trazida pela reforma do Sistema Educativo.</p> <p>Trabalhou exaustivamente para levar os seus projectos.</p> <p>Continuou a investir profissionalmente apesar das circunstâncias.</p> <p>Considerou que o trabalho foi intensivo durante o tempo da implementação dos novos programas.</p> <p>Sentiu que o seu trabalho foi compensador.</p> <p>Gostou de arriscar a de dar o seu contributo.</p> <p>Experienciou novos ritmos de trabalho.</p> <p>Procurou sempre que a mudança fosse uma constante na sua vida profissional aceitando sempre novos desafios: turmas de currículos alternativos, flexibilização curricular, viver num agrupamento de escolas.</p> <p>A mudança foi vista como sendo globalmente positiva e enriquecedora.</p> <p>A mudança contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.</p> <p>Reconheceu a competência científica das autoras dos programas com incentivadora para si própria.</p> <p>Valorizou amplamente a partilha de experiências e materiais que fez nesse período.</p> <p>Sentiu que os colegas não valorizaram o seu trabalho e que a tomaram como destabilizadora.</p> <p>Teve dificuldades de adaptação à nova escola.</p> <p>Sentiu que a sua experiência anterior foi desvalorizada.</p> <p>A sua adaptação à nova escola foi rápida.</p> <p>Construiu materiais para os alunos em cooperação com os colegas.</p> <p>Sentiu que muito foi pedido aos professores.</p> <p>Viu que os professores responderam ao trabalho com boa vontade.</p> <p>Sentiu que o Estado assegurou a formação necessária, tomando este período privilegiado para a sua formação profissional e sobrevieram-lhe daí hábitos de auto-formação permanente.</p> <p>Deu extrema importância ao acompanhamento que teve por parte das autoras dos programas pois foi facilitador da sua intervenção.</p> <p>Não se deixou adormecer por rotinas ou vencer por dificuldades mesmo que à sua volta elas marquem a ordem do dia.</p> <p>Foi corajosa, aberta à mudança e não se deixou vencer pela insegurança.</p>	<p>Desempenhou funções na então Direcção Regional de Educação do Sul iniciando com a sua criação.</p> <p>Sentiu que o seu contributo pode melhorar a qualidade do ensino.</p> <p>Empenhou-se na gestão curricular flexível que considerou mais uma experiência.</p> <p>Experimentou a mudança de diversas formas e em diferentes circunstâncias.</p> <p>Admitiu que trabalhar novas áreas dá trabalho.</p> <p>Sentiu-se útil a participante na fase de implementação da reforma pois viveu este período num serviço educativo que não a escola.</p> <p>Valorizou formas de estar no ensino alternativas às tradicionais e tentou mudar a sua prática profissional.</p> <p>Fez formação profissional durante esse período mas também organizou e deu formação a colegas.</p> <p>Rejeitou a crítica dos colegas que passivamente o faziam.</p> <p>Esforçou-se mas não conseguiu ver a sua dinâmica continuada por outros elementos.</p> <p>Sentiu que a entrada de novos elementos na escola profissional adultou o espírito inicial do trabalho desenvolvido naquela escola.</p> <p>Mostrou empenho e adesão à mudança aceitando experimentar o que o sistema lhe foi oferecendo.</p> <p>Conheceu a outra face do sistema.</p> <p>A sua concepção de ensino profissional levou-a a considerar que a sua criação veio preencher um espaço não ocupado pela escola pública normal.</p> <p>Pensou que este tipo de ensino ia ser uma alternativa ao prosseguimento para estudos superiores.</p> <p>Regressou à escola em 90/91 e acumulou funções como formadora numa escola profissional.</p> <p>Mostrou gosto e vontade em experimentar coisas novas.</p> <p>Sentiu que a resistência à mudança se fez sentir nessa altura e não se identifica com ela.</p> <p>Desagradaram-lhe as posturas de colegas resistentes à mudança.</p> <p>Acreditou que a mudança é necessária e que ela passa pela coragem de correr riscos.</p> <p>Utilizou metodologias de ensino diversificadas e acreditou que têm que ser introduzidas.</p> <p>Considerou que os modelos de ensino vigentes na escola normal e na escola profissional eram diferentes.</p> <p>Praticou a diferenciação pedagógica.</p>	<p>Identificou como momentos marcantes de mudança o estágio pedagógico e a implementação dos novos programas. Foram tempos de muito trabalho mas bastante positivos.</p> <p>Foram períodos de aprendizagem.</p> <p>Os aspectos positivos dos períodos de mudança tiveram a ver com as possibilidades que teve de fazer formação, de partilhar ideias, de dialogar com outros colegas.</p> <p>Sentiu que aprendeu muito nos períodos de mudança.</p> <p>Atribuiu grande valor à partilha de experiências com os colegas.</p> <p>Conheceu muitas mudanças ao longo da sua carreira, legislativas e de mentalidades.</p> <p>Os novos desempenhos fazem-na sentir a profissão mais trabalhosa mas mais humana e gratificante.</p> <p>O período de mudança permitiu-lhe o contacto com alternativas metodológicas para a sala de aula.</p> <p>A sua prática profissional mudou.</p>	<p>O seu envolvimento na mudança fez-lhe sentir dificuldades em cumprir as exigências dos papéis que lhe foram atribuídos.</p> <p>Reclamou outras condições de trabalho permissivas de pôr em prática as novas exigências.</p> <p>Sentiu que a actual concepção de aprendizagem passa pela construção progressiva do saber, o que implica directamente o aluno e as mudanças nos papéis dos professores.</p> <p>Encontrou obstáculos organizacionais ao seu desempenho profissional.</p> <p>Viu os alunos como construtores da sua própria aprendizagem.</p>	<p>1. Os significados que atribui ao que a rodeia mudaram.</p> <p>Acreditou que a escola contribui para a formação integral dos indivíduos e para a transformação da sociedade. Trabalhou para isso.</p> <p>Sente que ela mudou ao longo da carreira e que os outros mudaram.</p> <p>A sua postura no sistema educativo mudou porque também mudou o seu pensamento acerca da realidade escolar.</p> <p>De uma apaixonada pela profissão passou a uma professora pessimista.</p> <p>É preciso responsabilizar todos para uma tarefa comum que passa pela assumpção de transversabilidade da língua.</p> <p>As escolas, as famílias e a comunidade têm que cooperar na resolução de problemas e dinamização de projectos.</p> <p>Sentiu a frustração e o desânimo face ao que foi feito no sistema educativo.</p> <p>Sentiu que o pano de fundo não sofreu alterações e que os problemas eram os de sempre.</p> <p>Considerou as aulas de apoio pedagógico acrescido uma novidade louvável mas que não serviram para todos os alunos.</p> <p>Em início de carreira sentiu que a mudança era contínua e exigia a sua participação.</p> <p>Sentiu que a mudança exigia a sua capacidade de adaptação permanente a novas realidades.</p> <p>Sentiu que o saber e o conhecimento foram desvalorizados.</p> <p>Ao longo da sua carreira procurou utilizar sempre metodologias diversificadas.</p> <p>Não alterou a sua prática pedagógica.</p> <p>Utilizou as aulas de apoio pedagógico acrescido para utilizar uma pedagogia diferenciada.</p>



QUADRO II – ANÁLISE TEMÁTICA DAS NARRATIVAS / A MUDANÇA

Sub-Temas	INÊS	ANA	RITA	ROSA	TERESA	MARIA
Significados que atribui à reforma	<p>A reforma foi um dos períodos mais ricos da sua carreira profissional.</p> <p>Sentiu que os desafios foram variados mas que sempre se envolveu.</p> <p>Porque foi muito solicitada também foi muito produtiva enquanto professora.</p> <p>A reforma foi imposta sendo emanada do topo da hierarquia.</p> <p>O verdadeiro obstáculo na implementação da reforma foi o facto de ela ter sido imposta, foi a forma de intervenção do Estado.</p> <p>Não houve uma boa condução do processo com uma formação de professores adequada.</p> <p>Os professores com as suas capacidades foram meros executores de uma reforma instituída.</p> <p>Caracterizou o papel do Estado durante esse tempo: descuidado com o conhecimento de cada realidade escolar, não conhecedor dos actores da acção, saturou as escolas de legislação nova, não acompanhou os procedimentos que exigiu, abandonou os projectos sem que estivessem concluídos, não manteve coerência nas linhas de acção, esperou uma determinada sequência de acontecimentos.</p> <p>O processo seguido desanimou-a.</p> <p>Os professores foram o eixo da mudança e exemplos de capacidade, dedicação, protagonismo e autonomia.</p> <p>Os desafios foram sucessivamente lançados sobre as escolas e sobre os professores.</p> <p>Não admite que a reforma tenha falhado por falta de motivação e preparação dos professores nem reconhece direito ao Estado para fazer esse tipo de afirmações como faz.</p> <p>Observou que as realidades ocorreram de uma forma diferenciada na vivência de Leis que foram iguais para todas as escolas e professores.</p> <p>Considerou que houve grande distância entre o previsto e o real porque cada professor pôde fazer a sua própria interpretação da lei.</p> <p>A ambiguidade legislativa perturbou a lógica da acção dos professores.</p> <p>Reconheceu a existência de adaptações locais dos documentos legais consoante as características, necessidades e potencialidades desse local.</p> <p>Na sua escola seguiu-se uma dinâmica de acção com base numa lógica participada, organizando-se momentos de reflexão conjunta com vista a entendimentos comuns.</p> <p>Tentou descobrir nos normativos legais as pistas de trabalho para a sua concretização.</p> <p>Sentiu dificuldades na concretização da enorme diversidade de diplomas que em pouco tempo chegavam à escola.</p> <p>Sentiu-se exausta ao tentar entender tantos documentos.</p> <p>A escola não foi indiferente à saída de qualquer diploma legal e teve uma intervenção activa na implementação da reforma.6.As propostas do Ministério não foram igualmente entendidas por todos os professores.</p> <p>Alguns aspectos considerados foram muito importantes mas de difícil implementação.</p> <p>Pensa que a reforma falhou.</p>	<p>A dinâmica imprimida exteriormente foi positiva para todos os professores.</p> <p>Viveu este período intensamente e sentiu-se recompensada profissionalmente pois, viu o resultado do contributo de todos em mudanças na escola.</p> <p>Durante a experimentação o Estado ofereceu uma formação adequada e de qualidade.</p> <p>Sentiu a acomodação dos colegas em alguns momentos, pois estavam pouco receptivos à mudança.</p> <p>A reforma veio trazer dinâmica às escolas, em especial à sua.</p> <p>A reforma curricular foi um projecto que contou com o envolvimento de todos os professores.</p> <p>A experimentação foi uma fase em que a inovação aconteceu no que respeita a práticas profissionais de trabalho e reflexão em equipa e hábitos de auto-formação permanente.</p> <p>Existiu uma reforma global dentro da qual ocorreu um acontecimento particular – a experimentação dos novos programas.</p> <p>O período da experimentação marcou a mudança que arrastou a sua escola para uma dinâmica que não auferia até então.</p>	<p>Analizou documentos importantes. Este período foi de enriquecimento profissional pela experiência e formação que lhe proporcionou.</p> <p>A então criada Direcção Regional de Educação do Sul proporcionou-lhe uma verdadeira intervenção através da reflexão participada que fez.</p> <p>Considerou especialmente importantes os documentos emanados da então Comissão de Reforma do Sistema Educativo.</p> <p>Atribuiu especial importância à criação do ensino profissional em escolas específicas para o efeito.</p> <p>Criou expectativas relativamente ao tipo de ensino profissional nomeadamente como alternativa ao prosseguimento de estudos e simultaneamente integração mais fácil no mundo do trabalho.</p> <p>Sentiu relutância relativamente a colegas que mostraram a sua passividade neste período e evidenciaram a resistência à mudança.</p> <p>As reformas dependem fundamentalmente dos professores e só resultam se eles quiserem.</p> <p>Sentiu diferenças entre a escola normal e a escola profissional quanto às práticas metodológicas utilizadas.</p> <p>Os professores tiveram uma visão reducionista da mudança.</p> <p>Nas escolas públicas normais a mudança proposta não foi entendida apesar das intenções da reforma terem sido boas.</p> <p>Acompanhou e viveu na escola a experimentação da reforma observando a distância entre o previsto e o que realmente era feito.</p> <p>A reforma foi boa, os programas foram feitos com critério as metodologias propostas eram interessantes.</p> <p>Apesar da orgânica da reforma pouco mudou realmente.</p> <p>A verdadeira mudança não estava ao nível dos conteúdos programáticos, mas, ao nível das práticas dos professores e isso não ocorreu.</p>	<p>A reforma curricular foi um dos momentos mais marcantes que a sua vida profissional conheceu.</p> <p>Sentiu-se enriquecida com as aprendizagens que fez sobretudo ao nível das metodologias de ensino que não dominava.</p> <p>As discussões e os confrontos de ideias que foram permitidas contribuíram positivamente para a sua mudança profissional.</p> <p>Foi o Ministério da Educação que assegurou a formação de professores nesse período.</p> <p>Sentiu que as oportunidades de formação foram boas.</p> <p>Valorizou as oportunidades de contactos periódicos com outros colegas de origens variadas pois proporcionaram aprendizagens.</p> <p>Vê no alargamento da escolaridade obrigatória e no conceito de escola para todos a fonte de exigências que levou os docentes ao desânimo, sobretudo os mais antigos.</p>	<p>O papel do estado mudou ao longo da reforma.</p> <p>Os professores podem hoje identificar problemas e propor soluções e o Estado tem incentivado o exercício dessa competência.</p> <p>Foi dado espaço para que cada escola vivesse a sua própria identidade.</p> <p>A reforma curricular teve aspectos positivos.</p> <p>A organização curricular foi boa e no sentido de contribuir para a formação integral dos alunos.</p> <p>Sentiu o apoio do Ministério da Educação aos projectos que a sua escola apresentou.</p>	<p>A sua prática profissional permaneceu porque as condições de trabalho não se alteraram.</p> <p>A reforma foi a mudança imposta pela lei.</p> <p>A filosofia da escola básica trazida pela reforma é a fonte de todos os problemas.</p> <p>A legislação foi distante e pensada por quem desconhecia os verdadeiros problemas e necessidades das escolas.</p> <p>Professores e cidadãos em geral ficaram descontentes com os resultados da reforma.</p> <p>Tomou como certo que a reforma desacreditou a escola irreversivelmente.</p> <p>A escola tornou-se um símbolo do facilitismo e do descontentamento pela pouca exigência que a reforma veio impor.</p> <p>Considerou a disciplina de Português como indicador do mau estado do sistema educativo. É também um exemplo claro do facilitismo que contestou que a reforma tenha imposto.</p> <p>A língua Portuguesa evidencia as incoerências da mudança que o sistema escolar tem vindo a conhecer.</p> <p>A reforma previu um trabalho de equipa para os professores, que sendo necessário de facto não aconteceu.</p> <p>A reforma traduziu-se na distância entre o que deveria ter sido e o que de facto aconteceu.</p> <p>Culpabilizou a reforma do mal que fez e do muito que deixou por fazer, pois os aspectos de que se revestiu não a tornaram eficaz.</p> <p>A reforma foi alheia a aspectos fundamentais como a existência de diferenças individuais entre os alunos.</p> <p>Atribuiu à reforma todo o mal que sente agoiar o sistema educativo.</p> <p>Sentiu que pouco ou nada mudou realmente.</p> <p>A reforma não mudou o elevado número de alunos por turma, a sobrecarga horária, a falta de espaços e a extensão dos programas, males de que enferma o sistema educativo.</p> <p>Teve uma visão pessimista da reforma acentuando os seus aspectos negativos.</p> <p>A reforma abusou de soluções administrativas ao tentar eliminar as diferenças.</p> <p>As adaptações curriculares foram uma novidade pedagógica que não resolve o problema do insucesso escolar.</p>

QUADRO III – ANÁLISE TEMÁTICA DAS NARRATIVAS / A MUDANÇA

Sub-Temas	INÉS	ANA	RITA	ROSA	TERESA	MARIA
Representações da escola	<p>As dinâmicas foram diferenciadas de escola para escola marcando as diferenças entre o que a lei previa e o que cada escola viveu.</p> <p>Cada escola viveu a mudança imposta pelo Estado à sua maneira de acordo com as suas capacidades e convicções.</p> <p>A escola preocupou-se em organizar momentos de reflexão conjunta para que o contributo de cada um esclarecesse as dúvidas dos outros.</p> <p>Na escola a dúvida era uma constante.</p> <p>As escolas solicitaram o auxílio umas das outras e evidenciaram espírito de entreajuda.</p> <p>Considerou que as escolas tiveram discernimento mesmo para assuntos que, como a avaliação, enfermaram de grande incoerência e ambiguidade legislativa.</p> <p>Alguns dos documentos da reforma ainda carecem de concretização nas escolas pelas inerentes dificuldades de aplicação. É o caso do Projecto Educativo da escola por exemplo.</p> <p>Não concordou com a forma como os desafios foram lançados às escolas mas considerou a sua existência necessária para que se imprimam as suas dinâmicas.</p> <p>Cada escola encontrou o caminho de concretização do projecto instituído apenas com os seus próprios meios.</p> <p>A sua escola teve uma intervenção activa no período da reforma.</p> <p>A organização da sua escola permitiu que as acções fossem pensadas e organizadas de modo a permitirem a participação de todos os docentes.</p> <p>Os professores são determinantes para a vida das escolas em geral e de cada uma em particular.</p>	<p>Apesar de lentas as mudanças vão-se fazendo sentir.</p> <p>Os professores implementam na escola as mudanças impostas quando vêem que elas trazem resultados positivos para os alunos.</p> <p>Encontrou algumas incoerências na escola.</p> <p>Existe um modelo escolar subjacente ao funcionamento da escola que teima em permanecer.</p> <p>Cada vez há mais alunos que não se adaptam ao actual modelo de escola resultando daí o abandono e o insucesso escolares.</p> <p>A escola continua a transmitir conhecimentos que não são importantes para todos os alunos.</p> <p>A escola procura adaptar-se a novas exigências criando: turmas de currículos alternativos, flexibilização curricular, agrupamentos de escolas.</p> <p>A escola é influenciada pela sociedade.</p> <p>A escola é hoje muito questionada pois as mutações sociais e familiares levam a pôr em causa o tipo de conhecimentos transmitidos pela escola.</p>	<p>A escola continua longe de ser uma escola para todos, modelo em que acredita e que a reforma trouxe.</p> <p>Apesar da reforma, a escola desgosta-a.</p> <p>A escola não cumpre integralmente as suas funções nomeadamente pela desadequação metodológica que utilizam.</p> <p>A escola continua a seguir um modelo de ensino-aprendizagem tradicional de transmissão de conhecimentos.</p> <p>As escolas profissionais foram uma alternativa ao modelo de escola normal.</p> <p>Atribui às escolas um conjunto de funções: organizar o pensamento, ensinar a pesquisar informação, estruturar essa informação e dar-lhe sentido, fornecer informação, ajudar a saber estar na sociedade, desenvolver capacidades e competências, ajudar a formar pessoas.</p> <p>Rejeita práticas que envolvam apenas a transmissão de conhecimentos.</p> <p>Não reconhece na escola o modelo de escola para todos que tem práticas associadas que realmente sirvam todos os alunos individualmente sem excluir ninguém.</p> <p>A escola deve ajudar a desenvolver um conjunto de potencialidades individuais.</p> <p>A mudança e o sucesso da escola depende dos professores.</p> <p>A escola está continuamente fora de tempo pois a concorrência dos atractivos e de formas paralelas de obtenção de informação é muito grande.</p> <p>A escola tem um papel próprio na sociedade.</p> <p>A escola tem dificuldades em acompanhar as mudanças externas.</p> <p>A falta de qualidade da escola desanima-a.</p>	<p>As mudanças legislativas e de mentalidades fizeram sentir-se na escola.</p> <p>A sua imagem da escola mudou ao longo do tempo.</p> <p>O alargamento da escolaridade obrigatória trouxe à escola um leque de alunos mais abrangente e mais tempo de permanência na escola.</p> <p>O modelo vigente de escola para todos acentuou as necessidades de aplicação de uma diversidade metodológica.</p> <p>A escola não pode ser vista hoje, apenas como local de transmissão de conteúdos.</p> <p>São funções da escola com base em alternativas metodológicas abrir espaços à transmissão de comportamentos e atitudes, suprimindo a escola o que a família não pôde dar.</p> <p>A escola não oferece alternativas para os alunos que não se adaptam ao modelo único vigente.</p>	<p>O alargamento da escolaridade obrigatória é factor de heterogeneidade na escola sendo em si mesmo um aspecto positivo.</p> <p>Os alunos, de origens diversas, carecem de um atendimento individualizado que não é compatível com elevados números de alunos nem com necessidades diversificadas a eles associadas.</p> <p>Existem desajustamentos pessoais e sociais na escola que levam ao desinteresse, abandono, insucesso escolar, problemas comportamentais e até delinquência.</p> <p>As respostas devidas aos alunos com necessidades educativas especiais são muito exigentes na prática dos professores.</p> <p>Os professores têm práticas insuficientes no atendimento aos alunos com N.E.E. apesar da existência de legislação adequada.</p> <p>A escola impõe aos alunos regras à priori condicionando a forma como lidam com elas pela sua diversidade de vivências anteriores.</p> <p>Não existe homogeneidade de vivências na escola por parte dos alunos.</p> <p>As precárias condições sócio-económicas de algumas famílias condicionam a vivência dos alunos na escola.</p> <p>Existe uma falta de articulação entre a escola e estruturas eficazes que permitam, a par de uma formação geral, uma formação profissional que possibilite uma verdadeira integração no mercado de trabalho.</p> <p>Há uma descrença na formação académica como possibilidade de vir a usufruir um emprego estável.</p> <p>As escolas não respondem às necessidades da sociedade no que respeita à formação de técnicos intermédios. Essa formação permitiria uma integração mais fácil no mundo do trabalho.</p> <p>O previsto, apoio de técnicos especializados para os alunos com N.E.E. é escasso, pelo seu reduzido número nas escolas.</p>	<p>A reforma agravou o que já não estava bem na escola.</p> <p>O Estado não prima pela qualidade do serviço prestado nas escolas.</p> <p>A saída da crise passa pela cooperação triangular escola/família/comunidade dando lugar à participação adequada de cada um destes elementos de acordo com os seus papéis.</p> <p>A escola deveria ter duas vertentes: a formativa e a informativa, mas de facto não tem.</p> <p>A fonte dos problemas existentes na escola é a própria concepção de escola básica única. A filosofia que preside à escola é a base de algumas situações problemáticas que lá se vivem.</p> <p>A qualidade da escola tem que ser posta em causa porque funciona de acordo com modelos pedagógicos utópicos.</p> <p>Ao invés de uma escola para todos, a escola é igual para todos, não oferecendo alternativas: o modelo único não serve igualmente para todos os alunos e daí sobrevêm desajustes.</p> <p>A escola deve viver a mudança continuamente não se alheando dos seus problemas e renovando as suas práticas.</p> <p>Os currículos alternativos não são a solução para os problemas da escola.</p> <p>A escola foi concebida para meninos de etnia branca, de classe média.</p> <p>Na escola, o papel dos professores está desvalorizado, a validade dos conteúdos curriculares que ensinam foi posta em causa, as metodologias que utilizam tendem para o lúdico.</p> <p>Não culpa as escolas pela má preparação dos alunos mas a orgânica do sistema educativo em geral por soluções que não vão de encontro às suas reais necessidades.</p> <p>A escola está a condenar multidões à mediocridade e à incompetência.</p> <p>A escola não serve ninguém: uns fogem do sistema porque podem e os outros porque não podem fugir são vítimas dele.</p> <p>A escola é carenciada em alternativas com vista ao ingresso na vida activa à semelhança do que já existiu em tempos anteriores.</p> <p>A escola devia prever orientações vocacionais diferentes desde bastante cedo.</p> <p>A actual situação da escola é preocupante. Vive momentos de crise profunda e não se vislumbra a inversão das tendências do enorme desgaste que se faz sentir na instituição escolar.</p> <p>A escola está desacreitada e a sua desvalorização é total.</p> <p>O modelo de avaliação praticado nas escolas não cumpre objectivos de rigor não permitindo valorizar o esforço individual sendo assim enganador para os próprios alunos e para as suas famílias.</p> <p>A escola poderia transmitir às gerações vindouras um potencial cultural mas não o faz.</p> <p>A escola é permissiva e não prepara para a vida.</p> <p>O conceito de disciplina na escola foi abalado reflectindo-se nos poucos conhecimentos que os alunos vão adquirindo.</p> <p>Criou-se a ilusão de uma escola igual para todos e este bloco monolítico é factor de insucesso.</p> <p>Não existe correlação entre as transições de ano e os conhecimentos dos alunos porque o processo de avaliação segue apenas critérios administrativos.</p>

QUADRO IV – ANÁLISE TEMÁTICA DAS NARRATIVAS / SER PROFESSOR

Sub-Temas	INÉS	ANA	RITA	ROSA	TERESA	MARIA
Funções e papéis dos professores e mal-estar docente	<p>Reclama o acompanhamento que considera devido aos professores. Implementar a mudança sim mas, com formação adequada. A sua ausência levou a que apenas parte do que poderia ser feito fosse realmente concretizável.</p> <p>Os professores não tinham formação coerente com a concepção de currículo que se procurou divulgar.</p> <p>Os professores procuraram caminhos na avalanque legislativa que os sufocava. Esses caminhos passam por tentativas que nem sempre são bem sucedidas e pelas dificuldades que vão encontrando.</p> <p>Ser professor passa por trabalhar muito e por enfrentar adversidades. Espera continuar a ter forças e acreditar que vale a pena estar no ensino de forma inconformada.</p> <p>Os professores precisam de ser desafiados para quebrar a rotina e a acomodação inerentes à sua profissão.</p> <p>Os professores são construtores da mudança.</p> <p>Os professores acreditam que a mudança é necessária.</p> <p>Os professores não devem descuidar a auto-formação.</p> <p>Devem reflectir sobre a escola e a comunidade e a partir daí construir um projecto educativo.</p> <p>Os professores são dedicados, autônomos têm capacidade de trabalho e manifestam protagonismo em situações de mudança.</p> <p>Os professores devem construir os projectos educativos das escolas e saber-se apropriar desse instrumento na sua prática profissional saindo assim da estreiteza da sala de aula.</p> <p>Os professores trabalham muito e têm que enfrentar adversidades à sua actividade profissional.</p>	<p>A sociedade e a escola têm mudado sem que a escola tenha conseguido acompanhar as mudanças sociais e os professores deverão ter consciência disso.</p> <p>Ser professor passa por ter consciência das mudanças que ocorrem na escola e na sociedade e pelo facto de a escola não ter acompanhado a sociedade.</p> <p>Desvaloriza atitudes de resistência à mudança.</p> <p>O professor deve ter atitudes positivas em situações de mudança e querer estar disposto a correr e a assumir riscos.</p> <p>A auto-formação deve ser permanente para o professor.</p> <p>Ser professor é sentir que no seu trabalho se vive a mudança como contributo para uma mudança mais ampla.</p> <p>Ser professor passa por privilegiar o diálogo, a partilha de experiências e a cooperação na escola em geral e nos conselhos de turma em particular.</p> <p>A afectividade também faz parte da profissão de professor.</p> <p>Os professores devem dar contributos ao nível do conhecimento mas também a nível axiológico na formação dos alunos.</p> <p>Os professores devem trabalhar em equipa.</p> <p>Os professores devem aproveitar as experiências anteriores de todos os que consigo trabalham.</p> <p>Os professores trabalham projectos comuns que têm em vista a evolução favorável dos alunos.</p>	<p>O espírito profissional com que os professores vivem a profissão é diversificado e a adesão a novas propostas não parece ser linear. Existem bloqueios ao trabalho entre os professores.</p> <p>Há várias formas possíveis de os professores estarem no sistema educativo. A resistência à mudança existe entre os professores fazendo-os reagirem mal e criticarem os colegas.</p> <p>Não existe trabalho colaborativo entre os professores.</p> <p>Vê nos colegas o impedimento ao bom funcionamento do sistema educativo, ao bom desempenho da escola e ao sucesso do seu próprio trabalho.</p> <p>Está triste com a escola que tem.</p> <p>Ser professor passa por não oferecer resistência à mudança. Ser professor é ter atitudes de cooperação com os colegas.</p> <p>As tarefas dos professores são desempenhadas em permanente contexto de mudança.</p> <p>Os professores têm que ser profissionalmente empenhados para que a mudança ocorra nas escolas.</p> <p>As reformas só resultam se os professores forem capazes de encontrar outras formas de estar no sistema de ensino.</p> <p>Ser professor é ser exigente consigo próprio.</p> <p>Ser professor é dar o seu contributo para uma mudança global.</p> <p>Os professores têm que aceitar desafios que competem com as ofertas do meio.</p> <p>Os professores têm que fazer uma constante adaptação das suas práticas à realidade quotidiana.</p> <p>No global os papéis do professor têm que confluir para a concretização de uma escola para todos.</p> <p>Os professores não devem bloquear o trabalho dos colegas.</p> <p>Os professores têm que fazer um trabalho de qualidade em vista à formação de cidadãos intervenientes no futuro do país e da humanidade permitindo que os alunos sejam felizes simultaneamente.</p>	<p>Identifica algum mal-estar entre os professores. Associa o mal-estar dos professores às exigências da nova realidade escolar e às poucas compensações.</p> <p>O professor só consegue sucesso educativo trabalhando em equipa envolvendo toda a comunidade educativa o que leva a uma profissão exigente e desgastante.</p> <p>Sente que o desânimo invade sobretudo, os docentes mais antigos.</p> <p>Ser professor é incorporar na sua prática experiências anteriores.</p> <p>Ser professor é estar atento, disponível, aberto ao diálogo e às opiniões dos alunos.</p> <p>A profissão de professor é exigente.</p> <p>Ser professor passa por um verdadeiro trabalho de equipa envolvendo toda a comunidade educativa.</p> <p>Ser professor é tornar-se um ponto de referência no processo de escolarização dos alunos.</p>	<p>A um alargamento da escolaridade obrigatória corresponde o aumento da complexidade e variedade de situações que chamam a si os professores.</p> <p>Os alunos são de meios sócio-económicos muito diversificados trazendo níveis de conhecimentos diferenciados.</p> <p>A progressiva integração de alunos com necessidades educativas especiais trouxe outro tipo de problemas pois a maior parte dos professores não tem formação para lidar com este tipo de situações.</p> <p>Os professores têm alguma dificuldade em dar resposta às necessidades individuais dos alunos face ao seu excessivo número e à diversidade de situações que apresentam.</p> <p>O professor tem dificuldades em desempenhar os seus papéis.</p> <p>Os professores sentem muita responsabilidade em apoiar os alunos com necessidades educativas especiais especialmente porque a existência de apoios por outros técnicos, prevista na lei, não tem correspondência prática dado o escasso número destes técnicos existentes nas escolas. As concepções de escola para todos e de aprendizagem centrada no aluno trazem ao professor crescidas exigências profissionais.</p> <p>As concepções de escola para todos e de aprendizagem centrada no aluno trazem ao professor crescidas exigências profissionais.</p> <p>A falta de hábitos de trabalho em grupo e, da troca de materiais e experiências, acentuam as dificuldades dos professores.</p> <p>Admite que nem sempre os modelos de escola e de aprendizagem são comumente aceites por todos os professores.</p> <p>A escola está desvalorizada o que também dificulta a acção dos professores.</p> <p>O professor não é um transmissor de conhecimentos mas facilitador de aprendizagens.</p> <p>Os professores têm que dar apoio a alunos com N.E.E.</p> <p>O trabalho do professor é cada vez mais complexo devendo atender uma diversidade de situações simultaneamente e essa diversidade é cada vez mais numerosa.</p> <p>Os papéis do professor são de difícil implementação.</p> <p>Aparenta razões que justificam a dificuldade de desempenho dos papéis dos professores: excessivo número de alunos por turma, desvalorização do papel da escola, aumento do número de alunos com necessidades educativas especiais, falta de formação dos professores em determinadas áreas.</p> <p>A falta de hábitos de trabalho de grupo é um handicap na actividade dos professores.</p> <p>O diálogo e a partilha de materiais entre os professores facilita o seu desempenho.</p> <p>A relação com os alunos é o aspecto fundamental em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>O sucesso educativo implica um clima de confiança criado pelo professor e que permita a realização pessoal de ambos.</p>	<p>Sente-se frustrada porque a sua formação é desaproveitada. Aos professores é pedida uma multiplicidade de tarefas manifestamente distantes da sua formação para o ensino.</p> <p>O escasso tempo livre dos professores é preenchido com inúmeras reuniões e preenchimento de papelada sem fim em vez de ser dedicado ao estudo, à investigação e à preparação das aulas.</p> <p>A concepção de escola vigente é um obstáculo e fonte de problemas ao sucesso da escola e dos professores.</p> <p>As mudanças caminharam no sentido das perdas de valor para a profissão dos professores.</p> <p>Credibilidade e respeito são características que pertencem ao passado.</p> <p>O pessoal docente sofre de exaustão física e psicológica por aulas dadas no meio do barulho e da indisciplina.</p> <p>Os alunos podem boicotar as aulas ou insultar os professores.</p> <p>Os professores que se sentem frustrados e desanimados face ao que tem sido feito no sistema educativo são aqueles cuja competência que científica quer pedagógica, não pode ser posta em causa porque assumem a profissão como quem abraça o sacerdócio.</p> <p>Os professores são o garante da escola em situações de mudança.</p> <p>A competência científica e pedagógica de alguns professores não pode ser posta em causa.</p> <p>Alguns professores abraçam a profissão como quem abraça o sacerdócio.</p> <p>Alguns professores gostariam de continuar a transmitir às crianças e aos jovens aquilo que sabem.</p> <p>As práticas dos professores ficam comprometidas pelas imposições do Estado.</p> <p>As teorias que presidem à organização do sistema educativo são fonte de desvalorização do papel do professor.</p> <p>A visão da escola é reducionista quanto ao papel do professor e afirma que hoje se contesta a validade dos conteúdos curriculares.</p> <p>O saber, o conhecimento e a relação pedagógica não ocupam lugar na actual concepção de escola. A prática dos professores nestes aspectos, é por isso desvalorizada.</p> <p>Aos professores é pedida uma multiplicidade de tarefas manifestamente distantes da sua formação para o ensino.</p> <p>Os professores têm formação para se dedicarem à investigação, ao estudo e à preparação das aulas.</p> <p>O número de tarefas solicitadas aos professores é cada vez maior.</p> <p>Os professores devem trabalhar em equipa encontrando assim soluções para alguns problemas.</p> <p>A indisciplina é aniquilante do trabalho docente não sendo reconhecido, aos professores a autoridade necessária para garantir a sua inexistência.</p> <p>A causa do insucesso e da desmotivação dos alunos não pode ser imputada aos professores.</p>

QUADRO V – ANÁLISE TEMÁTICA DAS NARRATIVAS / SER PROFESSOR

Sub-Temas	INÉS	ANA	RITA	ROSA	TERESA	MARIA
Estatuto dos Professores	<p>É necessário que o empenho dos professores na implementação da mudança seja reconhecido pelo Estado.</p> <p>O Estado afirma que a reforma falhou devido à falta de preparação e motivação dos professores.</p> <p>Apesar da evolução na participação em discussões que lhe são solicitadas, o mesmo Ministério da Educação critica o desempenho do corpo docente.</p>	<p>Afirma que, é gratificante sentir que os alunos têm vindo a mudar a sua socialização e o carinho que sentem pelos seus professores e vice-versa.</p>	<p>Ser professor não é fácil porque a competição é desleal, há muitos atractivos fora da escola e muitas formas interessantes de obter informação.</p>	<p>Ser professor é envolvente e desgastante mas, as compensações são poucas. Sente que é um ponto de referência na escolarização dos seus alunos.</p>	<p>A um papel exigente que o alargamento da escolaridade obrigatória impôs não correspondem condições de trabalho favoráveis. Este facto leva a que as dificuldades de implementação desse papel sejam uma realidade.</p> <p>A exigência no papel dos professores não corresponde uma valorização da escola. Pelo contrário, sente que a escola está desvalorizada.</p>	<p>As práticas dos professores ficam comprometidas pelas solicitações administrativas feitas pelo Estado.</p> <p>As teorias que presidem à organização do sistema educativo são fonte de desvalorização dos professores. Quem põe em prática soluções administrativas que fazem uma nivelção por baixo são os professores.</p> <p>As estratégias da política educativa vão no sentido de não dar poder de decisão aos professores.</p> <p>Os professores perderam a autoridade e a autonomia pedagógico-didáctica.</p> <p>A preparação dos professores está desaproveitada.</p> <p>O trabalho dos professores é medíocre e o seu salário também.</p> <p>A multiplicidade das tarefas que os professores desempenham realmente afastam-nos daquilo para que foram preparados.</p> <p>A desvalorização dos conteúdos curriculares contribui para a desvalorização do trabalho dos professores.</p> <p>Perderam-se a credibilidade e o respeito pelos professores.</p> <p>O papel do professor foi subalternizado.</p> <p>O processo de avaliação foi desvirtualizado fazendo crescer a ilusão do facilitismo.</p> <p>O saber, o conhecimento e a relação pedagógica não ocupam lugar.</p>