

Desafios ao desenvolvimento do professor no contexto do seu trabalho: vivências e aprendizagens pela voz de “Ana”

Conceição Leal da Costa* e Constança Biscaia**

*Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, mclc@uevora.pt

**Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, constanca.biscaia@gmail.com

Resumo

Este texto resulta da investigação narrativa inscrita numa tese de doutoramento. Na busca do conhecimento de características contextuais que em tempos de mudança potenciam ou inibem o desenvolvimento (profissional) dos professores e deu-se a vez e a voz a quatro docentes.

Inspirada em paradigmas interpretativos, de complexidade e em perspectivas socio-construtivistas, a análise permitiu a (re)interpretação das histórias de vida profissional contadas por escrito. Partilhamos o caso de Ana. Nele se inscrevem dimensões emergentes na análise, entre quadros teóricos, subjectividades e a história. A análise de conteúdo baseou-se em significados do discurso que a Grounded Theory complementou, métodos de análise que contribuíram para a interpretação.

“Ana” convocou vivências em diversos contextos, permitindo conhecer e compreender que tempos de mudança impeliram dilemas, tensões e (des)encontros que resultaram em aprendizagens. Inferimos que foi formar-se, aprendendo e desenvolvendo-se, quando quotidianos, emoções, lideranças e interações a deixaram estabelecer conexões. Por fim apontamos as potencialidades de ambientes, onde comunidades e aprendizagens dos sujeitos se entrelaçam no sentido do desenvolvimento do professor.

Palavras – Chave: Investigação Narrativa; Desenvolvimento do Professor; Contextos; Mudança.

Abstract

This text results from the narrative research registered on the PhD that we developed. Teacher's voices gave us the possibility for knowing the contextual settings and changes, which potentiated or inhibited the development of four teachers. Inspired in paradigms of complexity and socio-constructivist perspectives, the content analysis allowed the (re) signification of what they have written in their life stories. So, what we share is a part of three broad categories analysis that emerged on a Grounded Theory based. "Anna" called informal and non-formal, every day and collaborative experiences in work context. The analysis and interpretation of the story allowed us to conclude that, in a way, changing times impelled learning because the environment allowed Ana to make connections with prior knowledge and paths of personal, academic and professional life. On the other hand, training, learning and development have blurred the boundaries when leadership, collaboration and conversation were good resources. The professional learning communities concept to improve learning, with

focus on learning rather than on teaching, in work collaboratively, and hold yourself accountable for results, emerged like a possibility.

Key - Words: Narrative Inquiry; Teacher Development; Workplace Learning.

Introdução

A necessidade de conhecer e compreender as experiências formativas que valorizando o docente, contemplam permanentes desafios dos contextos de trabalho impelindo a aprendizagem dos professores em marcha com a (re)construção permanente da sua profissionalidade, marcaram a curiosidade inicial desta investigação.

A inspiração em paradigmas interpretativos e de complexidade, visões holísticas e perspectivas socio construtivistas, deixaram privilegiar entendimentos que valorizam processos de (re)construção profissional que contextos de mudança desafiam e reclamam. Aspectos que lembram que uma escola melhor pode ser aquela que consegue um desenvolvimento integral de todos os membros, ser motor de transformação social, inclusiva, inovadora e democrática, onde participação, interações e liderança são factores relevantes.

Entendeu-se que o desenvolvimento do professor ocorre a longo prazo, de forma contínua e articulada ao longo da vida, para ele concorrendo de forma integrada, diferentes tipos de oportunidades e experiências (Lessard, 2009). O que o professor pensa acerca do que é a sua profissão e exigências, assim como as suas crenças e valores influenciam a sua construção da profissionalidade e o papel que assume. Aprender a ensinar envolve a pessoa e os outros em relações complexas e onde teoria e prática se entrelaçam com emoções, permitindo reconhecer que o carácter emocional e intelectual são realidades complementares que entre professores, moldam os modos de ver o eu e o outro (Flores, 2005; Roldão 2007).

Utilizando intencionalmente a expressão *comunidade* como substituto de organização e de desenvolvimento do professor ao invés de desenvolvimento profissional, (Opfer e Pedder, 2011), considerou-se urgirem práticas profissionais e identitárias no seio das próprias escolas, onde se questione, se partilhem ideias, resolvam problemas e se tomem decisões. Passando pela valorização de interações múltiplas e pelo poder partilhado, deverão envolver os professores individual e colectivamente, permitindo conexões entre quem ele é e o que faz (Roldão, 2007; Biesta, 2012; Billet, 2008; DuFour, DuFour e Eaker, 2008; Nóvoa, 2009).

Esbatidas fronteiras entre formação inicial e contínua, a aprendizagem do professor não é dissociável da pessoa que ele vai sendo ao longo da vida, o que parece apontar para que caminhem lado a lado, construções e mudanças onde as aprendizagens informais se destacam e valorizam (Hager, 2011; Rogers, 2014)

Objectivos e Quadro Conceptual

Identificar características dos contextos que em tempos de mudança potenciam (ou inibem) o desenvolvimento (profissional) dos professores, constituiu-se objectivo inicial do estudo, sendo a investigação narrativa com histórias de vida profissional o meio privilegiado para o alcançar.

Reconhecendo a aprendizagem ao longo da vida, privada e pública, individual e colectiva, no interesse do professor e da organização, conceptualizou-se a escola enquanto aprendente e em contínuo desenvolvimento (Alarcão e Tavares, 2003). Admitiu-se que a qualidade de um sistema de educação não pode exceder a qualidade dos professores e do seu trabalho (Schleicher, 2011) o que apelou a um conceito de formação dos docentes que não separa a respectiva aprendizagem permanente dos contextos de trabalho, tornando-os cúmplices no seu desenvolvimento ao longo da vida (Longworth, 2009; Nóvoa, 2009; Roldão, 2007).

Ser professor foi entendido enquanto prática social, reflexiva e investigativa, através da qual aprende consigo próprio (Josso, 2006) e com os outros, pelo que se admite que “é necessário ter em conta a preparação e a disposição dos professores para aprender, as suas necessidades pessoais e profissionais, as suas motivações e os contextos em que trabalham” (Flores & Simão, 2009, p.147).

Pressupostos socio-construtivistas e paradigmas de complexidade, sustentaram relações entre aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores (Borko, 2004; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Hoekstra & Korthagen, 2011; Opfer e Pedder, 2011). As influências socio-históricas da construção da profissão em Portugal permitiram valorizar vivências entre pares, confundir a pessoa e o profissional, atribuindo significado aos desafios na (re)construção da profissionalidade (Nóvoa, 2009). Permanentes e impostas, as alterações ao quotidiano escolar revelam complexidade e exigência na profissão reconhecendo-se o impacto das lideranças, os reptos que se lançam ao trabalho, ao

desenvolvimento do professor e à melhoria das escolas (Hargreaves & Fullan, 2012; Nóvoa, 2009; Stoll e Louis, 2007).

Através do conceito de liderança partilhada, valorizou-se a aprendizagem nos contextos de trabalho e contemplaram-se responsabilidades e desafios profissionais em prol do desenvolvimento da comunidade. Acreditando em capacidades de inovação e no potencial das interações, da partilha, da tomada de decisões e da conversa olhou-se para um sucesso educativo que inclui a aprendizagem e desenvolvimento dos professores, apontando para além dos muros da escola (Day & Leithwood, 2007; Kricheski e Murillo, 2012; Talbert, 2010).

As imposições normativas, decorrentes da legislação sobre a formação contínua dos professores, não podiam ser subestimadas. Em Portugal, os professores têm-se visto confrontados com a substituição do direito à formação pela obrigação da frequência de acções de formação e as necessidades formativas parecem expostas aos constrangimentos que a obrigatoriedade tem contaminado (Nóvoa, 2009)

Invocando que muito está por conhecer sobre a aprendizagem em geral, e dos professores experientes em particular, revela-se porém o gradual e progressivo discernimento do que é aprender (Hager, 2011; Hager e Halliday, 2007). Muitas investigações, pelos consensos que reúnem, deixaram poucas dúvidas acerca da importância das relações interpessoais e da comunicação nos processos de aprendizagem do professor. Admitindo-se que é a pessoa quem globalmente se desenvolve em situação e contexto (Day & Leithwood, 2007; Flores, 2005; Hodkinson, Biesta e James, 2008; Horn & Little, 2010). Pouco se vacilou no assumir efeitos de factores idiossincráticos e contextuais que reflectem as influências das biografias pessoais e grupais, sob influência dos contextos de trabalho.

Como refere Nóvoa (1998), não se deve fazer “tábua rasa das dimensões subjectivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, dos momentos informais de troca e de cooperação” (p.169). Assim, a relação entre pares revelou ter um papel que não pode desprezar possibilidades oferecidas pela colaboração e pelo trabalho em equipa. As aprendizagens com origem nos professores enquanto pessoas, na escola enquanto aprendente ou nos processos dialógicos em que se envolvem, explicam o facto de um conceito de comunidade sobressair nas fases de interpretação e análise desta investigação, remetendo leituras de autores como por exemplo Hargreaves (2007), Hord e Sommers (2008), McLaughlin e Talbert (2006), Flores e Simão (2009) ou (Rogers, 2014).

Por fim, uma referência à influência de paradigmas defensores da aprendizagem como processo contínuo, caracterizado por mudanças temporais que não podem ser antecipadas,

oferecidas ou impostas. Não se entendendo controlável ou previsível, pode ser uma construção transformadora (Hodkinson e Hodkinson, 2005), metáfora que julgámos adequada, face ao que os colaboradores contaram. Incorporando contribuições de teorias pós-modernas e de paradigmas de complexidade, Hager (2011) refere que a aprendizagem é algo que nem é *imutável nem invariável* porque a aprendizagem pode ser entendida como um *conjunto sociocultural incorporado de práticas*. Com este sentido, defendeu-se que os limites entre o lazer, o entretenimento e a aprendizagem aparentam ser cada vez mais ténues, tornando possível realizar actividades prazerosas e simultaneamente aprender. A novidade e a controvérsia de perspectivas nesta linha paradigmática focam a emergência como uma característica da aprendizagem no local de trabalho, o que as narrativas vivenciais dos professores não permitiram negligenciar (Blake, Sterling e Goodson, 2013; Rogers, 2014).

Terminando, mais do que tentar conhecer todas as variáveis que influenciam os contextos de desenvolvimento do professor, será importante manter viva a noção que não conseguiremos analisar todos os factores que nele intervêm. Com inspirações paradigmáticas na Teoria do Agir Comunicacional de Jüngen Habermas¹ e em procedimentos heurísticos, ousa-se pensar que deste trabalho poderão resultar conhecimentos que acrescentem valor ao que se sabe e se faz, no universo global do que é “aprender”.

O Estudo

Com o objectivo de conhecer características de contextos reais, priorizou-se a compreensão profunda das singularidades vivenciais e experienciais, reflectidas no desenvolvimento (profissional) de quatro professores, elegendo a investigação narrativa e paradigmas interpretativos. Deu-se especial atenção a todos os aspectos que envolveram os pontos de partida e de chegada da interpretação e compreensão, o mesmo acontecendo para que produzir conhecimento não significasse apropriação de identidades nem transformasse a realidade vivida após interpretada e quando recontada² (Bolívar e Domingo, 2006; Clandinin, Push e Orr, 2007; Elbaz-Luwisch, 2005; Galvão, 2005).

¹ Num brevíssimo apontamento, aludimos à importância de Habermas e da sua Teoria Comunicacional datada de 1981. Habermas analisa e faz um exercício dialéctico entre sistema e mundo de vida. Assim, defende que a linguagem exerce uma função pragmática essencial, a qual permite conferir racionalidade às dimensões subjectivas, objectivas e sociais da realidade. Através da sua teoria, pode pensar-se que a construção de um projecto educativo deverá privilegiar o diálogo, a interacção e o entendimento como formas de coordenação da acção social e pedagógica (Morrow e Torres, 1998; Libâneo, 2005).

² A combinação de métodos foi considerada necessária. Esse facto exigiu o confronto de diferentes fundamentações filosóficas e paradigmáticas. Não foi fácil sermos coerentes e esclarecedores ao mesmo tempo que manifestávamos a validade na investigação. Contudo, pensamos como Riessman (1993) que “qualquer abordagem metodológica é, por natureza, incompleta, parcial e historicamente contingente. É preciso uma diversidade de representações. A análise narrativa é uma abordagem, não é uma panaceia,

Escolheram-se dez professores. Conhecidos da investigadora, nos critérios de escolha esteve presente a diversidade de vivências pessoais, experiências profissionais, disciplinares e académicas. Cada docente escreveu uma narrativa vivencial para este estudo, mediante um guião aberto que foi entregue pessoalmente. Nele se deu a conhecer o objectivo de estudo, apontando o período profissional sobre o qual deveriam incidir, garantindo-se anonimato (Flick, 2005).

O tempo disponível para elaborarem a narrativa foi todo o que os professores necessitaram. Fazendo-se um acompanhamento através de diálogos informais, apenas quatro docentes concluíram a tarefa. Demorando mais de um ano demonstraram a sua complexidade, pois é a pessoa total que aparece comprometida nas narrativas, dos desejos aos afectos (Josso, 2006; Temple, 2008). Porque não espelha mas reflecte o passado (Riessman, 2003), admitiu-se que a escrita poderia revelar protecções, exuberantes descrições ou eventuais efabulações, mas, sobretudo, valorizou-se o seu contributo na estruturação do pensamento. Aceitou-se que a narratividade e a reflexão exigidas para passar das vivências à escrita, seriam manifestações do conhecimento de si e das condições do seu pôr em acção (Clandinin, Lessard e Caine, 2012; Galvão, 2005, Goodson, 2003, 2013; Josso, 2006).

A fase da análise iniciou-se com a codificação das histórias. Foi realizada linha a linha e, nalguns casos, em expressões. Emergiram dimensões que muitos autores identificam no desenvolvimento profissional dos professores: pessoal, social/profissional e organizacional. Sem quadros teóricos apriorísticos, cada história leu-se e interpretou-se perseguindo um modelo de análise de conteúdo em que diferentes momentos de evolução dos acontecimentos, correspondendo a significados do discurso também diferentes, foram evidenciados e interpretados (Riessman, 2003). Entre *dados* e quadros teóricos, as sucessivas categorizações construídas com base nos núcleos de significado levaram a quadros teóricos emergentes das histórias, os quais, por sua vez, fizeram retornar aos *dados*. Foi nessa fase que a necessidade de complementaridade de métodos de análise se fez sentir, levando-nos a recorrer à Grounded Theory (Charmaz, 2006). Com inspiração na sua perspectiva

aplicável numas situações e não noutras” (p. 70). Esse foi um critério essencial para validar a investigação. Como diz Galvão (2005) considerámos que existem cinco níveis de representação no processo da investigação com narrativas “ dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler. E poder-se-ia, ainda, acrescentar interpretar, uma vez que quem lê, necessariamente, dá um novo sentido ao texto, de acordo com as suas vivências e referências” (p. 332). A interpretação foi assumida e o papel sempre activo da investigadora também. Porém, alguns níveis de representação foram subtis na medida em que estiveram, sobretudo, do lado de quem as escreveu: os colaboradores. Todavia, da parte do investigador a responsabilidade na análise ficou acrescida. Fomos construindo um texto que pretendeu ter em conta momentos de transformação que fomos identificando, misturados com excertos do discurso dos professores, assim como com considerações teóricas da investigadora. Este processo também serviria as categorias de análise cruzada de todas as narrativas. Esta estratégia de análise do discurso foi a inicial. Relendo as narrativas, revelou-se frágil para uma análise que envolvia a complexa realidade da aprendizagem e desenvolvimento dos professores e a dos seus contextos de trabalho.

construtivista, elaboraram-se e reconstruíram-se categorias que deram origem ao guião da análise³.

Nos procedimentos heurísticos re(construíram)-se interpretações, entre subjectividades emergentes das histórias, quadros teóricos e as produções reflexivas dos professores, assumindo-se o papel activo da investigadora. No fundo, como refere Riessman (2003), “narratives do not speak for themselves or have unanalysed merit; they require interpretation when used as data in social research” (p.2).

Da análise à interpretação: formação, aprendizagem e desenvolvimento de Ana

Ana⁴, docente de Português e Francês com 23 anos de serviço narrou como sentiu, pensou e viveu no período de reforma curricular a que se deveria reportar, indo também bastante mais atrás. Apresentam-se aspectos relevantes do que Ana permitiu conhecer sobre os contextos onde a sua aprendizagem e desenvolvimento aconteceram.

Em 2006, ano em que se iniciou este projecto, retractar a formação contínua de professores em Portugal, era reportar uma formação escolarizada, descontextualizada, instrumental e adaptativa. As vivências contadas por Ana contribuíram para a percepção da complexidade que envolveu tais fenómenos e o passar da necessidade e vontade de se formar à imposição da formação.

Esta passagem da necessidade a obrigatoriedade (Nóvoa, 2009), no discurso de *Ana* incorpora pormenores como o local onde seria alojada:

“As Acções de Formação foram multiplicadas em muitas e em locais diversos e antagónicos: 1. Em Lisboa, onde os professores foram «condignamente» alojados em pensões situadas na zona do Conde Redondo... (é verídico e foi um facto muito comentado nos jornais da época). 2. Em Fátima, depois do escândalo causado pelos motivos expostos em 1. E talvez na esperança da iluminação divina de algumas teorias humanamente impossíveis!!! A Deus tudo é possível... (...) Estou consciente do

³ Após a codificação em unidades de significado, linha a linha e por expressões, elaborou-se a primeira categorização. Encetada uma análise de conteúdo, mostrando que diferentes momentos na evolução de acontecimentos correspondiam a significados do discurso também eles diferentes, sendo evidenciados e interpretados, realizou-se caso a caso. Da história de vida de Ana e desta fase da investigação narrativa, sobretudo baseada na análise de discurso de Gee (1985, citado por Galvão, 2005, p.335), resultou a comunicação oral no Congresso PEEME. Todavia, entretanto emergiram das histórias diversas questões que nos levaram a novos ou complementares quadros teóricos e deles novamente regressámos às narrativas. A necessidade de interpretações mais sustentadas fez-nos recorrer a quadros teóricos que fundamentassem as interpretações necessárias à prossecução da investigação, tendo em conta o seu inicial objectivo. O recurso à Grounded Theory (Charmaz, 2006) foi fundamental nesta fase. A categorização final resultou de um guião de análise. A interpretação que se apresenta baseia-se num dos capítulos interpretativos – o Caso de Ana, integrado no relatório da investigação. A metodologia, simultaneamente, rica, exaustiva e difícil (Galvão, 2005), exigiu em diferentes momentos a justificação e explicitação pormenorizada das razões, das opções e das estratégias adoptadas.

⁴ Ana foi o nome fictício atribuído à colaboradora. *Ana* reporta-se à narrativa de vida profissional, escrita pela colaboradora e respectiva história contada.

facto que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciarmo-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens. A aprendizagem não deve ser hermética, há que potencializarmos as nossas capacidades e interesses em várias direcções para sabermos seleccionar e aplicar os conhecimentos no contexto do nosso quotidiano, acho eu...”(Ana)

Em Ana carece de sentido separar a pessoa da profissional. Perante dilemas e tensões, corroborando perspectivas como as de Imants (2002), refere que algumas dificuldades impelidas pela externa reestruturação das escolas podem tornar-se motivo de aprendizagem. Percebeu-se que emergiram experiências formadoras que não separaram pessoalidades, idiossincrasias e práticas em contextos do seu trabalho com tais características, pois ao longo da vida, quer enquanto aluna quer como docente, as marcas socio históricas da construção da profissão foram marcantes. Nesta ecologia as sinergias emergiram em Ana, afirmando que nem sempre a mudança foi realista nas propostas ficando por isso desfasada da prática o que, todavia, não significou afastar possibilidades dela aprender. Recordando 2000-2001, escreveu:

“Em teoria esta reforma educativa tinha ideais muito nobres, que visavam a melhoria da qualidade de aprendizagem nas diversas disciplinas, pois o que supostamente era ensinado aos alunos, partia dos seus interesses, tornando desta forma, o ensino em algo aliciante para o seu público-alvo.

A teoria de só se aprender aquilo que nos interessa poderá, à partida, ser muito atractiva, mas...será «pedagogicamente correto»? Estou consciente do facto que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciar-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens. A aprendizagem não deve ser hermética: há que potencializarmos as nossas capacidades e interesses em várias direcções para sabermos seleccionar e aplicar os conhecimentos no contexto do nosso quotidiano, acho eu...” (Ana).⁵

Em conformidade com diferentes autores, Ana permitiu perceber que não é de hoje a imposição de mudanças que os professores devem implementar ou que deixam cair. Adiantou que “a mudança curricular é sempre um momento de desenvolvimento pessoal e profissional se soubermos aproveitar os seus aspectos positivos” (Ana), ainda que admitindo que “imposição não é aliada da qualidade” (Ana). Palavras que concordantes com City, Elmore,

⁵ A forma como se escreve a citação corresponde, na íntegra, ao que e como foi escrito por Ana. As reticências são uma das suas formas de expressão, característica repetida na narrativa de vida profissional que redigiu.

Fiarman, e Teitel (2010), deixam pensar na necessidade de existirem relações entre sala de aula e mudanças organizativas e culturais, para que seja possível uma potenciação mútua.

Lemos ainda que o seu percurso profissional denota um esbatimento de fronteiras entre formação inicial, formação contínua e aprendizagem:

“Consegui terminar a minha profissionalização em ambas as disciplinas e de uma forma global, com uma agradável média, pelo que posso afirmar que «...as experiências vividas pelos professores, com vista à implementação de mudanças curriculares podem ser um espaço potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional.» «Querer é poder». Acho que este ditado se ajusta perfeitamente, nesta situação” (*Ana*).

Sem distinguir a pessoa e a profissional e sem afastar a aprendizagem formal da informal, *Ana* escreveu:

“Muitas têm sido as Acções de Formação que frequentei ao longo da minha carreira profissional e em todas elas aprendi algo que pude aplicar no meu quotidiano. Muitos livros e revistas comprei pelo prazer de me instruir sobre este ou aquele assunto; muitas horas dediquei à pesquisa e à elaboração de material didáctico que considere interessante a explorar na sala de aula com os meus alunos e nunca me arrependi de aprender” (*Ana*).

Compreendeu-se uma aceitação da não interferência no trabalho dos pares, da constatação de negligência em práticas de partilha, do valor negociação de pontos de vista divergentes para alterar práticas instaladas e a importância dada à colaboração e à construção de saberes através da partilha. *Ana* referiu-se à escola de pertença há 16 anos que “foi uma das escolas pioneiras das mudanças curriculares e até dos TEIPs... com Projecto Educativo bem definido, de acordo com o disposto na lei, tentando fazer com que o seu corpo docente esteja em permanente colaboração e troca de saberes entre si”. Articulando as dimensões biográfica e contextual nos processos de formação em contexto de trabalho, mostrou que como profissional se formou “na acção, numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interactividade com os pares e com os destinatários da acção educativa” (Canário, 2008, p. 184).

Referindo que “foram bons os momentos pedagógicos a ler ou a trabalhar mas, sobretudo, a conviver com os meus colegas numa salutar troca de experiências” (*Ana*), aproxima-se da ideia expressa por Smylie (1995) quando esta afirmava; “we will fail... to

improve schooling for children until we acknowledge the importance of schools not only as places for teachers to work but also as places for teachers to learn” (p.92).

Ao lermos a narrativa de Ana, o abandono da ideia do professor solitário pareceu-nos inevitável. A tónica no *ensino como prática reflexiva* e nos docentes como um *colectivo profissional reflexivo* implica que seja necessário “fazer das práticas docentes lugares estratégicos de investigação” e dos professores, “agentes activos de investigação da sua própria prática” (Morgado, 2005, p.46). Assim, a reflexão poderá assumir-se como possibilidade de (re) construção permanente da profissionalidade (Stenhouse, 1987). A diversidade das vivências e de situações problemáticas do quotidiano poderão ser sentidas pelo professor, “como um desafio e despoletar a sua capacidade autocrítica e reflexiva, num desejo de se superar, encarando as situações problemáticas como oportunidades de inovação pedagógica” (Tavares e Sanches, 2013, p. 314).

Aludindo à liderança da escola, Ana identificou que “os elementos da gestão são professores trabalhadores, valorizando a experimentação de novas metodologias pedagógicas, preferindo correr riscos, analisando/solucionando os problemas daí resultantes” (Ana). Associando a ideia da experimentação de metodologias participativas à mudança de práticas e portanto, aprendizagem próxima de mudança e de desenvolvimento como defendem Sachs (2007), Shulman (2004) ou Stoll e Louis (2007) entre muitos outros, compreendemos que para Ana a liderança foi uma influência positiva. Retractou claramente que apesar de reconhecer o importante papel dos líderes, no que respeita a dinâmicas que envolvem normas há muito estabelecidas, não existem estruturas normativas que vinguem sem uma praxis efectiva que rompa com ideias e práticas instaladas, crenças e valores individuais e colectivos. Com isso significou-se que se as dinâmicas das relações e interacções não existirem, não são formativas e só o serão se forem permanentemente aprendidas e reaprendidas pela permanente (re)construção da profissionalidade (Roldão, 2007).

“Outra indescritível «nouvelle»: a escola tipo T. E.I.P. (Integração de várias escolas do 1ºCiclo e um Jardim de Infância... num «território educativo...com uma escola sede ou escola mãe) (...) Uma verdadeira bomba, esta modernice! Estilo 9 (escolas) em 1...«t’sás a ver»? Este «bijou» foi o «máximo» em desatino: discutiu-se a possibilidade das professoras do 1º ciclo poderem vir acompanhar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem...DENTRO DAS SALAS DE AULA DOS PROFS. DO 2ºCICLO! Houve um chinfrim infernal com parte do povo escolar com um espírito tal como em 1640, mas com «os Filipinos em território nacional»! Nunca nenhuma mudança pedagógica tinha provocado tamanha e acesa discussão!” (Ana)

Pode ler-se nestas expressões que a imposição facilitou ambientes de tensão e conflitos entre pares e resistência à mudança. Estes, por si só, desvalorizam a pessoa e o profissional mas, se geridos noutra sentido, podem potenciar aprendizagens. Interpretou-se isso num encontro das palavras de Ana com Nóvoa (2009), ao falar de profissionalismo e defendendo a construção da profissão pelos professores:

“Não me recordo dos objectivos desta nova reforma, mas um dos factores que contribuíram para o seu insucesso foi também o facto de não haver um manual escolar específico para cada disciplina: cada docente era responsável pela elaboração de material pedagógico de apoio, o que colocava os alunos em diferentes circunstâncias: se um professor decidisse não se empenhar na elaboração de tal material de apoio, os alunos ficariam em desvantagem em relação aos que tinham um professor dedicado e cumpridor, em duas palavras: **um profissional**”. (Ana)

Entendemos que Ana viu no contexto de trabalho uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento na medida em que apelou a mudança de práticas, mobilizando destrezas e conhecimentos. A metáfora para o desenvolvimento contínuo do professor que Sachs (2007) denomina por (re) imaginação, ajudou-nos a compreender que re-imaginar é sinónimo de entender um conjunto de relações sociais, onde professores e alunos são entendidos como aprendentes. Trabalhando num esforço colectivo, onde o correr riscos seja promovido e apoiado e onde negociar mudanças e lidar com a ambiguidade seja desafiante ao invés de suscitar receios e inseguranças, não é uma visão utópica ou irrealista. Como advoga Sachs (2003), pareceu-nos que Ana aspira por uma profissão docente forte e confiante, isto é, uma *profissão docente activista*, nas palavras da autora.

Ana permitiu conhecer aspectos fundamentais a considerar na sua formação enquanto professora. Consideramos que apontou para um sistema que, para além do mais, vise “obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos” e “compromisso social e vontade de mudança” (Nóvoa, 1998, p.19). Ana ao acrescentar que: “sempre tenho tido uma postura um pouco retraída face às mudanças, talvez pelo facto de ter «sofrido na pele» os efémeros efeitos de algumas delas – como já tive ocasião de fazer referência – mas mesmo assim, tenho tentado tirar partido do lado positivo de cada uma delas e disfrutado dos mesmos” (Ana), implicou os professores na construção da profissão. Nela, as injunções do exterior só fazem sentido se lhes permitirem coloca-las em prática e reflectir sobre elas (Nóvoa, 2009).

Este disfrutar poderia levar a crer que Ana pensou a formação desvalorizando a sua dimensão colectiva, o sentido de comunidade no contexto do seu trabalho ou os ambientes informais em que podia acontecer. Defendeu-se que não, pois adiantou:

“Durante todas as mudanças curriculares, pelo menos, houve uma troca de saberes, uma partilha de experiências, quer no trabalho diário, quer em actividades da comunidade educativa: festas de Natal, festas de fim de ano lectivo... Acho que foram momentos bastante enriquecedores para ambas as partes: classe docente, classe discente e comunidade educativa. Por ocasião destas festividades, foram convidados a participar vários elementos da edilidade: artesãos, músicos, artistas de várias áreas, com os quais foi bastante interessante contactar. (...) Devemos trocar impressões com os colegas, depois de aplicadas certas metodologias pedagógicas e a partir dos resultados obtidos, procedermos à sua detalhada avaliação. Este tipo de atitude deverá ser uma constante na nossa vida profissional” (Ana).

Tais palavras apontam para a importância que vários autores atribuem à capacidade de resiliência, face aos complexos desafios vividos pelos professores nos contextos do seu trabalho. Como referem Gu e Day (2013), “their capacity to be resilient fluctuated as a result of the influences of the personal, relational and organizational settings in which they worked” (p.22).

As interacções entre pessoas, a abertura ao trabalho com outras instituições e os contextos informais onde a participação de diferentes actores foram realidade, são mencionados como valiosos contributos para a aprendizagem do professor. Ana deixou perceber que ambientes favoráveis à comunicação e à diversidade das interacções foram muito formativos. Como defendem por exemplo Hargreaves e Fullan (2012) ou Shulman (2004), uma comunidade profissional não pode subsistir isolada, precisa do apoio externo, de parcerias e de trabalho conjunto com comunidades mais alargadas. Para Ana os ambientes alargados ao exterior e a sua organização potenciaram a produção de conhecimento, mediante actividades onde o contacto com realidades e a forma de as conhecer aconteceu. Exemplificou-o com a formação permitida por contactos humanos e trocas de saberes com especialistas em saúde, músicos, artesãos, artistas, etc, afirmando o valor da formação que acontece em diferentes circunstâncias, incluindo o lazer. O que verbalizou consentiu percepções de que sempre aprendeu em ambientes diversos, mediante as características exibidas pelos contextos, sobretudo, dos informais.

Reflexões Finais

Considerando as mudanças impostas presentes no percurso de vida pessoal, académica e profissional de Ana, considerou-se que os constrangimentos, os dilemas e tensões vivenciados, concorreram para a sua aprendizagem e desenvolvimento porque, paradoxalmente, também foram geradores de satisfação profissional. Para tal terão contribuído espaços de diálogo e colaboração com os colegas, poder de participação e a resolução de problemas.

As mesmas razões estiveram na base de boa parte das percepções que para Ana, formação, aprendizagem e desenvolvimento foram indissociáveis no período de mudança que enquadra a sua história. A necessidade de reflexões sistemáticas, os encontros e conversas entre pares que de outra forma dificilmente aconteceriam, as interpretações críticas associadas a feedback com origem em interações entre diferentes sujeitos, instituições e em diferentes lugares, a obrigatoriedade de frequentar acções de formação ou a produção de materiais didácticos, são alguns dos aspectos que iluminam os contextos que Ana referiu. As suas palavras deixaram antever que formação, aprendizagem e desenvolvimento, aconteceram no seu contexto de trabalho, porque este foi desafiante, envolveu a novidade diária e várias dinâmicas relacionais quando foi necessário tomar decisões. Por isso, no que respeita a liderança, se distribuída e partilhada, concluiu-se que ela importa. Pode ser um factor influente na promoção das relações e interações, enquanto recursos positivos para as aprendizagens, porque os implica numa construção da profissionalidade no seio do grupo profissional.

Inferimos que Ana aprendeu mais facilmente, quando as interações com alguns colegas aconteceram em ambientes informais, com reflexos nas práticas. Ligando a aprendizagem informal à (re)construção da profissionalidade através da prática e, sobretudo, a reflexão fundamentada, o seu discurso mostra como a experiência foi (re)construindo a profissional. Deixando parecer que a formação inicial só por si, não será suficiente para formar profissionais de qualidade a longo prazo, Ana levou-nos à ideia que a aprendizagem do professor não deve ter apenas como objectivo o sucesso dos alunos. No seu discurso é claro o reconhecimento do apoio informal dos colegas na procura de um constante aperfeiçoamento. A avaliação detalhada das vivências constitui-se como experiência formadora, pelo que se defende poder considerar-se uma estratégia colaborativa associada a necessidades de formação permanente na vida profissional do professor.

Ana entende que a cultura da escola e as práticas docentes não mudam por decreto. Apercebendo-se que a balcanização e o individualismo estão presentes no seu contexto profissional, considera que estas não potenciam a mudança das práticas podendo até ser inibidoras de mudança. Na importância que atribui à experiência e ao conhecimento adquiridos em contexto de trabalho compreendemos o importante papel do grupo de pares e da própria nas vivências escolares, influenciando inequivocamente a aprendizagem e desenvolvimento dos seus membros. Responsabilizando-se, confrontando ideias e conversando entre si (re)constróem saberes. A voz de Ana remete para visões da escola como comunidade aprendente onde comunicar foi fundamental para conhecer outras formas de olhar a complexa realidade e para, subjectivamente, nela intervir. Dela ressaltou a ideia que em contextos de mudança rápida e de incerteza, as pessoas precisam umas das outras.

Sem perder de vista o objectivo maior de dar voz a Ana a partir da sua história de vida, conheceu-se e compreendeu-se que formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dificilmente serão dissociáveis e não se conseguem apenas através do desejo. A dimensão e o alcance da construção socio-histórica da profissão em Portugal em muitos aspectos contextuais que marcaram o desenvolvimento de Ana, não podem ser vistos isoladamente. Com a investigação existente na área da educação, quadros teóricos que não desligamos da observação e análise de situações educativas em que trabalhamos diariamente no âmbito da formação de professores e associamos a outros saberes, advoga-se como essencial invocar que existem características contextuais invariantes, no desenvolvimento dos professores. Identificamos como *bons* exemplos, a externalização da concepção da formação, o controle na entrada e a burocratização da profissão, a centralidade do cumprimento de programas que simultaneamente desvia atenções de possibilidades de autonomia no desenho e desenvolvimento curricular. Os enquadramentos formativos são diversos e os campos de influência vão para além das escolas e das salas de aula. A formalização intencional da formação dos professores e o trabalho em rede poderão ser possibilidades facilitadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento. A obrigatoriedade de frequentar acções associadas a progressões na carreira, parece ficar devotada a um diminuto contributo enquanto motivação externa que impele a aprendizagem do professor.

Por fim, ousamos ressaltar que as sociedades reclamam das escolas e dos professores ambientes onde as aprendizagens informais aconteçam, o que terá implicações não só na organização e funcionamento das escolas, como também na concepção e prática da formação dos professores. Para construir, alimentar e manter o profissional que deve ser o professor, a

aprendizagem, enquanto eixo central do desenvolvimento profissional, exige mais das instituições e dos actores. O *capital profissional*, expressão utilizada por Hargreaves e Fullan (2012), ultrapassa os recursos da escola quando se trabalha com vista à transformação na educação escolar com vista à sua qualidade, o que não pode apenas significar o sucesso das aprendizagens dos alunos. Por isso, com inspiração no que dizia Bolívar⁶ na conferência proferida no congresso internacional que motivou este texto, pensa-se que numa sociedade da informação e num mundo global e globalizante, a escola já não pode sobreviver isolada.

A educação de qualidade no século XXI precisa da participação cooperante de múltiplos agentes e instâncias que actuem de forma concertada, o que se reflectirá nos contextos de aprendizagem e desenvolvimento dos professores. Neles deverão comprometer-se os próprios professores na reconstrução de uma educação conjunta de adultos, crianças e jovens cidadãos, superando a conhecida fragmentação dos espaços e tempos educativos e de factores individuais e colectivos mas onde a escola tenha valor.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra, Livraria Almedina.

Biesta, Gert (2012). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35-49.

Billet, Stephens (2008). Learning through work: exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47, 232-240.

Bolívar, António & Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Educational Research*, 7 (4), Artigo 12. Retirado em Julho, 25 de 2014 [<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>].

Borko, Hilda (2004). Professional development and teacher learning. *American Educational Research Association*, 33 (8), 3-15.

⁶ António Bolívar, Professor da Universidade de Granada, proferiu no Congresso Internacional: Educational Policies, Effectiveness and Schools Improvement, em 22 de Novembro de 2013 em Évora, a Conferência: “ A escola como comunidade de aprendizagem profissional e eficácia na sala de aula”. Os slides estão acessíveis online em <http://www.peeme.uevora.pt/mat/218a>

Canário, Rui (2008). Relatório Geral: Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Lisboa: Ministério da Educação – DGRHE (Ed), *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-148). Lisboa, Ministério da Educação.

Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analyses*. London: SAGE.

Clandinin, Jean, Lessard, Sean & Caine, Vera (2012). Reverberations of Narrative Inquiry. How resonant echoes of an inquiry with early school leavers shaped further inquiries. *Educação, Sociedade e Culturas*, 36, 7-24.

Clandinin, Jean, Pushor, Debbie & Orr, Anne Murray (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 21-35.

Darling-Hammond, Linda & Richardson, Nikole (2009). Teacher Learning: What matters? *Educational Leadership*, 66, 46-53.

Day, Cristopher & Leithwood, Karen (2007). The continuing professional development of teachers: Issues of coherence, cohesion and effectiveness. In T. Townsend (Ed), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (468-483). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

DuFour, Richard DuFour, Rebecca & Eaker, Robert (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://www.solution-tree.com/revisitingprofessional-learning-communities-at-worktm.html>]

Elbaz-Luwisch, Freema (2005). *Teachers' voices: storytelling and possibilities*. Greenwich, CT: Information Age.

City, Elizabeth, Elmore, Richard, Fiarman, Sara Edith, & Teitel, Lee (2010). *Instructional rounds in education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Flick, Uwe (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, Maria Assunção (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of in-service Education*, 31 (3), 533-556.

- Flores, Maria Assunção & Simão, Ana Maria (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Galvão, Cecília (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11 (2), 327-345.
- Goodson, Ivor (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Professional Learning Series. Oxford: Oxford University Press.
- Blake, Joanna, Sterking, Stephen & Goodson, Ivor (2013). Transformative learning for a sustainable future: an exploration of pedagogies for change at an alternative college. *Sustainability*, 5(12), 5347-5372. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://www.mdpi.com/2071-1050/5/12/5347/htm>].
- Gu, Qing & Day, Christopher (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22-44.
- Hager, Paul (2011). Theories of Workplace Learning, In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (Eds.), *The Sage handbook of workplace learning* (pp.17-31). London: Sage.
- Hager, Paul. & Halliday, John (2009). *Recovering Informal Learning: wisdom, judgement and community*. Dordrecht: Springer
- Hargreaves, Andy (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K. Seashore Louis [Eds.], *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (181-196). Berkshire, England: Open University Press.
- Hargreaves, Andy, & Fullan, Michael (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press
- Hodkinson, Phil, Biesta, Gert & James, David (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning Vocations and Learning. *1* (1), 27-47. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://dx.doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y>]
- Hodkinson, Heather & Hodkinson, Phil (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Paper in Education*, 20 (2), 109-131.

Hoeskstra, Annemarieke & Korthagen, Fred (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 76-92.

Horn, Ilana Seidel & Little, Judith Warren (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 181-217.

Imants, Jeroen (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 715-732.

Josso, Marie-Christine (2006). *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 373-383.

Lessard, Claude (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp.119-128. Retirado em Julho, 25 de 2014 [<http://sisifo.fpce.ul.pt>].

Libâneo, José Carlos (2005). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação, In A. Santos (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade* (19-63). Campinas: Alínea.

Kricheski, Gabriela & Murillo, Javier (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una guía para impulsar y sustener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Eficácia, Calidad y Cambio en Educación*, 10 (1), 27-43. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>]

Longworth, Norman (2009). *Lifelong learning in action. Transforming Education in the 21st Century*. London: London and Sterling, VA

McLaughlin, Milbrey & Talbert, Joan (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

Morrow, Raymond Allen & Torres, Carlos Alberto (1998). Jünger Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: novas orientações para a Educação Comparada. *Educação, Sociedade e Culturas*, 10, 123-155.

- Nóvoa, António (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, 3, 403-430.
- Nóvoa, António (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Opfer, Darlleen & Pedder, David (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407.
- Riessman, Catherine Kohler (2003). *Narrative analysis*. In Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. E., & Liao, T. F. F. (2003). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Sage Publications.
- Rogers, Alain (2014). The classroom and the everyday: the importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, 2 (1), 7-34.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34 (12), 94-103.
- Sachs, Judith (2003). *The Activist Teaching Profession*, Buckingham: Open University Press
- Sachs, Judith (2007, Janeiro). *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional*. Keynote Address presented to the ICSEI Conference, Slovenia Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>].
- Scheilcher, Andreas (2011). Lessons from the world on effective teaching and learning environments. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 202-221.
- Shulman, Lee (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. New York: Jossey Bass.
- Smylie, Mark (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In Thomas Guskey and Michael Huberman [Eds], *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (92-113). New York: Teachers College Press.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stoll, Louise & Louis, Karen Seashore (Eds) (2007). *Professional learning communities: divergence, depths and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

Talbert, Joan (2010). Professional learning communities at the crossroads: how systems hinder or engender change. In Lieberman, A. (Ed.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.

Tavares, Claudia & Sanches, Isabel (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 307-347. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2994/2409>].

Temple, Bogusia (2008). Narrative analysis of written texts: reflexivity in cross language research. *Qualitative Research*, 8 (3), 355-365.