

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A autoformação cooperada e a construção de profissionalidade dos docentes do MEM

Simone Figuerêdo Souza

M

2020



Simone Figuerêdo Souza

**A autoformação cooperada e a construção de profissionalidade dos docentes do
MEM**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências de Educação, da
Universidade do Porto, para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor **Rui
Trindade.**

RESUMO

O presente trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, nomeadamente no domínio de Supervisão e Formação de Professores, teve por objetivo compreender como o vínculo ao Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM) interfere na construção da profissionalidade dos docentes participantes. Um movimento que se define como de autoformação cooperada de professores e outros profissionais de educação, o qual respeita o pressuposto de que os docentes devem ser participantes ativos na construção do conhecimento profissional que lhes concerne.

A pesquisa desenvolveu-se de acordo com a metodologia qualitativa, a qual se assume em termos estratégicos como um estudo exploratório que se concretiza através da análise documental de relatos e de reflexões produzidos sobre experiências de autoformação cooperada, quer através da realização de grupos de discussão focalizada, envolvendo três educadoras de infância e duas professoras e um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Os resultados do estudo evidenciam o vínculo entre os diversos momentos e espaços de formação autocooperada, o modo como os inquiridos percebem a profissão e os desafios e exigências curriculares que colocam a si próprios. Tendo em conta os dados, poder-se-ia afirmar que sem os momentos de autoformação cooperada nenhum dos inquiridos conseguiria concretizar o projeto de educação escolar defendido pelo MEM e desenvolver o conjunto de competências a que a reflexão sobre as suas práticas e as práticas dos outros obriga.

Palavras-chaves: Construção da Profissionalidade; Autoformação Cooperada; Movimento da Escola Moderna Portuguesa; Escola Democrática.

ABSTRACT

This research work, within the scope of the Master's Degree in Education Sciences in the field of Supervision and Teacher Training, aimed to understand how the link to the Movement of the Portuguese Modern School (MEM) interferes in the construction of the professionalism of the participants. A movement that is defined as a cooperative self-training of teachers and other education professionals, which respects the assumption that teachers must be active participants in the construction of professional knowledge that concerns them.

The research was developed according to the qualitative methodology, which is assumed in strategic terms as an exploratory study that is realized through the documentary analysis of reports and reflections produced on cooperative self-training experiences, or through the realization of discussion groups focused involving three kindergarten teachers and two teachers and a teacher from the 1st Cycle of Basic Education (CEB). The results of the study show the link between the different moments and spaces of self-cooperative training, the way in which the respondents perceive the profession and the challenges and curricular demands they pose to themselves. Taking into account the data, it could be said that without the moments of cooperative self-training, none of the respondents would be able to implement the school education project advocated by the MEM and develop the set of skills that the reflection on their practices and the practices of others oblige.

Keywords: Construction of Professionality; Cooperated self-training; Movement of the Modern Portuguese School; Democratic School.

RÉSUMÉ

Le présent travail d'investigation, dans le cadre du cours de Master en sciences d'éducation dans le domaine de la supervision et formation d'enseignants, a eu pour objective comprendre comme le lien au Mouvement d'École Moderne Portugaise - MEM interfère dans la construction du professionnalisme des enseignants liés à ce mouvement. Un mouvement ce qui est défini comme un mouvement d'autoformation coopératif des enseignants et d'autres professionnelles d'éducation, qui respecte l'hypothèse que les enseignants devraient être participants actives dans la construction de le connaissance professionnelle que les concerne.

La recherche a s'est développée avec une méthodologie qualitative, laquelle s'assure en termes stratégiques comme un étude exploratoire, qui se matérialise à travers d'une analyse documente et des rapports et réflexions produits sur expériences d'autoformation coopératif, soit en effectuant de groupes de discussion ciblés impliquant trois éducatrices, deux enseignants et un enseignant du premier cycle de l'éducation de base. Les résultats de l'étude montrent le lien entre le divers moments et espaces de formation, comment les répondants perçoivent la profession et les défis et exigences du programme qui se placent. En tenant compte des données on pourrait dire que sans les moments d'autoformation coopératif, aucun des répondants ne serait en mesure de terminer le projet d'éducation scolaire défini pour MEM et développer l'ensemble des compétences qu'exige la réflexion sur vos pratiques et les pratiques des autres.

Mots-Clés : Construction du Professionnalisme ; autoformation coopérative ; Mouvement d'école moderne portugaise ; écola démocratique

“Se nada mudar, invente, quando mudar, entenda. Se ficar difícil, enfrente, e quando ficar fácil, agradeça. Se a tristeza rondar alegre-se, e quando ficar alegre, contagie. E quando recomeçar acredite. Você pode tudo. Tudo consegue pelo amor, e pela fé que você tem em Deus!”
(Autor desconhecido)

AGRADECIMENTO

Um trabalho de mestrado é um sonho de todo profissional, mas também não deixa de ser uma viagem. O meu sonho, incluiu literalmente uma longa viagem, que englobou atravessar oceano, superar desafios, tristezas, incertezas, travar lutas contra poderosos e muitos outros percalços que tive pelo caminho, mas apesar de todo esse processo, “meio” que solitário que qualquer estudante de mestrado, que tem esse sentimento, tive o contributo de várias pessoas, que foi fundamental para que eu encontrasse o melhor rumo em cada momento da caminhada.

Essa caminhada não nasceu ontem e sim há alguns anos, mas para que fosse possível iniciar os passos dessa longa caminhada contei com apoio de muitos que aqui já não estão, outros que sempre estiveram presente na minha vida e muitos que apareceram para ficar na minha vida. Espero não esquecer de ninguém...(risos) se esquecer, me perdoem.

Impossível não começar por agradecer a **Deus**, todo poderoso, a quem devo toda honra e toda glória e principalmente ao dom da vida. A ele por me permitir realizar tantos sonhos, agradecer pelo seu infinito amor, pelo seu acalento nos momentos difíceis e de saudade. Obrigada por **NUNCA** ter me deixado desistir. Junto agradeço as minhas santinhas: **Santa Teresa, Dulce dos Pobres, Nossa Senhora Aparecida e Nossa Senhora de Fátima.**

Agradecer aos meus pais, **Ismael Gonçalves** (in memoriam), e minha mãe **Maria José** por terem acreditado que a educação faz a diferença na vida das pessoas e por terem investido na minha educação escolar e dos meus irmãos.

Agradecer a minha amada **vó Néia** (in memoriam) que mesmo não estando aqui fisicamente, está presente todos os dias no meu pensamento e no meu coração. Quanta falta me faz nesse momento, tinha tanta coisa para te contar sobre como foi viver aqui, no Porto esses dois anos.

Agora para esses, eu penso que não merecem apenas agradecer, merecem muito mais, talvez até um pedido de perdão, de desculpas...Penso que devo isso a vocês meus filhos: **Loren Figuerêdo e Gabriel Figuerêdo**. Perdão por ter deixado vocês, desculpa pela ausência, no natal, no aniversário, no dia das mães. Desculpas pelas falhas, perdão por não ter dado colo, quando vocês mais precisaram de mim. Talvez tenha sido um pouco egoísta, mas sempre fiz e faço as coisas pensando em um futuro melhor para nós três. Vocês são as razões de todas as minhas escolhas e decisões. Amo vocês.

Agradecer mais uma vez a Deus, em meio a tanta saudade, ele me apresentou com um parceiro, companheiro, amigo, colaborador e acima de tudo meu amor. Obrigada **Filipe Ferreira** por tudo que foi e é na minha vida. Estendo meus agradecimentos a sua família por ter me acolhido com muito carinho, cuidado e atenção.

Trilhar esse caminho também só foi possível com o incentivo e apoio de minha irmã **Silvana Venâncio**, que esteve presente desde o início, que disponibilizou seu tempo para me ajudar na construção do guião de entrevista e a criação das categorias, tenho certeza que sem sua ajuda, não teria conseguido, e agradecer o apoio do meu cunhado **Américo Venâncio (Mel)**, que me incentivou a concorrer ao mestrado e ajudou desde a inscrição até a compra de passagem. Meu muito obrigada...esse título também é de vocês.

Tem uma pessoa que infelizmente já não está entre nós, mas que eu serei eternamente grata. Talvez se não fosse por ele, não teria participado do concurso para professora municipal, não teria feito minha graduação em Pedagogia, não teria feito Pós graduação em Psicopedagogia Institucional e clínica e muito menos teria sonhado com o mestrado. **Edvaldo Cardoso Calasans (DADÁ)**, aonde você estiver receba minha energia em forma de oração, quero agradecer por tudo que fez por mim, pelas oportunidades de trabalho que me confiou, por incentivar, não só a mim, mas a todos os professores da rede municipal de Ribeira do Pombal a irem buscar uma formação acadêmica. Obrigada por valorizar o professor e a educação municipal na sua gestão. Estou me referindo a uma visão de formação acadêmica em educação em 1997, visão de crescimento profissional, de educação de qualidade, com professores com formação acadêmica e aptos a estarem em sala de aula. Diferente da atual gestão (2016-2020) que persegue, desvaloriza, nega e rouba direitos aos professores. Mas, também esperar o quê, de quem **NUNCA** gostou de estudar.

Agradecer a minha família como um todo: minha irmã **Jordânia**, meus irmãos **Silvestre**, **Zé Agailson** e **Neguinho**, que depois que vim para Portugal, apertamos ainda mais os laços, mesmo que através das mensagens diárias através do WhatsApp. Agradecer também ao carinho dos meus sobrinhos, que eu tanto amo.

Agradecer as minhas tias, tios, primos e primas tanto da família **Gonçalves** como da família **Figueiredo**, pelas mensagens, pelo cuidado e preocupação em saber se eu estava bem. Obrigada, amo vocês.

Agradecer as amigas e amigos que estão lá em Ribeira do Pombal a minha espera, aos colegas de trabalho e aos alunos que tanto torceram por essa conquista.

Agradecer a família portuguesa de **Jaime Moreira**, **Manuela Fortunato** e filhas que sempre me acolheram com muito carinho e atenção e indiretamente tornaram-se a minha família aqui.

Agradecer a **Fátima Ribeiro**, uma portuguesa que aos poucos foi conquistando minha amizade e que hoje posso dizer que a tenho como amiga. Obrigada por ter aberto as portas da sua casa para que eu pudesse compartilhar do convívio com sua família.

Agradecer a amizade e cumplicidade de **Rick**, que foi meu porto seguro ao chegar aqui no Porto, devo muito a você. Agradecer a **Karol** pela parceria, pela alegria, pelas idas as feiras, por me proporcionar muitas risadas.

Agradecer as minhas colegas de mestrado, as brasileiras **Dani**, **Fernanda**, **Anne** e a colega portuguesa querida **Leticia Silva**, pela ajuda mútua, companheirismo, e pelos braços dados, obrigada. Não poderia deixar de fora dos meus agradecimentos os meus colegas, que assim como eu vieram de outro país a exemplo do moçambicano **Meque Samboco**, e da angolana querida **Irmã Etelvina**.

Agradecer as professoras doutoras **Amélia Lopes**, **Fátima Pereira**, **Helena Araújo**, **Eunice Macedo**, **Amélia Veiga** e **Sofia Pais**; e aos professores doutores professor **João Caramelo** e **Paulo Nogueira**, por todo conhecimento transmitido durante as aulas, e pela convivência agradável no dia-a-dia.

Mas nem só de mestrado se vive, existe vida fora da universidade e nessa vida, através de

uma formação para trabalho, conheci pessoas que hoje fazem parte do meu convívio, que por incrível que pareça quase 100% são brasileiras e brasileiros (risos). Agradeço a **Luiza, Eliana, Márcia, Dani e Bia** e os **digníssimos**.

Agradecer as **Educadoras de Infância** e as **professora do 1º ciclo e o professor**, minha eterna gratidão, pois aceitaram contribuir no meu estudo, mesmo em um momento que sei que professor não tem tempo nem para respirar: final de ano letivo.

E por último e nem por isso menos importante, pelo contrário, nesse processo teve papel fundamental, gostaria de agradecer ao professor **Doutor Rui Trindade**, meu orientador, pela paciência, tranquilidade, competência, profissionalismo e dedicação que foram tão importantes para a realização desse estudo. Obrigada por ter compreendido os meus momentos de tristeza e desmotivação, durante a pandemia, que me fizeram parar o processo, tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio e compreensão.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Ciclo da Aprendizagem Experiencial

Figura 2 – Sintaxe do modelo pedagógico do MEM

Figura 3 - O desenvolvimento de uma análise

Figura 4 – Quadro das categorias e subcategorias

LISTA DE SIGLAS

MEM – Movimento da Escola Moderna

DPC - Desenvolvimento Profissional Contínuo

AE - Aprendizagem Experiencial

EC - Experiência Concreta

CA - Conceituação Abstrata

OR - Observação Reflexiva

EA - Experiência Ativa

CCP - Conselho de Coordenação Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – DOCÊNCIA NUMA ESCOLA DE UM TEMPO DE INCERTEZAS	16
1. A escola e o modelo de educação escolar: Finalidades e sentidos.....	16
CAPÍTULO II – A REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO.....	23
1. A formação inicial de professores e a reinvenção da profissão docente	26
2. A formação contínua de professores e a reinvenção da profissão docente	31
3. Aprendizagem experiencial como condição do desenvolvimento profissional e da reinvenção da profissão docente.....	34
4. Em jeito de conclusão.....	38
CAPÍTULO III – MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA E A REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.....	39
1. O movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM): História e fundamentos.....	39
2. O Modelo Pedagógico do MEM: Pressupostos e implicações.....	46
3. A organização do MEM como movimento de autoformação cooperada.....	52
4. A autoformação cooperada e a reinvenção da profissão docente.....	54
CAPÍTULO IV – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	58
1. Objetivos e questões.....	59
2. Opções metodológicas: Fundamentos.....	59
3. Estratégia de pesquisa.....	60
4. Método de recolha de dados.....	61
5. Identificação dos participantes no estudo.....	64
6. Processamento dos dados.....	66
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	71
1. A adesão ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).....	71
2. O impacto do MEM na vida pessoal e profissional.....	74
3. Os desafios que a participação no MEM suscita.....	82
4. As dinâmicas de cooperação e partilha.....	85
5. Percepções sobre o MEM.....	91
6. As implicações, ao nível do processo de formação dos alunos, decorrentes da adesão dos inquiridos ao MEM.....	98
7. Conclusão da análise.....	104

CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	110

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

(Freire, 2001, p. 79)

INTRODUÇÃO

Tendo em conta a experiência há mais de vinte anos como docente na rede municipal de educação, sempre me senti inquieta com a formação continuada que era realizada pela secretaria municipal de educação. A formação continuada sempre era realizada fora do contexto da sala de aula, traziam um tema geral, que na grande maioria não dizia e nem respondia as angústias e insatisfação com a prática educativa. Diante deste sentimento de insatisfação e sempre com a sensação que é preciso melhorar a prática no chão da escola, foi que provocou o interesse pessoal, profissional e acadêmico em desenvolver um estudo de investigação que conseguisse buscar um modelo pedagógico de formação de docente, ao qual realmente fosse feito para docentes, pensado a partir do trabalho que é realizado com o professor em sala de aula.

A formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação é totalmente descontextualizada, refiro-me “fora do contexto do chão da sala de aula”. Como bem afirma Imbernón (2009),

“predominam políticas e formadores que praticam com afincado e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe”. (p. 34)

A aprendizagem do professor, no momento atual, exige que seja contínua, ao longo da carreira docente, para que alcance o nível profissional de qualidade. Sabemos que o desenvolvimento profissional pressupõe uma busca constante em aprofundar os seus conhecimentos durante o percurso profissional e para isso se faz necessário uma formação “a medida”, que traga sentido e ressignifique a prática pedagógica do professor.

A formação, deve fazer parte do crescimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, que proporcione um novo sentido à prática pedagógica, ressignificando a atuação do professor. Uma formação que apresente novas questões sobre a prática, mas sempre fazendo um viés com a teoria, desta forma permite que o professor articule e construa novos saberes profissionais.

Diante deste cenário, é que foi escolhido como objeto de estudo de investigação os associados ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), para se pensar a relação

entre a formação e a reinvenção da profissão docente. Este estudo de investigação foi realizado no contexto da dissertação do mestrado em Ciências da Educação, no domínio **Supervisão e Formação de Professores**, tendo como tema “*A autoformação cooperada e a construção de profissionalidade dos docentes do MEM*”, e como objetivo geral, compreender como o vínculo ao MEM afeta a construção da profissionalidade dos docentes vinculados a esse movimento.

A formação para professores e professoras associados/as ao MEM que S. Niza nomeia como “autoformação cooperada” é o tema tratado nesse estudo de investigação. Através de uma pesquisa qualitativa, de estudo de carácter exploratório, utilizando-se da técnica de grupos de discussão focalizada, também conhecido por «Focus Group», no qual através da análise de conteúdo pretendeu-se responder a problema do estudo da investigação: Como o MEM se constitui como um fator decisivo na construção da profissionalidade dos professores e professoras?

Após a Introdução, no primeiro capítulo, procura-se descrever o contexto sobre a docência numa escola em tempo de incertezas, em linhas gerais, aborda a Escola como instituição educativa, de forma a discutir a relação entre o que se espera desta instituição e como tais expectativas balizam, ou poderão balizar, a ação docente.

O segundo capítulo traz uma reflexão sobre as possibilidades de reinvenção da profissão docente. Esse capítulo se subdivide em quatro subcapítulo, ao qual traz reflexões sobre a importância da formação inicial de professores, como um ponto de partida, pois os docentes precisam constantemente de se capacitar para atender às complexidades e exigências dos desafios da profissão, de modo que a formação inicial, por si só, não “forma” professoras e professores, ainda que seja uma etapa que pode ser decisiva para a afirmação da profissionalidade docente. O segundo subcapítulo discorre sobre a formação continuada de professores, e traz em resumo uma reflexão de A. Nóvoa que afirma que ser professor é resultado de um processo de construção que se faz, tendo por referência um património de saberes específicos, um património de saberes experienciais e os outros, com os quais se partilha o cotidiano. Dando continuidade a reflexão desse capítulo o terceiro subcapítulo é sobre o ciclo de aprendizagem experiencial como condição de desenvolvimento profissional, e em suma traz que é com base do conceito de aprendizagem experiencial que docentes associados do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) produzem a partir da sua experiência a qual, se autodesigna como uma associação de professores de formação autocooperada.

No terceiro capítulo que se subdivide em quatro subcapítulos: (i) um que é dedicado à apresentação da História do MEM e fundamentos do seu Modelo Pedagógico; (ii) outro, onde se aborda esse modelo, do ponto de vista dos seus fundamentos e implicações; (iii) um terceiro subcapítulo onde se apresenta o modo como o movimento se encontra organizado e (iv) um último capítulo onde se reflete explicitamente sobre o processo de autoformação cooperativa e as suas implicações ao nível da configuração da profissionalidade docente.

De forma a descrever e a justificar o desenvolvimento do projeto de investigação, organizou-se este quarto capítulo que se encontra subdivido nas seguintes secções: (a) Objetivos e questões; (b) Opções metodológicas: Fundamentos; (c) Estratégia de pesquisa; (d) Método de recolha de dados; (e) Identificação dos participantes no estudo; (f) Processamento dos dados.

No quinto capítulo apresenta-se os resultados da análise e discussão dos dados e, finalmente, no sexto capítulo conclui-se a dissertação.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão; (...) Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1994).

CAPÍTULO I

A DOCÊNCIA NUMA ESCOLA DE UM TEMPO DE INCERTEZAS

Vivemos num tempo educativo, no que à Escola diz respeito, que Rui Canário (2005) designa como um tempo de incertezas, ainda que, em termos das ações educativas que aí se propõem, pareça que continuamos a viver ou num tempo de certezas ou num tempo de promessas (Canário, 2005).

Para Canário (2005), a Escola atual caracteriza-se por ser a Escola de um tempo marcado pela ruptura do compromisso que esteve subjacente à afirmação dos Estados-Providência, um tempo que se encontra marcado pela precarização das relações laborais e do emprego. Assim, as promessas que sustentavam a Escola passam a ser postas em causa, ao ponto dos diplomas se desvalorizarem como instrumentos de mobilidade social, passando a instituição escolar a assumir funções como instrumento de regulação do amortecimento da conflitualidade social, deixando de ser parte da solução para se começar a reconhecer que também faz parte do problema.

É no âmbito deste novo contexto político, económico, social e cultural que se torna necessário refletir sobre as finalidades da Escola e as possibilidades de esta encontrar novos sentidos para o trabalho formativo que promove. Não sendo este o principal objetivo da dissertação, não deixa de ser uma obrigação fazê-lo quando se reflete sobre o que é ser professor e sobre as possibilidades de o ser. Por isso, neste capítulo, começaremos por abordar a Escola como instituição educativa, de forma a discutir a relação entre o que se espera desta instituição e como tais expectativas balizam, ou poderão balizar, a ação docente.

1. A Escola e o modelo de educação escolar: Finalidades e sentidos

A emergência e afirmação da Escola, enquanto instituição responsável pela socialização cultural das novas gerações tutelada pelo Estado, é uma ocorrência que terá de ser compreendida “em função dos desafios e das exigências que se colocam a sociedades envolvidas em processos de transformação inédita que conduzem, sob a inspiração do signo

das Luzes, a atribuir à Escola um papel decisivo na construção da nova ordem civilizacional emergente com o Projeto da Modernidade” (Trindade & Cosme, 2010, p. 20). Para além do vínculo com os valores e os pressupostos com esse projeto, foi à Escola que, em larga medida, se atribui a responsabilidade de o difundir e legitimar (Silva, 1997). Neste contexto histórico passou a competir à Escola, como defende Manuel Matos (1999), participar na “reforma da humanidade” (p. 80), de forma a entrar numa nova era que implicava a assunção de uma nova visão sobre o mundo, a organização política das sociedades e concepções distintas acerca do que é ser homem e mulher num tal contexto. Por isso, é que, argumentam Trindade e Cosme (2010) é que Coménio defendia, para justificar a importância da Escola, que “«raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos, ou raramente dispõem de tempo para isso» (...), daí a necessidade de «haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda a comunidade»” (p. 21).

Em suma, é a partir da transição história entre o Antigo Regime e a Modernidade que tem de se compreender a emergência da Escola e do modelo de educação escolar que, como afirma A. Nóvoa (1995), passou de uma opção para um investimento social inevitável que corresponde, por isso, a um movimento transnacional (Trindade & Cosme, 2010), cujas causas, podendo ser distintas, estão na origem de um projeto de homogeneização cujas causas importa identificar. Para alguns, essa homogeneização terá de ser compreendida em função do projeto de construção da Nação, esse “coletivo de indivíduos que tendem a partilhar uma identidade e um território comuns” (Trindade & Cosme, 2010, p. 20). Para todos, a homogeneização cultural e política relaciona-se, igualmente, com a afirmação do primado da Razão como pressuposto estruturante da Modernidade. Segundo Magalhães (1998), a valorização da Razão corresponde à valorização de que há um saber verdadeiro que, por isso, não é suscetível de ser interpelado.

É, em larga medida, em função deste projeto político-cultural que se explica a configuração do modelo de educação escolar em função de propósitos instrucionistas que Vincent, Lahire e Thin (1994) designam por forma escolar, a qual se caracteriza, entre outras coisas, por entender o ato de aprender como um ato circunscrito ao ver fazer e ao ouvir ou que, como referem Trindade & Cosme (2010) baseados em Rey (2000), “mais do que aprender uma prática se aprende, sobretudo, um conjunto de informações sobre essa prática” (p. 21). Por outro lado, o instrucionismo afirma-se através de uma organização minuciosa do espaço e do tempo escolares, de forma a que o professor possa prescrever, de forma exclusiva, o que se vai aprender e, acima de tudo, como se vai aprender, como se vai pensar

e como se vai agir (Cosme & Trindade, 2013). Rui Canário (1999) é um dos autores que melhor caracteriza o modelo de educação que sustenta a emergência da Escola, quando denuncia que um tal modelo se baseia numa lógica deficitária acerca dos alunos e das suas potencialidades, o que explica que as escolas se afirmem como espaços educativos onde

“de forma constante e sistemática se colocam perguntas, com a particularidade das respostas já serem previamente conhecidas. Por outro lado, e ao contrário do que acontece em situações originadas por uma curiosidade legítima, quem coloca as perguntas são (regra geral) aqueles (os professores) que já sabem as respostas. Estas pré-existem às questões e correspondem a um conhecimento produzido e importado do exterior da instituição escolar. Por outro lado ainda, aqueles que antes de entrar na escola (as crianças) eram peritos em questionar os alunos (frequentemente de forma embaraçante) passam a ser desencorajados de o fazer e convidados a aprender «boas» respostas, para questões que, também com frequência, não lhes interessam” (p. 103).

É neste contexto que se elege o “modo de ensino simultâneo” (Cosme & Trindade, 2013, p. 12) como modelo onde não só o professor é a figura central e tutelar como a homogeneidade é a referência do trabalho a desenvolver. Em termos curriculares, os programas são, por isso, geridos de forma estandardizada e burocrática. A centralidade dos docentes decorre do seu papel como instrutores, cuja principal função é redimir os seus alunos da sua ignorância e incompetência (Trindade & Cosme, 2010), ainda que, apesar de uma tal centralidade, se limitem a assumir um papel subalterno como difusores de informações. Assim, não faz sentido, os discursos posteriores sobre os professores como intelectuais reflexivos ou atores da profissão e do conhecimento profissional que lhes diz respeito (Cosme, 2009). A cultura profissional individualista (Hargreaves, 1998; Thurler, 2001) tem as suas raízes neste ambiente curricular e pedagógico, o qual deixou de fazer sentido no mundo e nas sociedades em que vivemos.

Apesar da sua importância, estamos perante um paradigma contraditório com a visão do mundo e, entre muitas outras coisas, os conhecimentos que, hoje, caracterizam a vida no século XXI. Nas sociedades em que vivemos não é possível continuar a pensar os projetos de educação escolar como projetos interessados em promover a conformidade social, em função dos quais os indivíduos se integrem num determinado ambiente social e ocupem aí o seu lugar” (Meirieu, 1998). Nas nossas sociedades há um conjunto de compromissos, exigências e desafios absolutamente inéditos, em comparação com os compromissos, as exigências e os desafios do século XVIII, do século XIX e mesmo do século XX. Em qualquer projeto escolar contemporâneo, o ato educativo não pode continuar a ser identificado com um ato prescritivo, onde os alunos são vistos em função da sua ignorância

e incompetência e, por isso, são identificados como seres passivos. Um ato educativo onde as atitudes cosmopolitas, o pensamento crítico e criativo, a autonomia intelectual ou as competências de pesquisa, cooperação com os outros são factos não só estranhos como extemporâneos.

Há, contudo, uma discussão a realizar sobre a alternativa ao instrucionismo pedagógico, a qual obriga, entre outras coisas, a refletir sobre o papel dos professores e as implicações educativas, do ponto de vista da ação docente. Se a recusa dos professores como instrutores faz sentido em função dos dados sumariamente enunciados atrás, é necessário refletir se a resposta a uma tal atitude profissional passa pela afirmação dos docentes como facilitadores ou mediadores (Cosme & Trindade, 2013).

Esta é uma opção que se tem vindo a divulgar e que deverá ser compreendida em função dos pressupostos do “paradigma pedagógico da aprendizagem” (Trindade & Cosme, 2010, p. 41). Este foi um paradigma que emergiu em oposição direta ao paradigma instrucionista, por força do «Movimento da Escola Nova» e dos pedagogos que usualmente são vinculados a este movimento, como é o caso, entre outros de A. Ferrière, de E. Claparède, de J-O. Decroly, de M. Montessori e mesmo de J. Dewey (Trindade & Cosme, 2010). Trata-se de um movimento que, segundo Trindade e Cosme (2010), se caracteriza por considerar os alunos “como o centro de gravidade dos projetos de educação escolar” (p. 42). Isto significa, em primeiro lugar, que “os interesses e necessidades dos alunos, de acordo com o pressuposto enunciado anteriormente, são entendidos como os vectores fundamentais da construção e gestão dos programas escolares” (p. 42). Em segundo lugar, significa que “os dispositivos de mediação pedagógica a valorizar são aqueles que permitem potenciar as aprendizagens dos alunos, de forma a recusar-se liminarmente as intenções e as ações instrutivas dos professores” (p. 42).

Estamos perante um paradigma que, emergindo no âmbito de contextos escolares relacionados com a Educação Pré-Escolar e os anos iniciais de escolaridade, não deixou de influenciar níveis de ensino subsequentes, bem presentes, por exemplo, nas abordagens referentes ao modelo conhecido por «Aprendizagem baseada na Resolução de Problemas» (Trindade, 2014). Trata-se de um paradigma que parece responder aos desafios educativos de sociedades que exigem cidadãos mais autónomos e intelectualmente capazes, ainda que, segundo Trindade e Cosme (2010) tenda, para conferir relevância à centralidade dos alunos, a identificar tal centralidade com autossuficiência cultural e educativa. Uma acusação que tem a ver com o facto de se defender, neste âmbito, que a principal função da Escola passa

por estimular o desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos, tendo em conta que as competências adquiridas, só por si, são suficientes para que os alunos se apropriem e venham a apropriar dos conhecimentos disponíveis (Trindade & Cosme, 2010). De acordo com os mesmos autores, esta é a maior vulnerabilidade do referido paradigma, dado que a atividade cognitiva de qualquer pessoa “só poderá acontecer através da utilização de um dado conjunto de instrumentos culturais aos quais se acede em função de um património que está longe de poder ser considerada uma tarefa simples e linear” (p. 57). É esta subvalorização do que Trindade e Cosme (2010) designam por património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e entendido como socialmente necessário, também designado pelos autores como património cultural dito comum, que penaliza este paradigma como alternativa ao paradigma da instrução, penalizando, igualmente, a reflexão sobre o papel dos professores. Na verdade, estes só poderiam ser identificados como facilitadores se o ato de aprender correspondesse ao resultado do “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (Bruner, 2000) e do modelo pedagógico mutualista em que se aborda a interpretação e a compreensão dos factos como um fim em si mesmo, dissociado do conhecimento factual que pode potenciar ou inibir tal interpretação e compreensão (Bruner, 2000). Neste caso, aos professores restaria, apenas, as tarefas de desafiar os alunos, encorajá-los a exprimir as suas opiniões, aprender a escutar as opiniões dos outros e a gerir um tal intercâmbio, como se não houvesse tensões epistemológicas entre o que os alunos sabem e o que são e as informações com as quais se confrontam no mundo que habitam (Trindade & Cosme, 2010).

É em resposta a tais vulnerabilidades conceituais e epistemológicas que, na perspectiva de Trindade e Cosme (2010) se afirma um terceiro paradigma, o “paradigma pedagógico da comunicação” (p. 57).

Este é um paradigma que se caracteriza, em comparação com o paradigma da instrução, por recusar a subalternização dos alunos como protagonista do processo de educativo que lhes diz respeito e entender que o património cultural dito comum não é um produto que os professores oferecem para que os alunos adquiram (Trindade & Cosme, 2010). Na perspectiva de Trindade e Cosme (2010), para o paradigma da comunicação, a principal finalidade da Escola consiste em apoiar e estimular os alunos a apropriarem-se desse património, enquanto condição do seu processo de desenvolvimento pessoal e social. Por isso, para os mesmos autores, para que uma tal ocorrência seja possível, é necessário que os alunos, mais do que receptores de informação, se confrontem com essa informação,

nomeadamente com os quadros conceituais e os modos de pensar que estiveram na origem da mesma. Neste sentido, Trindade e Cosme (2010) defendem que o paradigma da comunicação teria de se afastar do paradigma da aprendizagem, dado que, para o primeiro, o processo de apropriação da informação é um processo marcado por tensões epistemológicas inevitáveis entre o que os alunos são e sabem e o património cultural dito comum. Um processo que conduz aqueles autores a defender, em primeiro lugar, que o centro das preocupações educativas nas escolas não são os alunos, mas a relação entre estes e aquele património. Uma segunda implicação, decorrente da adoção da perspectiva do paradigma da comunicação, diz respeito ao papel que, neste paradigma, se atribui aos professores. Estes deixam de ser identificados como facilitadores, como se propõe no paradigma da aprendizagem, para serem vistos como interlocutores qualificados (Cosme, 2009). Profissionais cujo trabalho não se circunscreve a organizar os ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho que permitam suscitar o ato de aprender, bem como a fornecer alguns dos recursos para que isso possa acontecer, mas que, para além disso, poderão interferir através de ações mais diretas com a atividade dos seus alunos. Daí que, quando isso se justifica, possam apresentar perspectivas, interpelar, discutir, recomendar, sugerir, fornecer *feedback*, criticar, avaliar ou suscitar avaliações e explicar (Cosme, 2009). Não podendo fazer pelos seus alunos, o que só a estes compete fazer, não os podem deixar entregues a si próprios, sobretudo quando este abandono é condição que conduz inevitavelmente à desistência (Cosme, 2009). É que não há ação educativa que dispense as intenções que a justificam, as quais, por sua vez, terão de ser compreendidas à luz da génese e afirmação dos problemas e das respostas (teorias, instrumentos, procedimentos organizados e validados) que se foram construindo para os enfrentar (Cosme, 2009). Daí a importância do papel dos professores cuja perda de centralidade, em comparação com a centralidade que assumiam no paradigma da instrução, não significa que haja perda de influência educativa, bem pelo contrário (Trindade & Cosme, 2010).

Em conclusão, é tendo em conta a reflexão acabada de propor que estamos em condições de refletir sobre as possibilidades de reinvenção da profissão docente, o que será objeto de reflexão do próximo capítulo.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1994)

CAPÍTULO II

A REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO

A reinvenção da profissão docente, ou a necessidade de se refletir sobre outros sentidos para se pensar a formação docente, é uma preocupação da reflexão educativa contemporânea, podendo assumir diferentes formatos e afirmando-se como uma temática transversal, presente nos debates públicos em congressos, seminários, colóquios e cursos, relacionados, por exemplo, com a formação de professores ou com problemáticas curriculares e pedagógicas. Trata-se de uma problemática que justifica esse interesse, tendo em conta o papel estratégico dos professores na formação de pessoas que vivem no século XXI, em sociedades mais sofisticadas do ponto de vista do conhecimento e das tecnologias disponíveis e mais complexas, do ponto de vista da vida quotidiana dos seus membros, a qual os confronta com compromissos e exigências inéditas, enquanto cidadãos e cidadãs, na sua vida familiar e laboral.

Sabe-se, também, que estamos perante uma problemática que está longe de ser consensual, dado que nem todos pensam a mesma coisa, como se demonstrou no capítulo anterior, sobre o papel e as finalidades das escolas, sobre as estratégias educativas que aqui se promovem sobre a avaliação, sobre o que é ser aluno e, enfim, sobre o que é ser professor. Trata-se de um fenómeno inevitável que é suportado por diferentes perspectivas teóricas, as quais contribuem ou para as legitimar ou para as contrariar. Por isso, é que iniciamos esta dissertação com uma reflexão sobre diferentes abordagens dos projetos de educação escolar, dado que, a cada uma delas, corresponde a uma visão distinta acerca da profissão docente.

O que se sabe, contudo, é que este debate sobre o que é ser professor no século XXI terá de ter em conta que vivemos num tempo marcado por alguns fenómenos marcantes, nomeadamente os que têm a ver com a universalização da escolaridade e o alargamento progressivo da mesma. Uma decisão que contribui para que as escolas se afirmem como espaços mais plurais e heterogêneos, do ponto de vista social e cultural, mais ambiciosos e desafiantes. Se este é um fator a considerar, há um outro que importa valorizar e que tem a ver com a necessidade de reconhecer que vivemos numa sociedade onde o conhecimento

assume uma importância inédita no âmbito do mundo atual. Hoje, a socialização cultural dos indivíduos tornou-se mais longa e necessária. Num mundo tecnologicamente tão sofisticado e num processo de evolução tão acelerado, defende Susskind (2020), que “seja o que for que ensinemos, precisamos de explorar as matérias de estudo recorrendo às faculdades humanas que estejam fora do alcance das máquinas” (p. 163). Daí que a educação escolar, na perspectiva do mesmo autor, se tenha de preocupar com o desenvolvimento da “literacia, numeracia e capacidade de resolução de problemas” (p. 172). A estes desafios acrescentam-se, ainda, aqueles que dizem respeito à necessidade de uma educação mais cosmopolita num mundo globalizado que tem de se defrontar com a emergência da xenofobia; uma educação que nos capacite a lidar com a transformação inerente às transformações climáticas que afetam o planeta; uma educação que, finalmente, responda às ambições da democracia e, por consequência, às exigências que estão presentes na reivindicação da recusa dos comportamentos homofóbicos, sexistas e racistas, os quais nos obrigam a aprender a viver num mundo em que temos de lidar com as tensões entre o respeito pelas singularidades pessoais e as exigências da vida em comum (Trindade, 2012).

É de acordo com este conjunto de argumentos que se terá de reconhecer que a profissão docente é

uma profissão de risco no momento em que os professores hoje, ao ensinar, têm que “agir com urgência, decidir na incerteza” (Perrenoud, 2001, p. 15); têm que se defrontar com a perda de “um público garantido e submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido (ou para interiorizar, humildemente, que não era capaz de aprender)” (Cortesão, 2000, p. 19); têm que encontrar, por isso, soluções curriculares e pedagógicas que possibilitem a diversificação das vias de acesso ao património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e socialmente valorizado; têm, finalmente, de aprender a lidar com as solicitações, tantas vezes contraditórias, dos responsáveis políticos, do mundo empresarial, do mundo académico e das comunidades na qual se inserem as escolas onde trabalham. (Cosme & Trindade, 2017, p. 567)

A reflexão sobre a profissão docente não é um exercício fácil, quer porque nem sempre os discursos sobre o que é ser professor ou sobre a discussão sobre a distância entre a teoria e a prática, as metodologias de ensino e a exequibilidade das mesmas ou os compromissos profissionais, entre outras questões, correspondem a consensos que nem sempre são tão visíveis como parecem ser.

Olhando à nossa volta, constata-se que a reinvenção da identidade profissional dos docentes é um desafio decisivo para uma classe profissional que não pode continuar a encontrar significado para a atividade que exerce em função dos pressupostos do paradigma

da instrução. Basta analisar as conclusões do último grande estudo produzido em Portugal sobre o mal estar docente (Varela, 2018) para se compreender a necessidade de olhar para a profissão não em função, apenas, dos constrangimentos externos a que esta tem sido sujeita, mas também em função da necessidade de interpelar a profissão, do ponto de vista das suas crenças, idiossincrasias, saberes, objetivos e cultura profissional. No referido estudo conclui-se que os docentes portugueses estão em situação de exaustão emocional, o que aí é explicado devido aos problemas com a configuração da carreira, o autoritarismo das direções das escolas ou à falta de recursos e de condições de trabalho (Varela, 2018). As concepções educativas dos professores, os meandros da sua cultura profissional, os modos de trabalho pedagógica, as opções referentes à organização e gestão do trabalho na sala de aula ou, por exemplo, as estratégias de avaliação não foram objeto daquele estudo, enquanto fatores a valorizar, quando se reflete sobre o mal-estar docente. Estamos, assim, perante um indicador dos problemas que, hoje, afetam a maneira de pensar a profissão. Uma profissão cuja complexidade tende a ser menorizada, quer do ponto de vista dos desafios existenciais que suscita, quer do ponto de vista da articulação entre estes desafios e o património de saberes profissionais que permitam que a profissão docente seja pensada em função dos nossos desafios e exigências da vida no mundo e nas escolas do século XXI.

É o reconhecimento de uma tal necessidade que nos conduz à reflexão que A. Nóvoa (2009) propõe sobre o desenvolvimento profissional docente, defendendo que uma primeira medida é a de “passar a formação de professores para dentro da profissão” (p. 16). Isto é, defende Nóvoa, “não haverá nenhuma mudança significativa se a «comunidade de formadores de professores» e a «comunidade dos professores» não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (p. 16).

A segunda medida proposta por Nóvoa (2009) diz respeito à necessidade de “promover novos modos de organização da profissão” (p. 19), dado que a possibilidade dos professores se envolverem em projetos de educação escolar congruentes com os pressupostos de sociedades que se afirmam como democráticas e que se reivindicam de ser sociedades do conhecimento, “torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas” (p. 19). É que a “colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa, mas antes com a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão” (p. 19).

A terceira medida que Nóvoa (2009) refere tem a ver com a exigência de “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores” (p. 21). Para Nóvoa

“falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (p. 21).

Quais as implicações desta reflexão para se pensar a reinvenção da profissão docente?

Esta é uma pergunta demasiado ambiciosa para se ter uma resposta nada menos do que complexa. Perguntar quais as implicações de um tal projeto implica, entre outras coisas, discutir como é que a reinvenção da profissão docente se encontra relacionada: (i) com políticas educativas que favoreçam um tal propósito; (ii) com a assunção, por parte das escolas, desse objetivo como um objetivo estratégico; (iii) com a formação inicial de professores e (iv) com a natureza da participação dos docentes na definição e concretização de projetos de desenvolvimento profissional que lhes dizem respeito.

Serão os dois últimos tópicos que constituem o objeto do debate e da reflexão a empreender nesta dissertação. Não se trata de menorizar os tópicos anteriores, mas tão somente de reconhecer que nos interessa abordar a problemática da reinvenção docente, a partir de uma abordagem que valoriza, sobretudo, o tipo de problemáticas que implicam diretamente os professores como atores educativos. As questões relacionadas com a carreira dos professores, com as condições de trabalho e de remuneração, com as estratégias de tutela e de prestação de contas ou com as exigências e os recursos de que dispõem, sendo questões decisivas para se pensar a reinvenção da profissão docente dependem de decisões a montante que, podendo ser reivindicadas pelos professores, não são da sua responsabilidade. Até certo ponto, esta é a razão que explica que não se invista, neste trabalho, sobre o segundo tópico, ainda que este não deixe de ser abordado quando se refletir sobre a natureza da participação dos docentes na definição e concretização de projetos de desenvolvimento profissional que lhes dizem respeito.

1. A formação inicial de professores e a reinvenção da profissão docente

A formação inicial é apenas um ponto de partida, um primeiro passo de um longo processo de socialização profissional que se inicia nesse momento. Nóvoa (2002) defende que os docentes precisam constantemente de se capacitar para atender às complexidades e

exigências dos desafios da profissão, de modo que a formação inicial, por si só, não “forma” professoras e professores, ainda que seja uma etapa que pode ser decisiva para a afirmação da profissionalidade docente.

Tendo em conta os dados e a reflexão apresentada parece-nos ser possível afirmar que para o “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30) faz sentido desvalorizar a componente curricular e pedagógica nos projetos da formação docente, visto que o fator nuclear deste paradigma circunscreve-se ao ato de prescrever os conteúdos e os modos de pensar corretos, tal como o docente os define (Trindade, 2018). Neste sentido, o professor deve possuir o conhecimento académico e científico julgados necessários para cumprir uma tal tarefa, a qual, por estar inscrita nos programas, não corresponde, por isso, a uma tarefa curricularmente exigente, assim como não corresponde a uma tarefa pedagogicamente complexa, dado que as estratégias a mobilizar se circunscrevem, em larga medida, a saber como se mantém a receptividade dos alunos perante a intervenção pedagógica dos professores. Encontra-se nesta abordagem as origens de alguns dos equívocos que afetam, hoje, a formação docente, quer seja ao nível da dicotomização em que se aborda de forma estanque a formação científica e académica e a formação curricular e pedagógica, quer seja quando se defende, de forma mais ou menos explícita, que nos cursos de formação dirigidos para professores dos níveis de escolaridade inicial é a segunda vertente que se deve valorizar, enquanto nos níveis de escolaridade posteriores esta vertente perde importância para se afirmar antes a centralidade da formação científica e académica (Libâneo, 2015).

Se esta abordagem poderia ter feito algum sentido no passado, quando a Escola se afirmava como uma instituição elitista e preocupada com a seleção académica dos estudantes, a questão que se levanta, agora, é a de saber como é que este modelo se compatibiliza com uma Escola cujo acesso se tem vindo a universalizar, através do alargamento progressivo da escolaridade obrigatória e reivindicado maiores ambições educativas.

Outro problema desta perspectiva tem a ver com o modo como nela se aborda a relação entre a teoria e a prática. A primeira é vista como um conjunto de princípios gerais e de conhecimentos científicos, enquanto a segunda corresponde ao momento em que isso aplica nos contextos reais (Correia, 1989). Por isso, é que, no âmbito do projeto de formação que estamos a analisar, se consolida a dicotomia entre conhecimentos académicos e científicos versus conhecimentos curriculares e pedagógicos e um modo de organização do

trabalho pedagógico que legitima a possibilidade de, inicialmente, nos cursos de formação, se ensinarem aqueles dois tipos de conhecimentos e, posteriormente, em situações de prática real ou simulada, se aplicarem essas teorias e essas técnicas.

Tendo em conta, a reflexão desenvolvida no primeiro capítulo, não nos parece que os pressupostos do “paradigma pedagógico da aprendizagem” (Trindade & Cosme, 2010, p. 41) constituam um contributo capaz de responder, de facto, aos desafios e exigências com que se confrontam os professores nas escolas contemporâneas. Neste caso, poderia ocorrer um fenómeno inverso ao descrito, a propósito do paradigma da instrução, já que é a vertente curricular e pedagógica que adquire maior importância. Se é verdade que um tal paradigma contribuiu para que a profissão docente se pudesse afirmar como uma profissão singular (Nóvoa, 2002), não foi capaz, todavia, de compreender a complexidade da mesma, por via da desvalorização da dimensão epistemológica do trabalho educativo a desenvolver na escolas (Cosme, Trindade & Aquino, 2020).

Do ponto de vista dos cursos de formação inicial, afirma-se, em larga medida, assente neste paradigma, um modelo de formação que encontra na ideia de D. Schön (1995) a fonte de inspiração para o desenvolvimento de um outro tipo de projetos formativos. É a partir de Schön (1995) que se desenvolve a concepção de profissional reflexivo, o qual é visto como um professor que, mobilizando saberes adquiridos de forma tácita no confronto com os problemas da prática e da reflexão sobre esses problemas, aborda os desafios quotidianos nas escolas e nas salas de aula. Para Schön (1995), estamos perante um genuíno processo de construção do saber, em função do qual se valoriza o que o próprio autor designa por “epistemologia da prática” (p. 20), abrindo as portas para se afirmar as possibilidades dos professores serem entendidos como construtores do seu próprio conhecimento profissional.

Para Ariana Cosme (2009)

“embora seja necessário reconhecer a importância do investimento realizado por Schön no sentido de evidenciar como é no próprio âmbito do exercício da actividade profissional que se constroem saberes decisivos para a realização desse mesmo exercício; se é um contributo apreciável o de conferir visibilidade, como o fez Schön, à importância desse “saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.” (obra citada, p.13), importa, agora, reconhecer que as diversas modalidades de reflexão, em função das quais esse saber se constitui, pressupõe referências conceptuais que, de alguma forma, o modelam. É que a reflexão que se desenvolve no decurso de uma dada acção profissional não poderá ser entendida nem como um mecanismo que se activa segundo um roteiro no âmbito do qual se considera como

uma variável menor o conjunto de saberes que possibilitam a sua concretização, nem como um processo intelectual dissociado de um determinado conjunto de opções de vida ou de compromissos pessoais, sociais e políticos que influenciam a natureza e os sentidos daquela reflexão. A não ser assim, estaríamos perante um processo reflexivo auto-suficiente, isto é, um processo em que os saberes construídos no âmbito da reflexão sobre a acção e a partir da acção profissional se construíam tendo por referência, apenas, essa mesma acção. Ora, sendo certo que é no espaço da intervenção profissional que a dinâmica desta reflexão se revela, importa compreender que tal reflexão só é possível através da mobilização de representações e saberes teóricos que permitem interpretar e avaliar a acção profissional, atribuindo-lhe determinados significados e conferindo-lhe determinados sentidos que constituem a plataforma conceptual em função da qual se configura a reflexão e se afirma a especificidade da mesma, quer do ponto de vista dos referenciais que selecciona para acontecer, quer do ponto de vista das suas implicações profissionais concretas” (p. 110-111).

Sendo necessário valorizar a dimensão da reflexividade docente como um objetivo a desenvolver no âmbito dos projetos de formação e de atuação profissional dos professores, importa, também neste caso, não patrocinar a visão do professor autossuficiente. É que, como defende Zeichner (1993), a reflexão dos professores pode constituir o pretexto para “imitarem melhor as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como nas dos outros professores” (p.22). Pode, igualmente, constituir um risco quando se focaliza “a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando-se qualquer consideração das condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula” (p.22).

Em suma, não é a reflexividade como objetivo nuclear dos projetos de formação que se discute, mas o modo como se concebe a mesma, nomeadamente quando através da mesma se patrocina, de forma mais ou menos implícita, os pressupostos do paradigma da aprendizagem.

Daí que se possa considerar que o “paradigma pedagógico da comunicação” (Trindade & Cosme, 2010, p. 57) propõe, em si, um conjunto de referenciais que poderão constituir as fronteiras de uma reflexão que se quer produtiva e consequente. Cremos que tanto o estatuto que atribui aos alunos, recusando a sua menorização ou a sua autossuficiência, como aquele que atribui aos professores, contribuindo para legitimar a sua existência como interlocutores qualificados (Cosme, 2009), e, sobretudo, a afirmação da Escola como um espaço cultural, em função do qual se explica a sua importância como contexto promotor de desenvolvimento pessoal e social (Trindade & Cosme, 2010), são contributos decisivos para se pensar a formação inicial de forma mais exigente e congruente.

É que podemos estar perante um problema com repercussões graves, a longo prazo, se os objetivos e os conteúdos da formação forem contraditórios com as práticas de formação.

É, por isso, a partir do conjunto de preocupações enunciado, que se recorre a Tardif (2006), o qual considera que existem quatro diferentes tipos de saberes que envolvem a atividade docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Segundo o referido autor (Tardif, 2006), os saberes da formação profissional correspondem ao conjunto de saberes académicos, científicos e pedagógicos que são transmitidos aos professores durante o seu processo de formação. Os *saberes disciplinares* são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento. Trata-se de saberes que são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da História, sendo validados e administrados pela comunidade científica. Os saberes curriculares dizem respeito ao modo como nas instituições educacionais se produz a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. Finalmente, os *saberes experienciais* são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif, 2006, p. 38).

Comparando com outras tipologias, nomeadamente a de Gauthier (1998) e a de Schulman (2014), constata-se que, pese as especificidades de cada uma delas, há uma convergência quanto às dimensões do património de saberes que caracterizam a atividade docente e, sobretudo, como defende Gauthier (1998), estamos perante abordagens sobre a profissão docente que permite superar dois obstáculos que, de algum modo, penalizam a profissão docente: o da existência de um ofício sem saberes.

Neste sentido, e como forma a responder a uma tal situação, a qual contribui para impedir a afirmação da profissão docente como uma profissão complexa e não indiferenciada, importa valorizar a reflexão de Schulman pelo modo como permite superar a dicotomia que se estabelece entre conhecimentos académicos e científicos e conhecimentos curriculares e pedagógicos, a partir da valorização do que o autor designa por “conhecimento

pedagógico de conteúdo” (Schulman, 2014, p. 206). Nesta perspectiva, estamos perante um tipo de conhecimento que permite distinguir um docente de uma dada disciplina de um especialista no campo de saber a que a referida disciplina diz respeito. Para Schulman, há outros conhecimentos a considerar como conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão docente, nomeadamente: (i) o conhecimento dos conteúdos; (ii) os conhecimentos pedagógicos gerais; (iii) os conhecimentos específicos sobre o currículo, a gestão e organização curricular; (iv) os conhecimentos sobre os alunos e as suas características; (v) os conhecimentos sobre os contextos educacionais (caraterização, organização e administração destes contextos) ou (vi) os conhecimentos de natureza histórica e filosófica sobre a Escola e o modelo de educação escolar. Tipos de conhecimentos estes que poderão corporizar a situação do que Gauthier (1998) designa por saberes sem ofício se não contribuírem para o já referido conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual, afinal, lhes confere sentido e pertinência.

As perspectivas sumariamente abordadas de Gauthier (1998), de Tardif (2006) e de Schulman (2014) enquadram-se no que Almeida e Biajone (2007) consideram ser estudos sobre a profissão docente que exprimem a preocupação com o “knowledge base” (p. 283), um movimento que tem “como finalidade identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de programas de formação de professores” (p. 283). Trata-se de um contributo muito importante, ainda que nos pareça que o mesmo adquire uma maior pertinência se o cruzarmos com as propostas produzidas por Nóvoa (2009), no âmbito da reflexão que este produz sobre a construção de um projeto de formação docente congruente com o empoderamento dos professores como profissionais.

A reflexão de Nóvoa não é, contudo, uma reflexão circunscrita ao período da formação inicial. Trata-se de uma reflexão mais ampla que podendo servir de referência à formação inicial é uma reflexão decisiva para se pensar a formação contínua.

2. A formação contínua de professores e a reinvenção da profissão docente

Para Nóvoa (2003) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (pg.23).

Uma perspectiva que está na origem de um conjunto de propostas que remetem, num primeiro momento, para um vínculo entre a formação e as práticas, defendendo A. Nóvoa (2009) que a “formação de professores deve assumir uma forte componente prática,

centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (p. 32). Não se trata de ressuscitar o debate que opõe a teoria à prática, mas tão somente de defender a possibilidade de haver uma reflexão que permita “transformar a prática em conhecimento” (p. 33) e de reconhecer que “a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” (p. 33). Ou seja, e como bem adverte Nóvoa (2009), não se pretende “adoptar uma qualquer deriva practivista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores” (p.33), o que se propõe é que as práticas sejam objeto de investimento teórico e metodológico, “dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (p. 33). Assim, para Nóvoa (2009), a formação de professores passa a organizar-se em torno de casos concretos, de forma a que o esforço que se produz para os pensar e resolver constitua quer uma oportunidade de apropriação e compreensão do que está em jogo e do conhecimento que permite enfrentar esses casos, quer uma oportunidade para conferir significado ao conhecimento teórico que, deste modo, adquire importância e pertinência. Por fim, um tal investimento é sempre uma ocasião potencial de repensar rotinas e mudanças de natureza diversa. Este é um modo afinal, de “devolver a formação de professores aos professores” (p. 37) e, igualmente, de estabelecer um vínculo produtivo entre a formação e a investigação.

Em segundo lugar, Nóvoa (2009) defende que a “formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (p. 36)

Em terceiro lugar, Nóvoa (2009) entende que a “formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essas capacidades de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (p. 38). É que o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, sendo impossível, por isso, dissociar as dimensões pessoais e profissionais (Nóvoa, 2009; Lopes, 1999). Segundo Nóvoa (2009), este pressuposto permite afirmar que “a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor” (p. 39), daí que a formação possa constituir uma oportunidade para “reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (p. 39).

Em quarto lugar, para Nóvoa (2009), a “formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola” (p. 40). Esta é uma dimensão estratégica dos projetos de formação,

dado que permitem contrariar a cultura profissional individualista (Hargreaves, 1998; Thurler, 2001) que tende a caracterizar a profissão docente, a qual não pode ser dissociada das idiossincrasias e finalidades de uma Escola em que a homogeneização cultural era condição do seu sucesso como instituição. É que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por via superior” (Nóvoa, 2009, p. 41), daí que os momentos de formação possam ser decisivos “para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional” (p. 41).

Por fim, Nóvoa (2009) chama a atenção para o facto de a formação de professores dever estar “marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (p. 42). O que Nóvoa propõe é que a Escola participe na construção de “um novo espaço público da educação, no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade” (p. 43). Trata-se de conhecer que a “escola cresceu como «palácio iluminado»” (p. 43), sendo hoje, apenas, um pólo, fundamental, “num conjunto de redes de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens” (p. 43).

É a partir desta reflexão tão bem articulada e sistematizada por A. Nóvoa que se pode pensar na formação como instrumento capaz de sustentar um projeto de reinvenção da profissão docente. O que Nóvoa propõe enquadra-se num outro modo de pensar o que é ser professor e a atividade docente como uma atividade complexa que não se confina ao trabalho na sala de aula com os alunos, ainda que seja aqui que adquire a sua melhor expressão e finalidades. Ser professor, neste sentido, é resultado de um processo de construção que se faz, tendo por referência um património de saberes específicos, um património de saberes experienciais e os outros, com os quais se partilha o cotidiano. É que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p. 58). Ninguém se constrói como professor dissociado da relação que estabelece com os outros, nomeadamente os pares, e das partilhas que se estabelecem, num ambiente marcado por tensões que, mais do que problemas, constituem condição de um exercício profissional de tipo empoderador. Por isso, é que Tardif (2006) afirma que trabalhar vai além de transformar uma situação numa outra coisa, é preciso, também, se auto-transformar.

3. Aprendizagem experiencial como condição do desenvolvimento profissional e da reinvenção da profissão docente

Na reflexão que produzimos e partilhamos no subcapítulo anterior, ainda que realizada sob a égide da formação contínua, evidenciou-se a centralidade da aprendizagem experiencial como condição de desenvolvimento profissional. Se a formação inicial e mesmo a formação contínua se assumem como momentos de formação planeados para esse efeito, através da noção de aprendizagem experiencial pretende-se chamar a atenção para a dimensão informal da formação de professores, ainda que esta tenha estado bem presente, por exemplo, nas propostas de A. Nóvoa. São estas propostas, e a reflexão que as sustenta, que evidenciam como o processo de construção da profissionalidade docente é um processo contínuo. Não termina nos bancos da faculdade, nem se circunscreve à presença em cursos de formação, dado que atravessa a vida pessoal, social e profissional dos docentes. Segundo Alheit & Dausien (2006)

“Somos quase tão inconscientes do modo que temos de aprender, quanto do fato de respirarmos. Certamente aprendemos na escola e também na universidade e nos estabelecimentos de formação, mas mesmo nesses lugares instituídos de formação e de aprendizagem, o que aprendemos de verdadeiramente importante, frequentemente, não tem nada a ver com os programas oficiais. Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos na "escola" mais efetiva que há: a "universidade da vida" (Field, 2000). Portanto, aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na *Internet*, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes "no longo curso" da vida”. (p. 177)

A aprendizagem ao longo da vida é construída através da experiência, e da reflexão que se produzi sobre a mesma. É o que se chama de aprendizagem experiencial, um conceito em função do qual se define um modelo que evidencia a importância formativa da vida cotidiana e o modo como, neste caso, esta pode potenciar o processo de construção da profissionalidade docente.

Beck (2016) evoca o «Ciclo de Aprendizagem Experiencial» como um modelo capaz de evidenciar como as pessoas podem aprender através da experiência. Por sua vez, David A. Kolb, teórico da educação, estruturou o conceito de aprendizado experimental, através do livro “*Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*”, publicado em 1984, uma obra de referência no campo em questão. Nesta obra Kolb define um ciclo de aprendizagem que se desenvolve em função de quatro estágios: (i) o da experiência concreta (agir); (ii) o da observação reflexiva (refletir); (iii) o da

conceitualização abstrata (conceitualizar) e (iv) o da experimentação ativa (aplicar). Segundo Kolb, a aprendizagem pode começar durante qualquer um dos estágios, apesar do ciclo se apresentar articulado e ordenado de forma sequencial.

Assim, o estágio da Experiência Concreta (EC) refere-se a experiências de contato direto com situações que suscitam dilemas a resolver. As ações dos sujeitos, neste momento, têm por referência os conhecimentos daqueles e os processos mentais que aqueles ativam, os quais já haviam sido aprendidos anteriormente.

O estágio seguinte, o da Observação Reflexiva (OR) define-se pelo investimento produzido pelos sujeitos no sentido de identificar elementos, estabelecer associações entre os fatos perceptíveis da experiência, determinar características, dificuldades e possibilidades de escolhas ou partilhar opiniões sobre um determinado assunto.

O estágio da Conceituação Abstrata (CA) é o estágio em que se apreende a realidade em função de conceitos capazes de estabelecer generalizações mais amplas sobre elementos e características da experiência. Constitui-se através de ações de comparação com realidades semelhantes, bem como generalização de regras e princípios, cujo intuito é estabelecer sínteses a partir da troca de opiniões, estabelecendo-se um tronco comum de ideias compartilhadas.

Finalmente, o estágio da Experiência Ativa (EA) corresponde ao momento que se caracteriza por via da aplicação prática dos conhecimentos e dos processos de pensamento que emergiram ao longo do ciclo de aprendizagem. tornados refletidos, explicados e generalizados.

O Ciclo da Aprendizagem Experiencial, como podemos ver na figura abaixo representada, resulta de uma adaptação de Beck (2016) do original de Kolb (1984). (**Figura 1)**



Em suma, o Ciclo da Aprendizagem Experiencial, defendido por Kolb, evidencia o peso e o impacto, do ponto de vista das aprendizagens dos sujeitos, dos processos de reflexão em que estes participam a partir das experiências pessoais e experienciais que vivenciam. Tal como defende Kolb (1984)

o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza... que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado... A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu carácter objetivo como no subjetivo... Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. (p. 38).

Do ponto de vista da construção da profissionalidade docente e do desenvolvimento profissional dos professores pode considerar-se que o contributo de Kolb constitui um importante marco de reflexão que contribui não só para reabilitar o potencial formativo da experiência profissional cotidiana, como, por isso, a necessidade de se pensar sobre as condições institucionais que se criam para que uma tal experiência e a reflexão que a mesma suscita possam constituir-se como oportunidades formativas. Segundo Pimentel (2007):

“Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Esta aprendizagem é, sobretudo, mental. Ainda sendo, apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão” (p. 160).

Uma outra dimensão fundamental da reflexão de Kolb diz respeito à valorização das relações interpessoais, da colaboração e do trabalho em equipe como fatores potenciadores de formação. O conhecimento é social e que “nada se ensina nem se aprende, senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum” (Pimentel, 2007, p.160).

Uma terceira dimensão, referente à reflexão proposta por Kolb, diz respeito ao modo como se estabelece a relação entre os conhecimentos de natureza teórica e os conhecimentos experienciais, a qual não pressupõe a desvalorização dos primeiros, já que, segundo Pimenta (2007), a aprendizagem experiencial só existe na medida em que os segundos “podem ser confrontados, comparados, ampliados, revisados, enfim, refletidos junto a conhecimentos de carácter teórico” (p. 159). Esta é uma perspectiva que Pimentel (2007) aprofunda, recorrendo a Oliveira-Formosinho, para afirmar que “há que integrar conhecimento estruturado e

conhecimento experiencial para construir um percurso de desenvolvimento profissional”. (p. 159).

Finalmente, importa referir que não se pode entender a reflexão de Kolb como uma reflexão que contribui para desvalorizar a importância da formação inicial e contínua de professores ou para se apresentar como uma opção alternativa a estas modalidades de formação. Afirma-se em função de outros pressupostos, cumpre outras finalidades e corresponde a necessidades diferentes. Quando muito, serve para as relativizar e para as interpelar, do ponto de vista do enquadramento conceitual que as sustenta e das suas estratégias de dinamização. A valorização da reflexão de Kolb, neste sentido, serve, sobretudo, para evidenciar a importância que se tem de atribuir à reflexão sobre as ocorrências profissionais cotidianas como oportunidades de formação. Isto é, reconhece-se, como defende Pimentel (2007), que

“a formação profissional não cessa nunca; implica na contínua aquisição de conhecimentos, atitudes e competências ao longo da carreira. Pressupõe-se que o desenvolvimento profissional decorre do engajamento pleno do profissional em seu próprio processo de aprendizagem” (p. 159).

Neste sentido, o que se valoriza é o fato da profissionalidade docentes, vista em função de uma perspectiva que enfatiza o desenvolvimento profissional docente, ter de resultar de um constante trabalho de reflexão crítica sobre suas próprias práticas e as práticas dos outros, no âmbito de um processo que pode acabar por afetar a própria construção da identidade profissional dos professores (Nóvoa, 1997). Valoriza-se, igualmente, a sua dimensão pluridimensional, já que, como defendem Herdeiro e Silva (2011)

“O desenvolvimento profissional não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Ou seja, os professores “terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso “da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional” (p. 132)

Em suma, a aprendizagem do professor não acontece no vazio, necessita de ambientes organizados e com condições para que o professor possa exercer sua atividade e refletir sobre ela, no âmbito de coletivos docentes avisados e solidários (Cosme, 2009). Para além das respostas e do apoio que poderemos encontrar, beneficiamos da oportunidade de nos humanizarmos, através do convívio e dos diálogos em que participamos. Também por isto, a valorização da aprendizagem experiencial é uma necessidade.

Finalmente, por via da aprendizagem experiencial legitima-se a hipótese de que os professores e as professoras se vão tornando professores, ao longo da carreira, construindo-se e afirmando-se como tal, o que não deixa de ser uma das conclusões mais decisivas que temos de valorizar quando refletimos sobre a reinvenção da profissão docente.

4. Em jeito de conclusão

É o desenvolvimento profissional dos docentes, perspectivado a partir do conceito de aprendizagem experiencial que constitui a condição e o objetivo institucional em função dos quais se justifica a temática que pretendemos aprofundar, discutindo a reflexão que docentes associados do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) produzem a partir da sua experiência nas comunidades de prática que constituem uma das imagens de marca do referido movimento, o qual, não por acaso, se autodesigna como uma associação de professores de formação autocooperada.

Volta a afirmar-se que não se pretende subvalorizar a importância da formação inicial de professores ou dos projetos de formação contínua, mas tão somente responder a uma questão fundamental: Como é que as escolas podem constituir-se, a partir do modo como definem as suas finalidades e se encontram organizadas, em espaços potenciadores do desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo, por esta via, para o que temos vindo a designar por reinvenção da profissão docente?

“Para contrariar a postura solitária dos docentes que tanto empobrece o seu desenvolvimento e atenta contra a sua saúde, vem-se privilegiando a criação de espaços e momentos de trabalho partilhados nas escolas ou a organização voluntária de associações de professores assumidas por estes profissionais como verdadeiras comunidades de práticas que mobilizam estruturas cooperativas de trabalho para socialização, construção e desenvolvimento de uma cultura profissional” (Niza, 2009:1).

CAPÍTULO III

O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA E A REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Este é um capítulo que é obrigatório numa tese que se constrói em torno do contributo do MEM para se pensar a relação entre a formação e a reinvenção da profissão docente. Trata-se de um capítulo que se subdivide em quatro subcapítulos: (i) um que é dedicado à apresentação da História do MEM e fundamentos do seu Modelo Pedagógico; (ii) outro, onde se aborda esse modelo, do ponto de vista dos seus fundamentos e implicações; (iii) um terceiro subcapítulo onde se apresenta o modo como o movimento se encontra organizado e (iv) um último capítulo onde se reflete explicitamente sobre o processo de autoformação cooperativa e as suas implicações ao nível da configuração da profissionalidade docente.

1. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM): História e fundamentos

A opção pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), como referência da reflexão e do estudo a realizar para responder à problemática atrás enunciada, terá de ser compreendida quer à luz das ideias nucleares que suportam e animam esse movimento, quer em função dos compromissos e das práticas dos docentes que se encontram associados ao MEM.

Estamos perante um movimento que é uma associação de professores e de outros profissionais de educação que se define como um movimento de autoformação cooperativa (González, 2002; Fernandes, 2003), o qual respeita o pressuposto de que os docentes devem ser participantes ativos na construção do conhecimento profissional que lhe diz respeito (Fernandes, 2003). Um pressuposto que não pode ser dissociado do vínculo entre os seus

associados e o modelo pedagógico preocupado com a organização social do trabalho de aprendizagem dos alunos, vinculado a um projeto educacional democrático, cujos desafios conduzem à necessidade de interpelação, reflexão e partilha entre os docentes que visam implementá-lo. Daí que uma das razões que poderá explicar a centralidade da autoformação cooperativa, para o MEM, seja a originalidade de um modelo de ação pedagógica tão exigente. Uma situação que concorre, por isso, para que os docentes do MEM sejam protagonistas de um processo que, dados os seus contornos, permite constituir-se, como já se anunciou, como referência da reflexão sobre as condições e possibilidades de um projeto de reinvenção da profissão docente.

É a partir deste pressuposto que é necessário aprofundar o conhecimento sobre o MEM, desvendando as suas origens e o seu processo de desenvolvimento e afirmação como movimento pedagógico.

De acordo com Fernandes (2003), a génese do MEM remonta às ações de formação realizadas, em 1964/65 e 1965/66, no Sindicato Nacional de Professores, sob a égide de Rui Grácio, as quais estiveram na origem do «Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica», o qual, em 1966/67 realizou dois cursos de iniciação às técnicas da Escola Moderna. Cursos estes que contaram com a presença de 29 docentes, educadoras de infância e professoras do Ensino Primária, tendo o programa de trabalho incidido sobre as técnicas Freinet e abordado temas como o texto livre, a organização cooperativa do trabalhos escolar, a relação da Escola com o Meio e a correspondência interescolar. Ainda de acordo com Fernandes (2003) a importância que Célestin Freinet assume para o MEM, tem de ser compreendida à luz do trabalho pedagógico inovador que, entre 1959/60 e 1960/61, se começou a desenvolver na Clínica de Reeducação de Amblíopes, mais tarde Centro Infantil Hellen Keller, e, igualmente, no Jardim de Infância Pestalozzi. Foi no primeiro que se afirmou a figura de Maria Amália Borges, uma pedagoga, militante do Partido Comunista Português que chegou a estar encarcerada, por razões políticas, no Forte de Caxias e a quem foi retirado o direito de lecionar (Nunes, 2002). Maria Amália Borges, como responsável pedagógica por esse espaço, foi, por isso, a responsável pela introdução, nesse espaço educativo, das técnicas Freinet¹. É, também, neste espaço educativo, uma instituição do Ensino Especial afeta ao Ministério da Saúde, que trabalharam Isabel Pereira², Rosalina Gomes de Almeida, Sérgio

¹ Em rigor, a introdução das técnicas Freinet, em Portugal, coube a Álvaro Viana de Lemos que, na década de 30, manteve correspondência com o pedagogo francês e trouxe a primeira imprensa para Portugal.

² Foi Isabel Pereira, uma das mais chegadas colaboradoras de Maria Amália Borges, que, em 1960, esteve na Escola de St. Paul de Vence com Freinet, tendo frequentado um estágio de Verão em Saint-Larry. Em 1962, a mesma educadora voltou

Niza e o médico e pedagogo João dos Santos, enquanto dirigente da instituição. Estamos perante quatro figuras incontornáveis do MEM. As três primeiras porque foram fundadoras do movimento, enquanto a terceira porque constitui uma das suas figuras de referência.

Se o Centro Infantil Hellen Keller assume a importância que assume pelo seu vínculo a Freinet e ao modo como este vínculo acaba por constituir um fator decisivo nos acontecimentos que estão na origem no processo de configuração histórica do movimento, há um outro aspecto, bastante importante, que importa considerar como um dos outros fatores que marcam o ideário do MEM, o da centralidade que assume para o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) o conceito de Escola Inclusiva, bem como a organização e as práticas que o permitem concretizar (Fernandes, 2003). Assim, é Rogério Fernandes que o confirma, numa entrevista que concedeu a Pedro González, ter sido Maria Amália Borges que, no Centro Infantil Hellen Keller, concretizou “uma experiência de ensino integrado de cegos e amblíopes e de crianças visuais, sob a égide de Freinet e das suas práticas” (González, 2002, p. 11).

Importa referir, apenas, que em Portugal imperava uma ditadura política num país com elevados níveis de insucesso escolar e uma Escola que se caracterizava, apesar desse insucesso, por se preocupar, em termos do seu ideário, com a alfabetização das massas para poder selecionar as elites (Grácio, 1992).

É neste ambiente político que nasce o MEM, o qual corresponde a um movimento com uma consciência cívica democrática, já que, segundo Niza (2016), os docentes que estiveram envolvidos na sua formação “compreenderam, desde logo, no seu limite, a advertência de Nietzsche: ‘Os Governos dos Estados dispõem de dois meios para manterem o povo sob a sua dependência, pelo temor e pela obediência: um, mais grosseiro, as forças armadas, o outro, mais subtil, a escola’ (Laurent, 1982, p. 69).

Estamos perante uma iniciativa de carácter ético e político que sustenta uma ação pedagógica que, desde o princípio, se afirma como uma ação democrática, já que, na opinião desses homens e dessas mulheres pioneiras, seria através de outros modos de pensar a Escola e de agir no seu seio que se poderia contribuir para a construção da democracia. Este era, por isso, um processo arriscado num país que, como Portugal, havia uma polícia política, julgamentos sumários dos opositores do regime, um sistema repressivo que impedia a liberdade de expressão e de reunião, bem como a existência de partidos políticos. Não foi

a Vence onde estagiou na escola que Freinet havia fundado, caendo-lhe a ela, cerca de 30 anos depois, trazer para Portugal uma segunda imprensa Freinet (Nunes, 2002).

por acaso que, como já se referiu, Maria Amália Borges foi proibida de lecionar, enquanto Sérgio Niza foi exonerado das suas funções de professor do Ensino Primário, em 1963, quando, numa escola em Évora, se atreveu a promover um projeto de «Município Escolar», sob a inspiração da obra «Educação Cívica» (Sérgio, 1984)³ de António Sérgio (Fernandes, 2003). Um projeto que correspondia a transformar as salas de aula em laboratórios de formação cívica, onde se estimulava os alunos a participarem ativamente nas decisões que tinham a ver com a gestão e os acontecimentos que ocorriam nesses espaços. Para um regime autoritário, de pendor fascista, isto era uma afronta que S. Niza pagou caro, ficando proibido de lecionar em escolas públicas

A relação que se vem estabelecer entre o MEM e Freinet, nos primórdios do movimento, corresponde a esse desejo, ainda hoje presente, de construir um modelo pedagógico de inspiração democrática. Em Freinet, o fundador da Escola Moderna Francesa, e segundo Niza (2002), o MEM encontrou um modelo de organização de trabalho pedagógico, distinto do «modo de ensino simultâneo», centrado na dimensão cooperativa das aprendizagens escolares e na ideia de que “a mais eficaz educação moral e cívica para a democracia se realiza na participação e pertença a uma organização democrática e cooperada, instituída com alunos” (p. 155). Neste âmbito, Freinet foi decisivo para o MEM pelo modo como

“desenvolveu o caminho de uma educação escolar para a comunicação, valorizando os processos sociais de circulação da informação, a partir da expressão livre individual dos alunos e da mobilização dessas formas de expressão (texto livre, desenho livre) em práticas sistemáticas de comunicação (correspondência, jornal escolar, conferências)” (p. 155).

Para além disso, Niza, no mesmo texto que temos vindo a citar, refere o legado de Freinet pela forma “como evidenciou o papel da escrita como grande operador do conhecimento” (p. 155), bem como “o valor propulsor da comunicação efetiva na produção e desenvolvimento da escrita” (p. 155).

Finalmente, Niza (2002), ainda, destaca um contributo decisivo para que o MEM seja o movimento pedagógico que hoje é e que se defina, como se define, como organização de formação autocooperada de professores e de outros profissionais de educação. Para o pedagogo português esse contributo relaciona-se com

³ Esta obra foi publicada, a primeira vez, em 1915, teve uma 2ª edição em 1954 e a 3ª edição, respeitando o texto integral da 1ª, mas com ortografia atualizada, em 1984.

“a mobilização dos professores para se organizarem em torno das suas práticas educativas e da produção dos meios de trabalho necessários à gestão do currículo na escola regular. Dá a essa organização uma dimensão militante, de intervenção e cidadania, chamando-lhe Movimento. Foi um salto irreversível na construção da autonomia profissional dos docentes e da sua responsabilização social e política” (Niza, 2002, p. 156).

Ou seja, é sob a inspiração do «Institut Coopératif de l'École Moderne», fundado por Freinet que se cunha a designação do «Movimento da Escola Moderna Portuguesa».

Em suma, e segundo Filomena Serralha (2009), a emergência e afirmação do MEM, como movimento pedagógico, não pode ser dissociado, em primeiro lugar, do envolvimento de Sérgio Niza na concepção de um município escolar, numa escola de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64. Segundo o MEM não pode ser dissociado, também, da prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Helen Keller apoiada nas técnicas Freinet, em que Isabel Pereira, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza participaram. Terceiro, o MEM não pode ser dissociado, finalmente, da organização dos Cursos de Aperfeiçoamento que Rui Grácio dinamizou no Sindicato Nacional de Professores de Ensino Particular, entre 1964 e 1966, em que estiveram presentes alguns dos membros fundadores do MEM e que constituiu um momento que contribuiu para consolidar o vínculo com o projeto de Escola Popular de C. Freinet.

Um vínculo que se confirma, em 1966, em Perpignan, no decurso do Congresso organizado pela Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM), onde Rosalinda Gomes de Almeida e Sérgio Niza viram reconhecido publicamente, por esta federação, o movimento que representavam (González, 2002; Fernandes, 2003).

Pode considerar-se que estamos perante uma história marcada pelo risco político num tempo em que em Portugal se convivia mal com ideias de inspiração democrática. Maria Amália Borges acabou por ter de se exilar no Canadá e a Sérgio Niza, como já o referimos, proibiu-se o exercício de funções como professor do Ensino Primário. Apesar disso, o movimento foi assumindo um conjunto de iniciativas, das quais se destaca o Encontro da Quinta de Pindelo, em Viseu. Foi neste local que,

“entre 21 e 27 de julho de 1972, ocorreu um estágio em que ‘participaram 24 professores portugueses e 10 professores franceses que serviram de animadores do encontro’ (Pessoa, 1999, p. 80), tendo-se dividido os participantes ‘em três grupos, a saber, de língua materna, de matemática e um atelier de técnicas Freinet (imprensa, limógrafo), para discutir temas como a ‘Pedagogia Freinet’, o método natural, o texto livre, a exploração do texto, jornal, plano de trabalho e a ligação da Pedagogia Freinet com a

realidade exterior' (Pessoa, 1999, p. 80). Segundo A. Pessoa, Citando um documento do MEM, 'depois desta iniciativa «várias escolas propuseram-se iniciar uma experiência pedagógica mais ligada à Pedagogia Freinet»' (Pessoa, 1999, p. 80)" (Fernandes, 2003, p. 449).

Por isso, é que, para Fernandes (2003), a quinta do Pindelo, constitui mais um momento da expressão da centralidade que, desde o início, para o MEM, assumiu a "autoformação dos professores como instrumento da sua afirmação profissional" (p. 449).

Para além dos momentos e dos locais referidos, importa valorizar um outro espaços emblemático e decisivo para o MEM, o Centro Educativo de A-da-Beja, uma entidade vinculada à área da Segurança Social, cuja direção foi assumida por Sérgio Niza, entre 1973 e a década de 90. Será em A-da-Beja que se vai desenvolver um projeto relacionado com a integração educativa de crianças portadoras de deficiências ou inadaptadas (Fernandes, 2003). Um projeto que amplia e reconceptualiza aquele outro projeto pioneiro que se havia realizado, uns anos antes, no Centro Infantil Hellen Keller. Numa entrevista que S. Niza concedeu à revista NOESIS recorda que em A-da-Beja "experimentámos muitas coisas, quer no domínio da psicologia da educação quer no da renovação pedagógica e das práticas escolares, sempre com o intuito de integrar as crianças com problemas nas escolas comuns (Abrantes, 2002, p. 14). Foi em A-da-Beja que estiveram alguns dos mais proeminentes professores, associados ao MEM, como é o caso, entre outros, de Júlia Soares, José Júlio ou Francisco Marcelino (Fernandes, 2003). Tratou-se de uma experiência decisiva, para estes docentes e para o Movimento, em si, tal como recorda a primeira, quando afirmava que "trabalhar em A-da-Beja implicava fazer formação. Era uma condição que aceitávamos à partida. Fazia parte da ética da instituição...o movimento cresceu muito a partir do que se fazia em A-da-Beja" (González, 2002, p. 206). O já referido José Júlio considerava, por sua vez, que "A-da-Beja foi o motor, não só a nível ideológico, organizativo, mas acima de tudo pedagógico. Foi local de experimentação e passou por A-da-Beja muito do que a gente hoje faz aqui, de uma forma melhor, de uma forma mais complexa, mais rica" (González, 2002, p. 206). Finalmente, para Sérgio Niza, A-da-Beja é vista "como se fosse o banco de ensaios do movimento (González, 2002, p. 206), tendo em conta que, segundo Niza, para além de terem os recursos necessários para realizarem o que queriam fazer, havia, igualmente, uma orientação pedagógica clara, bem como uma tradição de estudo, leitura, discussão, reflexão e partilha das práticas. Ou seja, A-da-Beja corresponde a uma iniciativa icónica relacionada com o MEM, em função da qual se afirma, por um lado, o seu vínculo ao projeto de uma escola inclusiva, vista de uma forma ampla e empoderadora, e, por outro, a importância da

reflexão em comum e o efeito formativo da mesma.

Com a revolução democrática, em 25 de abril de 1974, o MEM adquiriu, finalmente, um estatuto jurídico como movimento pedagógico, em 1976, tendo crescido e organizado, abrindo as portas a muitos mais professores e ampliado o seu património e reflexão.

É um tempo novo, no âmbito do qual, Sérgio Niza (2002) refere que, para além da divulgação da obra de Freinet, ocorre uma reflexão crítica sobre essa obra que se relaciona, também, com a descoberta do trabalho de Vygotski e colaboradores, bem como a reflexão de Fernando Oury, no campo da Pedagogia Institucional. Neste sentido, Niza (2002) considera que ocorre um afastamento das opções, ainda, pedocêntricas de Freinet, o que decorre do facto de haver “uma ideia mais nítida da construção social das aprendizagens” (p. 158), o que “nos fez compreender melhor algumas ambiguidades e contradições alimentadas pelas opções funcionalistas do funcionalismo de Claparède que tanto seduziram Freinet” (p. 158). Por isso, também, deixaram de

“fazer sentido, então, os métodos naturais propostos por Freinet, posto que essa ideia romântica da pedagogia contradiz a dimensão contextual das aprendizagens e a sua construção sociocultural. A concepção de uma construção social das aprendizagens exclui, portanto, o entendimento naturalista do trabalho de aprender, uma vez que é sempre mediado pela cultura e pelos outros” (Niza, 2002, p. 158).

Segundo Fernandes (2003), F. Oury, em colaboração com Aida Vasquez, dinamizou um projeto de reinvestimento teórico a partir da obra de C. Freinet, conferindo a esta obra

“uma outra visibilidade teórica e praxeológica ao conjunto das suas propostas e técnicas pedagógicas e aos processos de mediação que essas propostas e técnicas potenciam. Condição esta necessária para afirmar as possibilidades de transformação da instituição educativa e a importância política e social de uma ação que visa reabilitar, por esta via, as potencialidades instituintes das colectividades” (p. 107).

Foi assim que se foi criando um modelo pedagógico que se alicerça na ideia de que os professores e as professoras do MEM devem contribuir para a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. É em nome de um tal projeto que se justifica que esses professores e professoras colaborem e se interajudem

“nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. [...] É por esta vivência – pondo à prova os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade – que a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar os

estudantes e os professores em cidadãos implicados numa organização em democracia directa” (Niza, 2016, p. 28).

Estamos perante uma decisão estratégica que decorre da complexidade dos desafios e exigências que os docentes do MEM colocam a si próprios, os quais exigem um trabalho de reflexão sobre as opções assumidas que implica, de algum modo, a reapropriação de saberes e a mobilização de instrumentos e modos de trabalho que, dado o processo de contextualização a que tais saberes e tais instrumentos são sujeitos, obriga à discussão e à partilha de ideias, de iniciativas e de projetos. Em última análise, está-se perante um processo de reinvenção do conhecimento profissional que resulta do que poderá ser considerado um projeto de investigação-ação.

Por isso, pensamos ser necessário abordar o Modelo Pedagógico do MEM, de forma a compreender-se melhor a amplitude do desafio que os professores deste movimento pedagógico colocam a si próprios, o que permite entender a importância do triângulo virtuoso que os orienta: a cooperação e a partilha entre docentes – o modelo de educação democrática – a afirmação dos professores como construtores do conhecimento profissional que lhes diz respeito.

2. O Modelo Pedagógico do MEM: Pressupostos e implicações

É a partir do ideário de que a Escola de uma sociedade democrática terá de ter por referência os pressupostos e valores desta sociedade que deverá começar-se por compreender o modelo pedagógico do MEM. Um modelo cujos princípios orientadores se encontram sintetizados por Sérgio Niza (1998), num texto publicado na revista «Inovação», onde se defende que:

1. A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores.
2. O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência, efectiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa.
3. O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projectos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações.

4. Os alunos partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento.
5. A organização contratada da acção educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professor e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora.
6. A realização de trabalho escolar fora da sala de aula apenas decorrerá do plano individual de trabalho, autoproposto, como complemento de actividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos.
7. A organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo. O sistema de pilotagem sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma.
8. A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa: o Conselho, com o apoio cooperante do professor, é a instituição formal de regulação social da vida escolar.
9. Os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana: as estratégias de aprendizagem orientam-se pelas estratégias metodológicas próprias de cada área científica, tecnológica ou artística e não por transposições didácticas (homologia de processos metodológicos).
10. Os saberes e as produções culturais dos alunos, partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem.
11. A cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular.
12. Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula “actores” da comunidade educativa, como fontes de conhecimento dos seus projectos de estudo e de investigação. (p. 95 - 97).

Face a este documento, começa-se por afirmar que o mesmo deverá ser compreendido em função da opção pelo envolvimento do MEM na construção de uma escola mais democrática e inclusiva, defendendo-se que “os meios pedagógicos veiculam em si os fins democráticos da educação” (Niza, 1998, p. 77). Opção esta que alicerça os referenciais

epistemológicos do MEM, bem expressos em dois dos princípios atrás citados, o de que:

- a) *os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana: as estratégias de aprendizagem orientam-se pelas estratégias metodológicas próprias de cada área científica, tecnológica ou artística e não por transposições didáticas (homologia de processos metodológicos);*
- b) *o conhecimento se constrói pela consciência do percurso da própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projetos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações.*

São estes referenciais que explicam, por sua vez, as opções curriculares do MEM que se fundam num pressuposto decisivo, o de que *a organização contratada da ação educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professor e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora.* Para além disso, defende-se, igualmente, que *os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula “actores” da comunidade educativa, como fontes de conhecimento dos seus projectos de estudo e de investigação.*

É partindo destes compromissos curriculares que se explicam porque se considera que *o desenvolvimento das competências cognitivas e socio-afectivas passa sempre pela ação efetiva dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa.*

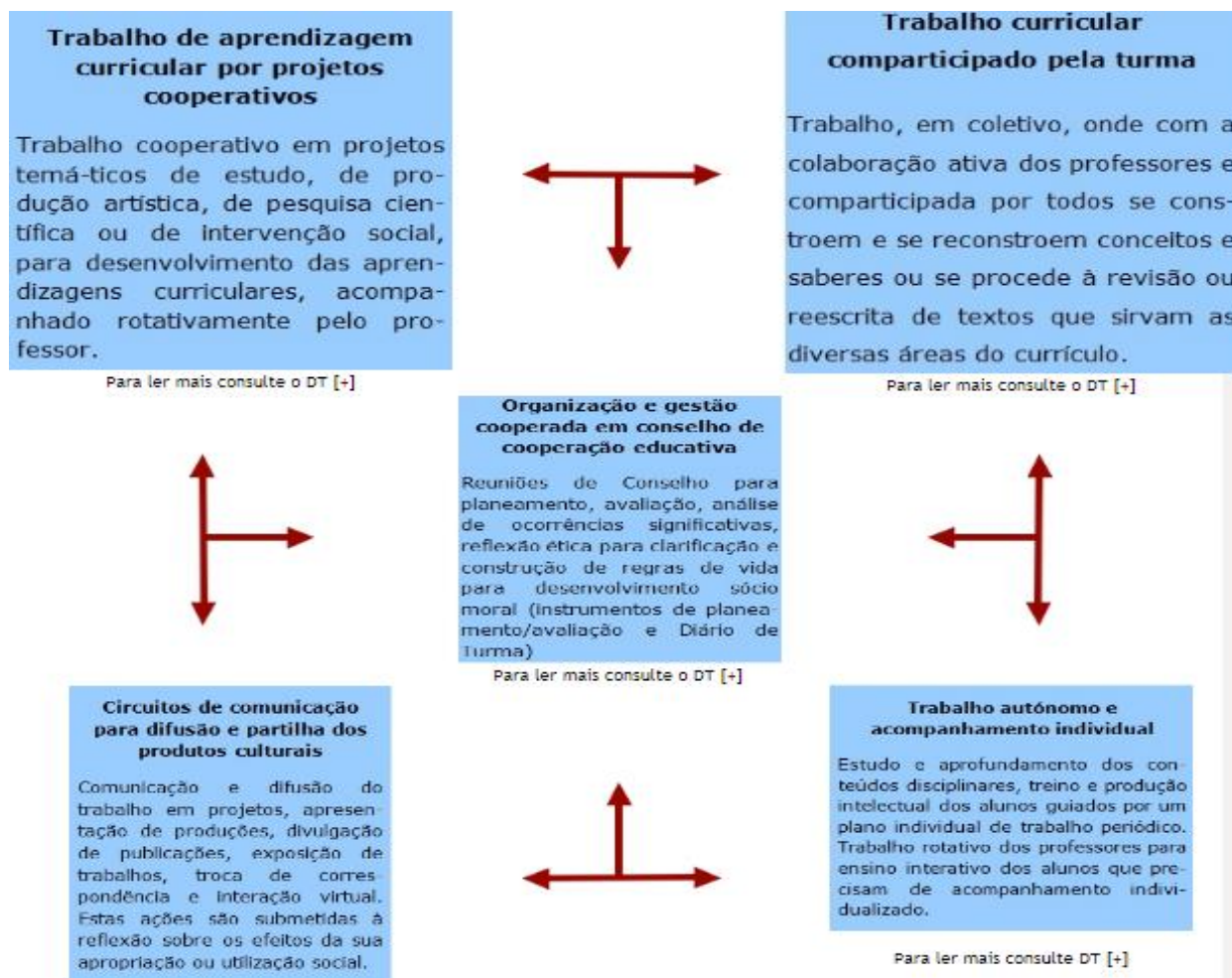
É partindo, igualmente, dos mesmos compromissos curriculares que se baliza o campo das opções pedagógicas, as quais se encontram identificadas, no documento atrás citado, em função dos dois pressupostos nucleares:

- a) *Os saberes e as produções culturais dos alunos, partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem;*
- b) *Os alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento.*

Finalmente, todas as opções que temos vindo a referenciar como opções em função das quais se configura o Modelo Pedagógico do MEM, estão presentes nos princípios que dizem respeito à gestão e organização do trabalho pedagógico. Estas dizem respeito aos seguintes princípios:

- a) A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores;*
- b) A cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular;*
- c) A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação Educativa: o Conselho, com o apoio cooperante do professor, é a instituição formal de regulação social da vida escolar;*
- d) A organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo. O sistema de pilotagem sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma;*
- e) A realização de trabalho escolar fora da sala de aula apenas decorrerá do plano individual de trabalho, autoproposto, como complemento de atividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos.*

Assim, pode considerar-se que o modelo pedagógico do MEM se encontra organizado em função de uma sintaxe que é proposta no site do movimento. **(Figura 2)**



Provavelmente, perante os princípios orientadores enunciados e a explicitação da sintaxe que sustenta o Modelo Pedagógico do MEM, torna-se mais fácil compreender a ruptura com o pedocentrismo freinetiano e a afirmação de um modelo de intervenção sociocêntrico. De acordo com Niza (apud González, 2002)

“...para nós o fundamental é a organização social das aprendizagens. (...) Aprendi com Vigotsky que a função do professor é a organização social das aprendizagens. Os alunos vão ali para aprender, para trabalhar as aprendizagens. E eu tenho que ajudar a organização social deles para eles aprenderem, para eles fazerem o trabalho de aprender. Se o nosso papel fundamental é esse, ajudar a organizar humanamente para aprender melhor, para trabalhar melhor, para que desse trabalho resulte aprendizagem, então eu não posso está a roubar-lhes todo tempo falando, só porque sei muitas coisas ou poucas” (p. 86)

Se a problemática da organização social das aprendizagens aparece como um pressuposto nuclear do Modelo Pedagógico do MEM, importa reconhecer os desafios com que essa problemática confronta os professores. Não estamos, contudo, perante desafios que implicam, apenas, uma transformação de carácter tecnicista. O que se exige é uma ruptura

com o «modo de ensino simultâneo», o modo secular em função do qual, hoje, se continua a definir a gramática de ensino do modelo de educação escolar. Importa, igualmente, compreender que uma tal ruptura implica mudanças epistemológicas essenciais no modo de entender a relação dos alunos com o saber, o que, no seu conjunto, justifica a advertência feita por Pedro González (2002) quando afirma que estamos perante uma (trans)formação que

“não se baseia na produção de técnicas ou receitas para serem aplicadas pelos professores ou pelos formadores. Vai muito além, pois assenta na construção de uma estratégia que enquadre e oriente a produção de respostas válidas e pertinentes para as diversas situações educativas e de formação” (p. 42).

É o reconhecimento da complexidade de um tal empreendimento que permite compreender a centralidade estratégica do conceito de autoformação cooperada, o qual decorre da existência de um movimento, como o MEM, que, face à ambição do projeto de intervenção educativa que persegue, necessita de se afirmar como um coletivo de docentes e outros profissionais de educação, o qual, de acordo com Sérgio Niza não é uma corporação nem aspira a construir um espírito de corpo. Daí que afirme que

“Constituímos antes um colégio colaborante onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erguendo. Insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. Continuamos olhando no espelho poliédrico do movimento as nossas práticas. São as nossas vidas profissionais que coavaliámos. Nessa reflexão cooperada reconstituímos e damos forma as vivências pedagógicas. Este esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do acto educativo” (González, 2002, p. 40).

Esta, cremos, é uma declaração decisiva que tem de ser cruzada com outra, a de Inácia Santana, quando, na entrevista que concede a P. González (2002), defende que

“uma coisa que sempre me apavorou na escola foi a sensação de...morte. A escola é uma instituição morta, deprimente. Mais do que o modelo em si, o que eu rejeitava era esta escola que não tem vida, que é sempre igual. Isso era insuportável e sempre rejeitei de forma mais visceral. Para ser professora tinha que ser de outra maneira...” (p. 91)

Daí que defenda, na mesma entrevista, que

“...acho que a grande viragem também se tem que fazer na escola, é trabalhar para que a escola e a aquisição dos conhecimentos sejam um pretexto para as pessoas crescerem em

autonomia e não ao contrário, só para alunos terem notas. A escola existe para os meninos se socializarem, para crescerem e a aprendizagem é um pretexto...” (González, 2002, p. 84)

É o reconhecimento do projeto de inovação pedagógica que o MEM defende e promove que sustenta um movimento que faz da autoformação cooperada o fator estratégico de mudança da profissão docente, no âmbito de uma Escola culturalmente mais plausível, inclusiva e capaz de contribuir para a formação de sujeitos humanamente mais capazes.

3. A organização do MEM como movimento de autoformação cooperada

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa é constituído por mais de dois mil profissionais, os quais se encontram organizados em 14 núcleos regionais, espalhados, hoje, por todo o país. Assim, há núcleos regionais em Vila Real, Porto, Aveiro, Coimbra, Benedita/Leiria, Tomar, Lisboa, Seixal/Almada, Setúbal, Évora, Beja, Faro, Madeira, S. Miguel – Açores e Terceira - Açores. É no âmbito destes núcleos que os associados do MEM, docentes e profissionais de educação que trabalham desde o Jardim de Infância até ao Ensino Superior, desenvolvem as iniciativas que caracterizam o movimento, no âmbito das quais assume uma particular relevância, aquelas que têm a ver com a formação contínua de professores ou com o trabalho nos grupos cooperativos. É em momentos que se designam como «Sábados Pedagógicos», os quais acontecem uma vez por mês, em cada um daqueles núcleos, que, de acordo com Fernandes (2003), se divulgam as práticas dos professores do MEM, se reflete sobre elas e se apresentam os resultados dos Grupos Cooperativos. Para além disso, é possível que um Sábado Pedagógico sirva, igualmente, para debater temas quentes da atualidade educativa (Fernandes, 2003).

Do conjunto de atividades do MEM, realça-se a importância dos Grupos de Trabalho Educativo que são assumidos como um dos principais espaços de formação desenvolvidos pelos docentes do MEM. Segundo Pessoa, citada por Fernandes (2003), estes grupos, constituídos por sócios do movimento, “constroem e partilham instrumentos de trabalho didático-pedagógicos, promovem a reflexão e o aprofundamento teórico das práticas à luz dos contributos das Ciências da Educação e avaliam e planificam as suas práticas de intervenção escolar” (p. 452). Ainda de acordo com a mesma autora, citada por Fernandes (2003), são três as funções dos Grupos Cooperativos: (i) as funções técnico-pedagógicas que dizem respeito à avaliação e planificação da intervenção escolar; (ii) a função instrumental que tem a ver com a construção e a troca de instrumentos de trabalho pedagógico e a função

científica que se circunscreve ao aprofundamento e debate teórico, seja das práticas, seja de documentos. Por fim, refere-se, ainda, uma quarta função que consiste no trabalho de supervisão exercido pelos associados mais antigos relativamente aos associados mais novos.

Todo o trabalho que vai tendo lugar ao longo do ano culmina na realização de congressos que se têm vindo a realizar anualmente, desde 1979, até hoje⁴, os quais poderão ser definidos quer como espaços de encontro e de convívio quer como o corolário do processo de reflexão partilhada (Fernandes, 2003). Ainda que o formato dos congressos tenha mudado, há dois aspetos dos mesmos que se mantêm incólumes: as comunicações dos associados do MEM sobre as suas práticas e a existência de uma exposição onde se divulga, partilha e reflete sobre estas mesmas práticas. É um momento único pelo que representa e pelo que através dele se afirma: a pujança e coerência de um movimento de professores que através da reflexão partilhada afirma a possibilidade e o sentido de um projeto de reinvenção da profissão docente.

Resta referir, por fim a existência dos «Encontros da Páscoa» que constituem reuniões dedicadas à discussão da vida interna do movimento e definição de estratégias (Fernandes, 2003).

Finalmente, importa afirmar que o MEM possui uma direção nacional que é eleita por um biénio, a qual preside ao Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP), o órgão, de âmbito nacional, que analisa e discute os assuntos relacionados com a gestão da vida do MEM, assim como delibera, de forma colegial, sobre estes assuntos (Fernandes, 2003).

Deixamos para o fim a referência a um instrumento de formação decisivo, a «Revista Escola Moderna». Tal como defende Fernandes (2003), esta revista, antes boletim, começou, nos seus primeiros números por trazer inúmeros artigos da autoria de professores e autores relacionados com o Movimento da Escola Moderna francesa. A pouco e pouco, esses artigos foram sendo substituídos por autores e docentes portugueses do MEM, concretizando-se, assim, o que Sérgio Niza (2002) afirmava já ter sido uma utopia, a de constituir “uma comunidade de escritores da profissão, isto é, do trabalho educativo que se vai partilhando pela escrita” (p. 3). Será, no entanto, em 2009, que Niza chama a atenção para o programa de investigação/formação no MEM e para o papel da escrita neste âmbito. Tratou-se de um programa que visava estimular os docentes do MEM a envolverem-se em trabalhos de investigação, enquanto componentes de um trabalho cujo impacto formativo se valorizava (Niza, 2009). É neste âmbito que se atribui à escrita o papel de “instrumento de

⁴ Só em 2020 é que não se realizou o congresso do MEM, devido à crise pandémica gerada pelo COVID 19.

transformação da profissão e dos profissionais em situação de mudança” (p. 4), dado que se entende que a escrita constitui “um instrumento de mediação cultural e espelho reflexivo, que propicia a produção de saberes profissionais e de formação” (p. 4). Para além disso permite que “possamos transformar pela produção escrita o nosso trabalho e a relação que mantemos com ele” (p. 4). Trata-se de uma afirmação de princípio que está na origem de uma transformação substancial da revista, a qual passa a conter inúmeros relatos e reflexões de projetos de investigação/formação, cujos autores e autoras são docentes do MEM.

Como se constata, estamos perante um movimento cuja organização tende a ser coerente com os pressupostos que defende e, sobretudo, se encontra vocacionado para se assumir como um espaço de autoformação que se constrói de forma colegial.

4. A auformação cooperada e a reinvenção da profissão docente

Ainda que o MEM organize ações de formação contínua, relacionada sobretudo, como momentos de iniciação daquelas e daqueles que querem aderir ao movimento, é por via dos Grupos de Trabalho Cooperativo que se afirmam os momentos mais decisivos das experiências de formação que se desenvolvem no seu âmbito.

São estes momentos que temos vindo a designar por momentos de aprendizagem experiencial que nos interessa compreender, do ponto de vista das suas dinâmicas e impactos. Não se pretende desvalorizar nem a importância da formação inicial nem a importância da formação contínua, mas tão somente abordar, de forma mais interessada e atenta, momentos e espaços de formação que têm vindo a ser subestimados, apesar da importância que têm vindo a assumir nas respostas que os docentes constroem e na própria configuração da profissão docente.

É que através dos Grupos de Trabalho Cooperativo do MEM é possível pensar a importância de um tipo de formação que não se dissocia dos espaços de trabalho, dos medos e das angústias dos professores, bem como das suas potencialidades. Trata-se de uma proposta de formação que parte das experiências vividas e que, acima de tudo, introduz rupturas com a cultura profissional individualista, a qual deixou de responder aos desafios da profissão, de forma a transitar-se para um outro tipo de cultura profissional, marcada pela colegialidade e pela partilha (Hargreaves, 1998; Thurler, 2001).

Creemos que este é o maior contributo do MEM para se repensar a formação que ocorre no decurso do exercício da profissão, o que está bem presente na ideia defendida por Niza que cita (Eckert, 1993) quando chama a atenção para as virtualidades das comunidades

de prática, afirmando que

“nas comunidades de práticas as relações sociais criam-se em torno das actividades e estas ganham forma através das relações e dos conhecimentos e experiências concretas que fazem parte da identidade individual e passam a partir daí a ocupar uma posição na comunidade” pela partilha que assegura o vínculo da aprendizagem da profissão a uma comunidade de práticas profissionais. A comunidade de práticas é, portanto, o contexto social em que tem lugar a aprendizagem através das trocas que asseguram os progressos no trabalho” (p.1)

Em suma, o MEM percebeu, desde os seus primórdios, a importância formativa da análise e da reflexão sobre as suas práticas no chão da escola, superando, por esta via, as dicotomias insensatas que opõem a autoformação à heteroformação e os sujeitos em formação aos formadores. Para o MEM, a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na interação com outros. Trata-se de um processo em que se participa ativamente na apropriação e construção de saberes, o qual se afirma a partir do confronto entre o que eu sei, os desafios que interpelam estes saberes e aquilo que sabem os outros, enquanto recursos potenciais que me permitem enfrentar esses desafios que, afinal, detonam um projeto de formação. Como afirma Paulo Freire (2000),

“não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esses processos de formação perduram ao longo da vida, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre a teoria e a prática. O ser humano é inacabado, o processor de aprendizagem é essencial” (p. 40)

Com esse pensamento, o MEM tem investido no âmbito da formação de professores e na construção de alternativas pedagógicas, através da autoformação cooperada, pois sabe que o aprendizado acontece ao longo de toda a vida e em função da vida. Os seres humanos são inacabados, incompletos, inconclusos. Precisam aprender a cada dia para poder responder às exigências do mundo atual. Sendo assim, precisam se conhecer melhor, precisam de conhecer as suas limitações e potencialidades, refletindo sempre sobre o seu fazer pedagógico, conhecendo o universo do outro, participando e contribuindo, assim, para o seu crescimento e o crescimento desse outro, através da partilha e da reflexão partilhada.

Na experiência de autoformação cooperada do MEM importa, também, não esquecer que esta se define como um “projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza,1998b, p.137). Ou seja, como um projeto no qual predomina um apurado espírito crítico acerca do que envolve as práticas pedagógicas e onde a cooperação entre iguais tem por objetivo a construção de um modelo pedagógico em que

tais práticas pedagógicas estão de acordo com os princípios democráticos, éticos, de participação e de cooperação, os quais deverão corresponder, afinal, aos princípios que norteiam as relações dos professores com os seus alunos nas salas de aula. No MEM, uma tal dinâmica é designada como uma dinâmica subordinada aos pressupostos do isomorfismo pedagógico (Fernandes, 2003). Um princípio que Trindade e Cosme (2017) consideram condição decisivo para que a formação de professores, do ponto de vista das suas dinâmicas, seja congruente com os objetivos que a inspiram, no momento em que o modo como se gere o processo de formação é equivalente, do ponto de vista dos seus princípios estruturantes, à gestão do processo de ensino-aprendizagem que tem lugar nas salas de aula. Deste modo a comunicação com os alunos, a disponibilidade para se estar atento às zonas de tensões, o modo como se organizam os ambientes de aprendizagem e se compreendem as dinâmicas que aí se ativam é passível de ser melhor compreendida quando se vivem experiências formativas equivalentes.

Este tipo de formação exige dos envolvidos uma reflexão permanente e sistemática sobre o fazer na sala de aula, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico. Através da autoformação cooperada é possível através da partilha permanente e reflexão sobre a prática pedagógica, aprimorar estratégias, técnicas e a utilização dos instrumentos já construídos. Ao partilhar saberes eu estou em melhor condição de construir novos saberes.

A autoformação cooperada respeita o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada professor/a, respeitando o seu estilo de estar na profissão, levando em conta seus anseios, limites e necessidades enquanto profissional e sempre tendo como ponto de partida quer aquilo que o professor é e o que o professor saber, quer os desafios com os quais se confronta, efetivamente, na sala de aula. Uma formação que tem como objetivo fazer com que ops docentes possam refletir com os seus pares sobre suas próprias práticas, partilhando com seus colegas suas experiências e materiais construídos. É uma formação que oportuniza a construção da profissionalidade através da interação com os colegas. Esse suporte dado pelo grupo, proporciona o crescimento tanto individual como profissional.

A autoformação cooperada, oportuniza a constante reflexão sistemática sobre a prática em sala de aula, relacionando e aprofundando a teorização, para a partir dela construir e reconstruir a estrutura que embasa esse modelo pedagógico, pois é na prática e na reflexão sobre a prática que os docentes podem crescer profissionalmente.

Trata-se, em última análise, de desenvolver o seu trabalho profissional como uma forma de intervenção cívica e política que se exprime pelo modo como se vive o processo

de formação e, em função deste, o processo de intervenção educativa na sala de aula. Com este modelo de formação se oportuniza, no MEM, a participação de todos, estimulando-se, assim, a formação pessoal e social dos estudantes e a formação profissional dos professores. Em suma, através da formação de professores estes afirmam-se como os principais atores da sua formação, por via do diálogo com seus pares e tendo como base de estudo as experiências desenvolvidas, o que lhes permite usufruir de maiores possibilidades de desenvolver a sua profissionalidade.

A finalidade do modelo pedagógico MEM é, assim, a construção de uma sociedade democrática e consequentemente de uma escola que valoriza a participação, o diálogo e a cooperação entre pares, o que justifica a importância de um modelo de formação que valoriza as condições que estimulam a dinamização de um processo contínuo de negociação de significados, a partir da experiência vivida e de formas compartilhadas do exercício da profissão.

A aprendizagem experiencial defendida por Kolb (1984), confirma que as pessoas aprendem melhor quando participam efetivamente em processos reflexivos embasados numa experiência vivenciada. Aprende-se motivado por aquilo que faz sentido.

Por isso, para Serralha (2009), a autoformação cooperada tem a ver com um

“projecto de uma comunidade de profissionais que proporciona seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroacção do acto pedagógico, que se (re)constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no coletivo, de onde resulta, consequentemente, a construção de um pedagogia” (p.5).

É que, como defende Sérgio

“são as práticas sistemáticas de comunicação e a produção social da escrita, como aprendizagem na prática, que permitem que esse esforço quase impossível para captar as operações da acção docente se transforme num ritual de distanciação reflexiva e de apropriação pela escrita das práticas sociais que constroem e reconstroem a profissão” (Nóvoa, Marcelino & do Ó, 2012, p. 662).

É esta experiência e a reflexão que se produz sobre a mesma que será o objeto da abordagem que pretendemos desenvolver no estudo que se passa a apresentar a partir do próximo capítulo. Uma iniciativa que nos permite aprofundar a reflexão sobre as condições que são necessárias para se pensar a ação docente e a profissão, a partir de outros pressupostos conceituais e praxiológicos.

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem.” (Freire,2000).

CAPÍTULO IV

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O projeto de investigação que se apresenta nesta dissertação visa debater o impacto da formação dita experiencial na construção da profissionalidade docente dos professores e professoras que integram o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). As razões que explicam esta opção estão devidamente justificadas, ainda que nos pareça importante referir que a opção por docentes associados do MEM tem a ver com a centralidade que a já referida formação experiencial assume na sua vida profissional, por via do seu envolvimento nos Grupos de Trabalho Cooperativo, nos projetos de investigação/formação e, ainda, noutros contextos e noutras iniciativas.

De forma a descrever e a justificar o desenvolvimento do projeto de investigação, organizou-se este capítulo que se encontra subdividido nas seguintes secções:

- a) Objetivos e questões;
- b) Opções metodológicas: Fundamentos;
- c) Estratégia de pesquisa;
- d) Método de recolha de dados;
- e) Identificação dos participantes no estudo;
- f) Processamento dos dados.

1. Objetivos e questões

Foi a partir da intenção já enunciada que se identifica o objetivo geral desta dissertação: Compreender como o vínculo ao MEM interfere na construção da profissionalidade dos docentes vinculados a esse movimento.

Sendo este o objetivo de referência do trabalho de pesquisa que pretendemos desenvolver, seria necessário operacionalizá-lo em objetivos mais delimitados e específicos, a saber:

- a) Relacionar as experiências de autoformação cooperativa vivenciada pelos professores do MEM com os desafios e exigências com que o Modelo Pedagógico deste movimento os confronta;
- b) Identificar o impacto das experiências de autoformação cooperativa ao nível das concepções e práticas de docentes associados ao MEM;
- c) Compreender como essas experiências afetam o modo como os docentes do MEM se percebem como docentes;
- d) Refletir sobre as experiências de autoformação cooperativa e a transformação da profissionalidade individual dos professores, enquanto condição da reinvenção da profissão docente.

2. Opções metodológicas: Fundamentos

A definição do objeto e dos objetivos da pesquisa, permitiu que se decidisse qual o desenho do projeto de investigação a desenvolver, tendo-se optado por uma abordagem que se enquadra no campo das pesquisas qualitativas. Um campo que Bogdan e Biklen (1994) caracterizam-se em função de cinco propriedades principais:

- a) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente dessa recolha de dados;
- b) os dados são de carácter descritivo;
- c) há um investimento maior no desenvolvimento do processo do que uma centração exclusiva nos resultados;
- d) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva;
- e) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Estamos perante uma opção metodológica que visava estimular os entrevistados a pensarem livremente o tema, em questão, tendo em conta que através das pesquisas qualitativas se criam as condições para realizar uma análise mais profunda de aspectos subjetivos do estudo de um tema, desvendando-se crenças, perspectivas e motivações que, de outro modo, se manteriam implícitas.

É, igualmente, uma pesquisa indutiva, na qual a pesquisadora desenvolve ideias, entendimentos e conceitos, a partir de padrões encontrados nos dados, ao contrário de coletar dados para comprovar teorias, modelos pré-concebidos ou hipóteses (Bogdan & Biklen, 1994).

De um modo geral pode considerar-se que a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001),

“responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p.21-22).

Por isso, é que as pesquisas qualitativas se interessam mais pelo modo como os sujeitos-alvo constroem os seus raciocínios e argumentos, preocupando-se, assim, com o modo como os sujeitos constroem os significados em função dos quais pensam e agem no mundo e sobre o mundo.

Estamos, assim, perante uma abordagem metodológica que se afirma pelo seu caráter interpretativo e descritivo, no âmbito da qual se valoriza o significado da ação e o papel dos sujeitos na construção da realidade social (Bogdan & Biklen, 1994). Por isso, é que na abordagem qualitativa é obrigatório conhecer as especificidades dos contextos de investigação, dado que os sujeitos não são entidades dissociadas do tempo e dos espaços que habitam. Em suma, para as pesquisas qualitativas, a realidade é exteriorizada por meio dos significados construídos pelos sujeitos, o que favorece a possibilidade de, através da sua análise, compreender e produzir conhecimento sobre essa realidade e esses sujeitos.

3. Estratégia de pesquisa

Se, do ponto de vista dos seus fundamentos, o projeto de investigação que desenvolvemos se enquadra no campo das abordagens qualitativas, importa afirmar, agora

que, do ponto de vista da estratégia de pesquisa, estamos perante um estudo de carácter exploratório, tendo em conta que se pretendia estabelecer uma relação de maior familiarização com a problemática, com o propósito de balizar um campo de reflexão a explorar, eventualmente, no futuro. Sabe-se que o MEM possui, hoje, um interessante património de dissertações de mestrado e teses de doutoramento que se debruçam sobre o movimento, ainda que seja necessário reconhecer que a problemática aqui abordada merece que seja objeto de explicitação teórica, de forma a deixar de ser abordada como uma problemática transversal ou implícita.

Para além disso, a questão da formação experiencial e o seu impacto é um desafio que, enquanto objeto de pesquisa, tem de adquirir uma outra relevância, uma vez que estamos perante uma situação formativa que tem lugar em muitas escolas e cujo impacto se desconhece. Na verdade, o objeto que se pretende estudar não é o MEM, mas o impacto da formação experiencial como problemática que possa conduzir, pelo menos, as escolas a atribuir-lhe mais atenção, com o objetivo de a entender como um objetivo institucional. O estudo que é produzido a partir do MEM visa, apenas, contribuir para delimitar os termos do debate, tendo em conta que estamos perante um movimento cujas práticas dos seus docentes nos garantem a existência de um património, neste campo, que pode servir de ponto de partida para essa reflexão mais ampla. Esta é, assim, mais uma razão que permite considerar este estudo como um estudo exploratório.

4. Método de recolha de dados

Deste modo, e tendo como referências as opções acabadas de enunciar, passou-se à fase da decisão sobre os métodos de coleta dos dados, optando-se pela entrevista. Uma decisão que tem como fundamento a perspectiva de Ludke e André (1986) que valorizam a entrevista como um instrumento que se adequa aos pressupostos das pesquisas qualitativas. Para os autores,

“a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. É uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (pg. 33).

A entrevista representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com a pessoa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto, de maneira explícita. Segundo Amado e Ferreira (2013),

“Na atualidade, a entrevista assume uma grande variedade de formas (e.g., cara a cara, pelo telefone ou email), ao mesmo tempo que se apresenta com os mais diversos fins e usos. Tendo em conta esses aspectos, as entrevistas podem classificar-se de diferentes modos” (p. 207).

Atualmente, são inúmeros os tipos, as formas e os fins a que se destinam as entrevistas. Podem ser face a face ou, valendo-se das mais avançadas tecnologias, por via virtual, como foi o caso daquelas que realizamos, devido à crise pandémica que vivemos no momento.

Se esta é uma das diversas formas que podem assumir as entrevistas, importa reconhecer que as entrevistas também se distinguem entre si quanto à sua estrutura. Assim, identificam-se entrevistas estruturada ou diretivas, semiestruturadas ou semidiretivas, não estruturadas ou não-diretivas, as quais se aproximam das entrevistas informais ou da conversação (Amado & Ferreira, 2013).

Para além destas variantes de uma entrevista, podemos, ainda, classificá-las quanto ao fato de serem entrevistas individuais ou de grupo. Este último tipo de entrevista vem sendo constantemente utilizado nas investigações em educação, ainda que seja necessário valorizar o que defendem Amado e Ferreira (2013), quando chamam a atenção para a necessidade de ser

“preciso ter em conta que a entrevista de grupo ‘só se pode praticar sobre um grupo existente como grupo social, ou como emanção de um grupo social mais vasto’. O entrevistador tem, pois, que interessar-se pelo grupo e pelo que é vivido pelo grupo. Não é o universo privado que conta, mas o conjunto dos significações específicas do grupo” (p. 175)

Perante o quadro de opções enunciado, decidimos, por razões metodológicas e tendo em conta a disponibilidade dos entrevistados, adotar, como método de recolha de dados, a realização de grupos de discussão focalizada, também conhecido por «Focus Group».

Segundo Leitão (2003) o grupo de discussão focalizada é uma técnica da pesquisa qualitativa desenvolvida pelo sociólogo americano, Robert King Merton (1911-2003), na década de 1920. Merton fazia uso desta técnica para estudar os comportamentos das pessoas. Segundo Amado e Ferreira (2013), um grupo de discussão focalizada

“consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controle de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em “foco”. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas (p. 225-226).

A técnica foi muito utilizada nas décadas de 60 e 70 como técnica de pesquisa na área de Marketing, sendo só, a partir da década de 80, que esta metodologia passou a ser utilizada nas ciências sociais e pesquisas educacionais (Leitão, 2003).

O grupo de discussão focalizada tem, assim, como seu objetivo principal a observação e estudo de diferentes ideias, concepções e sentimentos dos participantes sobre um tema específico. Permite que os participantes explicitem uma diversidade de perspectivas e processos emocionais, através das intervenções orais que produzem, as quais oferecem ao investigador os dados de que este necessita para compreender como os sujeitos da investigação percebem e analisam a realidade. Estamos perante uma técnica que estimula as interações dos participante no seio do grupo, os quais beneficiam das intervenções mútuas que se produzem.

Essa metodologia proporciona compreender as motivações e as diferentes visões dos participantes sobre o tema em debate. Como afirmam Amado e Ferreira (2013), estamos perante uma técnica que procura “dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa” (p. 226).

Refletindo sobre a dinamização de um grupo de discussão focalizado, chama-se a atenção para a necessidade de cuidar do seu planeamento, tendo em conta o tema, a relação dos participantes com o tema, a postura do moderador, a escolha do ambiente e o tempo de duração (Rego, 2013). Neste âmbito, é necessário ser cuidadoso no modo como se constituem os grupos, uma vez que estes não podem ser constituídos de maneira aleatória, sendo importante respeitar alguns critérios antecipadamente definidos (Rego, 2013). Para além disso, é necessário que haja um roteiro do debate a promover e, ao nível da dinamização, que se crie um ambiente tranquilo, seguro e acolhedor (Rego, 2013). Trata-se de um conjunto de cuidados que é necessário preservar, já que o grupo de discussão focalizada é

“uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico” (Rego, 2013, p. 61)

A escolha pela realização de um grupo de discussão focalizada, como método de recolha de dados, deu-se a partir da escolha dos objetivos e dos fundamentos das opções metodológicas que foram explicitados.

Diferente da entrevista que se resume a uma ação que visa suscitar a reflexão pessoal dos entrevistados, no grupo de discussão focalizada o que se pretende é desencadear uma efetiva troca de ideias, de pontos de vista, entre os participantes em torno do tema, o que, no nosso caso, era uma das condições que pretendíamos cumprir, tendo em conta os participantes e a necessidade de obter o máximo de informações possíveis que as interações entre eles poderia potenciar.

Ainda que alguns autores considerem que o número de participantes nos grupos de discussão focalizada deve variar entre quatro e os quinze elementos, decidimos ter em atenção outros autores que acham não ser necessário respeitar esta prescrição quanto ao número mínimo de elementos. O que nos interessava era, sobretudo, garantir a oportunidade de todos exporem suas ideias, de forma a assegurar a diversidade das opiniões.

Para a realização da nossa investigação, reunimos, virtualmente, dois grupos de professores associados ao MEM; sendo um grupo composto por três educadoras de infância e o outro formado por três professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

5. Identificação dos participantes no estudo

Este é um estudo que se realiza, apenas, com educadoras de infância e docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), quer porque é um estudo exploratório, quer por razões que têm a ver com os interesses próprios da autora do estudo, quer pelo facto de se abordar a reinvenção da profissionalidade docente a partir de associados de um dos núcleos regionais do MEM, onde seria difícil encontrar docentes de outros níveis de escolaridade disponíveis para participar num grupo específico de discussão focalizada.

Assim, as participantes no primeiro grupo, o das educadoras de infância, serão nomeadas pelos códigos **EI.1**, **EI.2** e **EI.3**, enquanto os participantes no segundo grupo, o dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, serão designados por **P.1**, **P.2** e **P.3**. A sua participação foi voluntária e, antes de serem formalmente convidados, houve contatos prévios para aferir a sua disponibilidade.

Em seguida, procede-se a uma identificação sumária dos participantes, de forma a compreender-se que estamos perante docentes, associados do MEM; que se enquadram em

três gerações distintas de professores, o que constitui um dado metodologicamente relevante.

A **participante EI.1** é uma educadora de infância com 60 anos de idade, sendo sócia do MEM há 37 anos e tendo trabalhado quase sempre na escola pública. É alguém com uma experiência profissional sólida e um forte vínculo ao MEM, o que lhe permite participar, como formadora, nas ações de formação contínua promovidas pelo movimento e ter um vasto currículo no trabalho desenvolvido em inúmeros Grupos de Trabalho cooperativo.

A **participante EI.2** é uma educadora de infância com 46 anos de idade, sendo sócia do movimento há cerca de 11 anos. Foi a insatisfação e a necessidade de mudança, ao nível das suas práticas, que a fez aderir ao MEM. Trabalha na rede pública e continua a ter uma vida profissional marcada pelas mudanças constantes de contextos educativos.

A **participante EI.3** tem 36 anos de idade e é educadora de infância desde 2015. Tal como a participante referida anteriormente foi a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica diferente daquela que vinha assumindo que a conduziu a aderir ao MEM.

A **participante P.1** tem 28 anos de idade. É professora do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), encontrando-se a lecionar numa escola da rede do Ensino Privado e Cooperativo. É uma sócia recente do MEM.

A **participante P.2** tem 36 anos. É, igualmente, professora do 1º CEB, sócia do MEM desde 2008/2009 e docente desde 2005 numa escola da rede do Ensino Privado e Cooperativo.

O **participante P.3** tem 20 anos de serviço, trabalhou sempre em escolas da Rede Pública. Tornou-se sócio do MEM, ainda durante o período da sua formação inicial, o que constituiu, na sua perspectiva uma decisão fundamental ao nível da sua vida profissional.

Foi com estes participantes que se realizaram, em dois momentos distintos, os dois grupos de discussão focalizada, tendo como referência o roteiro que se apresenta em anexo (**Anexo A**).

Os grupos de discussão focalizada tiveram a duração de cerca de 1 h. 30 minutos, tendo-se gerido as condições para que se procedesse a gravações de imagem e som que pudessem ter a qualidade necessária, dado que o grupo de discussão focalizada ocorreu, de forma virtual, a distância.

Antes de se iniciar cada uma das sessões, os participantes foram informados dos objetivos do projeto e assinaram os termos do modelo de consentimento informado que se apresenta em anexo (**Anexo B**)

Pode considerar-se que os grupos de discussão focalizada responderam às

expectativas que neles eram depositadas pela investigadora. Os participantes exprimiram o que pensavam, tendo dialogado, de forma serena, sem atropelos. Não foi difícil, por isso, gerir a discussão que se revelou bastante proveitosa, no sentido de conhecimento e aprendizado para o objetivo do trabalho de investigação.

6. Processamento dos dados

Após a realização das entrevistas iniciaram-se os procedimentos da transcrição das falas (**Anexo C**). Segundo Halcomb e Davidson (2006, in Azevedo; Carvalho; Costa; Mesquita; Soares; Teixeira; Maia, 2017) transcrever consiste na,

“reprodução das palavras faladas, como as que provêm de uma entrevista gravada, em texto escrito”; porém como não se restringe apenas ao simples ato de ouvir e escrever, há definições mais complexas. Por exemplo, alguns autores consideram que a transcrição é um procedimento que implica “reduzir, interpretar e representar as conversas orais para que o texto escrito seja compreensível e tenha significado” (Bailey, 2008, p. 127); deste modo, “as transcrições não são meros registos neutros dos eventos, pois refletem as interpretações dos investigadores relativamente aos dados” (Bailey, 2008, p. 129). Em síntese, Davidson (2009, p. 37) advoga que “as transcrições se constituem como um processo que é teórico, seletivo, interpretativo e representativo”. Assim, parece razoável reconhecer que transcrever está longe de ser uma tarefa objetiva, impessoal e mecanizada, consistindo antes na apreensão do que é dito e da forma como é dito de modo a compreender os significados (Bailey, 2008; Stuckey, 2014).

Com as transcrição feita partimos para a análise de conteúdo dos depoimentos dados. Trata-se de um procedimento que, segundo Bardin (2011) é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 44)

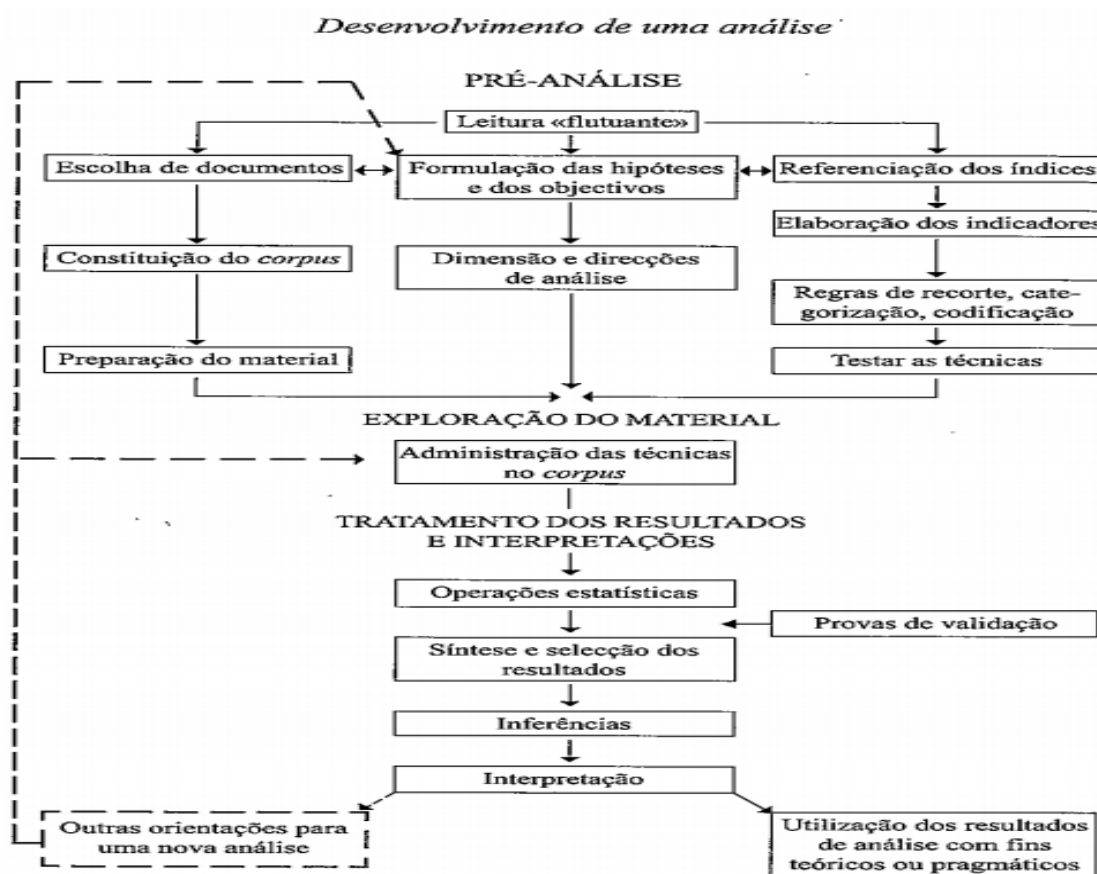
Para Bogdan & Biklen (Amado & Ferreira, 2014), por sua vez, a análise de conteúdo

“envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 299)

No caso do trabalho que realizamos, decidimos adotar a proposta de Bardin (2011), que se constrói em função de três processos, os quais a autora julga ser necessários para concretizar a referida análise. O primeiro processo é o de pré-análise, o segundo consiste na

exploração do material e o terceiro tem a ver com o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (p.121)

Sendo assim, apresentamos a figura do desenvolvimento de uma análise baseado em Bardin (2011) (**Figura 2**)



Na fase da pré-análise, como se constata, estamos perante uma fase de organização dos dados, sistematizando as ideias iniciais com o objetivo de definir o corpus da pesquisa, enquanto “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (idem, 2011, p. 122). Assim, a pré-análise implica

(a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2011, p. 121-126).

Compor o *corpus* pode revelar-se uma tarefa bastante difícil, pois implica que se realizem escolhas para a elaboração das estratégia de análise. No caso do estudo de

investigação em questão, o corpus foram as transcrições das entrevistas realizadas no grupo de discussão focalizada com os educadores de infância e professores do 1º CEB. Tínhamos as páginas transcritas, resultantes do instrumento de coleta de dados. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 220), após terminar o trabalho de recolha de dados e ter a frente todo o material que recolheu, vem um sentimento de vazio que faz questionar “E agora, o que é que eu faço?”.

A princípio realizamos a leitura flutuante, para estabelecer um primeiro contato com os dados, tentando obter uma primeira ideia sobre o que dizem as falas, permitindo-nos assim: “invadir por emoções, impressões, representações, conhecimentos e expectativas” (Franco, 2008, p. 52).

Na literatura de Bardin (2011), é apresentada, ainda na pré-análise da pesquisa as regras para ajudar a ultrapassar esse “momento de angústia” na hora de compor o *corpus*.

- regra da exaustividade – “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (BARDIN, 2011, p. 122);
- regra da representatividade – “A análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (idem, 2011 p. 123);
- regra da homogeneidade – “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (idem, 2011, p. 124);
- regra de pertinência – “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (idem, 2011, p. 124).

Continuando a seguir as orientações sobre análise de conteúdo, iniciamos a exploração do material que, segundo Bardin, é uma

“fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (idem, 2011, p. 127).

Durante essa fase, o *corpus* definido deverá ser estudado mais profundamente, com o objetivo de estabelecer as unidades de registro. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 2011, p. 127). Na verdade, com uma pré-análise bem realizada, essa fase “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (idem, p.127).

A exploração do material é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao estudo aprofundado do *corpus*, guiado pelas hipóteses e referenciais teóricos. É uma etapa importante, visto que oportuniza ou não a riqueza das interpretações e inferências. É nessa fase, que se procede à codificação e categorização. Bardin (2011) define que:

“A codificação é o processo pelo o qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (p. 129)

E que a ...

“categorização são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (idem, 2011, p. 145).

Durante a exploração do material, foram feitas as leituras com o olhar no objetivo do estudo de investigação, visando retirar os dados mais significativos. Decidimos criar um quadro ao qual contém as perguntas do guião de entrevista e as respostas de cada participante do grupo focal, que se apresenta em anexo (**Anexo D**).

Novamente, fizemos um releitura de cada uma das mensagens, buscando semelhanças e diferenças entre elas. Utilizamos cores diferentes e elaboramos uma legenda. Separamos as mensagens de acordo com alguns temas iniciais que fomos estabelecendo. Destacamos as mensagens, a exemplo: todas que se referiam sobre a motivação de se associar ao MEM, destacávamos com o realce na cor amarelo...desafios ao associar ao MEM, destacávamos com o realce na cor verde...e assim sucessivamente.

Decidimos que cada participante teria um quadro, pensamos ser mais fácil analisar e destacar os dados. Utilizamos então, cores iguais de realce de texto para identificar os dados significativos, ou seja, palavras, frases ou expressões que poderiam auxiliar na elaboração da categoria e subcategoria.

Sendo assim, iniciamos a determinação das unidades de registro. Para Franco (2012, p. 43), “a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. Ainda no pensamento de Franco (2012), os registros podem ser distintos tipos que podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem, o item. Diante desta afirmação, escolhemos como tema a unidade de registro.

Com base na revisão literária que consta no embasamento teórico deste estudo de investigação e tendo como ponto de partida as respostas as questões presentes nas entrevistas realizadas no grupo de discussão focalizada, foram traçadas as categorias e respectivas

subcategorias que se passam a apresentar no quadro (**Anexo E**).

Categorias	Subcategorias
Adesão ao MEM	• Perfil pessoal • Distanciamento face às experiências escolares vividas anteriormente • Insatisfação com as práticas • Contato diretos com professores do MEM • Referências a docentes do MEM
Impacto do MEM	• Sentimento de pertença • Gratificação pessoal • Grupos cooperativos • Sábados pedagógicos • Congressos • O MEM como instância de suporte e apoio • A importância dos afetos e do reconhecimento • Mudanças ao nível da atitude profissional
A dinâmica da cooperação e da partilha	• A dimensão das práticas • A partilha • As críticas • Os erros • A reflexão • A escrita • A relação entre gerações diferentes • A relação entre ciclos educativos
Os desafios	• Os desafios no seio do MEM • Os desafios no seio das escolas • Os desafios para si mesmo
Percepções sobre o MEM	• Valorização da cultura • Defesa de uma Escola Inclusiva e Democrática • O confronto com a Escola dita Tradicional • Relação com as políticas educativas • A cultura da organização
Impacto na educação das crianças	• A autonomia das crianças • A organização cooperativa dos ambientes de aprendizagem • O significado e o sentido das aprendizagens • A reflexão e o questionamento • A participação e o envolvimento • A crença numa formação com efeitos duradouros

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se e discute-se a análise dos dados, em função do seguinte conjunto de subcapítulos:

- a) A adesão ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM);
- b) O impacto do MEM na vida pessoal e profissional;
- c) Os desafios que a participação no MEM suscita;
- d) As dinâmicas de cooperação e partilha;
- e) As percepções sobre o MEM;
- f) As implicações, ao nível do processo de formação dos alunos, decorrentes da adesão dos inquiridos ao MEM.

Será a partir do referido conjunto de subcapítulos que se construirá uma resposta para a problemática que justifica o estudo exploratório que foi produzido, a qual, recorda-se, se define em função do seguinte objetivo: compreender como o vínculo ao MEM interfere na construção da profissionalidade dos docentes que se encontram associados a este movimento.

De forma a organizar a reflexão, decidiu-se que, em cada subcapítulo, se apresentem e discutam os dados relativos ao grupo de discussão focalizada constituído pelas educadoras de infância e, posteriormente, os dados relacionados com o grupo de discussão focalizada realizado com docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Por fim, no âmbito de cada subcapítulo, propõe-se uma conclusão que visa estabelecer um confronto entre a análise dos dados referentes a cada um daqueles grupos e evidenciar algumas das ideias mais decisivas que se foram propondo.

Este capítulo encerra-se com uma conclusão onde se discutem algumas das dimensões mais relevantes do trabalho, enquanto contributo para a reflexão sobre a reinvenção da profissão docente.

1. A adesão ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM)

A adesão ao MEM, tendo em conta os depoimentos das educadoras de infância que participaram no grupo de discussão focalizada, é explicada, apenas, pela insatisfação com as suas práticas, tal como é possível constatar através dos depoimentos que se transcrevem:

estava muito insatisfeita com aquilo que eu via na minha prática e queria mudar. Queria mudar. Queria mexer qualquer coisa na minha prática, não estava satisfeita (EI1).

Eu sempre fui muito insatisfeita com a forma como trabalhava e era... Pronto. Trabalhava de uma forma tradicional com fichas, com... era muito diferente. Não via grande significado, quer dizer, os meninos evoluíam, mas acho que evoluíam naturalmente como evolui qualquer criança. E não via muito sentido naquela prática (EI1).

quando eu comecei... também não me sentia muito realizada (EI2).

(...) eu estava na educação especial e, portanto, trabalhava em colaboração com outras colegas, e as práticas que eu via e aquilo que eu achava que deveria ser feito para... (EI2).

É, igualmente, a insatisfação com as práticas e, também, o distanciamento face às experiências escolares vividas anteriormente que são invocados nos depoimentos de dois entrevistados do 1º CEB que se passam a partilhar.

Senti sempre que todo aquele repetir de escolher o manual e eu chegava e os manuais já estavam escolhidos, de abrir a página não sei quantos e fazer a letra não sei quê... Eu senti que, para eles, não lhes dizia nada. Era uma tarefa completamente enfadonha e sem sentido nenhum, por isso, sempre senti que não era assim que eu queria trabalhar. E todas essas pessoas que eu fui conhecendo, fui tentando perceber “então como se faz aqui? como se faz ali?”. Andei sempre à procura, tentei tudo, métodos, movimentos, estratégias, tudo o que havia desse género. Tentei fazer de tudo um pouco. Quando eu consegui ter mais tempo pessoal também ... Eu fui para os Açores e os meus alunos não aprendiam. Nos Açores a realidade é bem difícil, na parte das vivências, eles têm poucas vivências, é um meio mais fechado, têm pouca cultura de escola, têm de ir à escola e pronto. Aí, levei comigo muita bibliografia e, uma delas era do MEM. Era um livro da escola da Universidade Aberta, como diferenciar pedagogicamente. Foi uma grande ajuda. Mal cheguei ao Porto, depois de vir dos Açores, a primeira coisa que fiz foi contactar o Movimento e continuar sempre. Porquê? Porque, sem dúvida, ali eu tive a certeza que não era sozinha que eu ia conseguir. Não era a ler um livro ou dois que eu ia conseguir implementar uma mudança pessoal, acho que ninguém sozinho o faz. Verdadeiramente, se calhar acreditam que sim, mas não. E foram eles que me ajudaram (P1).

Eu senti que queria ser professor e, achava eu, também um pouco com a juventude e com a utopia daquilo que queremos quando somos estudantes, que a escola podia ser diferente, que eu não queria a minha escola, que me marcou pela negativa. Para ser professor, teria de ser de outra forma. E, a partir daí, fui sempre estando em contacto com o MEM, até que cheguei ao Porto, onde há esta equipa fantástica também tinha um pouco a ver com o que eu dizia, com o meu “trauma” com a minha escola, que é esta dimensão humana, a dimensão de não haver seres superiores, no sentido em que os professores acabam por saber mais que os alunos ou de serem os professores que dominam (P3).

Nestes depoimentos, adquirem relevância duas ideias fundamentais, a de que «não era a ler um livro ou dois que eu ia conseguir uma mudança pessoal» e do impacto da cooperação entre colegas, no seio do MEM, como fator decisivo de uma tal mudança.

Para além da insatisfação com o seu desempenho profissional, os docentes do 1º CEB referem, ainda, como causas da sua adesão ao MEM, quer a referência a docentes deste

movimento quer o próprio contato direto que tiveram com associados do MEM. A professora P2 lembra que foi através de uma amiga que teve conhecimento da existência deste movimento pedagógico.

essa amiga falava-me maravilhas sobre o professor que tinha uma forma de ensino muito diferente. Eu não conhecia o MEM, na minha faculdade, eu estudei em Braga, não se falava, ou eu não conheci, esta forma de trabalho, estava forma de ensino, este modelo pedagógico (P2).

No caso do professor P3 o contato com o MEM ocorreu no decurso da formação inicial, através do que lhe contavam as colegas de turma que tinham, presume-se, os seus estágios em salas de pessoas relacionadas com o movimento.

Naquela altura eu não cheguei a estagiar em nenhuma sala do 1º ciclo onde se praticasse o modelo, mas havia professoras disponíveis para isso e havia colegas minhas que tinham essa oportunidade. E, nessa altura, guardo com relevância o facto delas partilharem comigo e partilharem com os outros colegas o trabalho que se fazia (P3).

Para além disso, este professor teve um contato direto com um docente relacionado com o MEM, Américo Peças, no âmbito do próprio curso de formação inicial. Um encontro cuja importância o mesmo revela no seu depoimento.

Tive também a oportunidade, durante esse período de formação, de conhecer o Professor Américo Peças, que era meu professor numa cadeira relacionada com o então Ensino Especial. Isso é, de facto, marcante, porque era viver um pouco aquilo que eu conheço hoje do modelo pedagógico, com ele. Porque, a forma como ele trabalhava, para além de falar da parte do modelo pedagógico, algumas das coisas que nós fazíamos enquanto estudantes, também eram coisas do modelo pedagógico do Movimento Escola Modena. E, esse modo de trabalhar, nas duas vertentes, tanto do que se experimentava nas salas como o que o professor Américo ia fazendo e ia falando connosco, foi determinante para eu depois perceber qual era o meu caminho. E a minha rutura com o ensino tradicional, provavelmente deu-se aí (P3).

Foi, igualmente, o contato com professoras do MEM e a experiência letiva que teve com as mesmas que é considerada uma razão passível de explicar a adesão ao MEM por parte da professora P1.

Eu posso dizer que foi quando tive a minha formação escolar. Eu fui aluna do MEM, de uma professora MEM. Não só uma professora, eu quando estava na escola primária, frequentei várias escolas, porque a minha mãe era educadora contratada e ia arranjanado lugar em vários sítios. Nessa altura, em duas escolas em terras diferentes encontrei professoras do MEM e identifiquei-me bastante. (...) Depois, como professora, na formação nunca me foi falado propriamente do movimento. O contacto que eu tinha com o MEM foi sempre da minha mãe que, como educadora, foi sempre sócia do movimento e tinha as revistas em casa. É o que me lembro de criança, embora não ligasse muito. Depois, fui contactando com várias pessoas no curso, de outras faculdades, que tinham contactado com o movimento (P1)

Em conclusão, se o contato com docentes do MEM, referido, apenas, nos depoimentos do grupo de discussão focalizada do 1º CEB, parece constituir uma razão bastante forte para explicar a razão da adesão àquele movimento, a qual deverá ser objeto de

uma maior atenção num próximo subcapítulo, importa valorizar a insatisfação com as práticas como uma segunda razão que, aliás, é referida por todos os entrevistados. Neste caso, vale a pena mencionar que esta razão remete para uma discussão sobre o tipo de perfil dos profissionais que são associados do MEM, o que não sendo o objeto deste trabalho não será objeto de discussão no mesmo. Seja como for a insatisfação com as práticas revela, pelo menos e pelas mais diversas razões, que os entrevistados, desde muito cedo, não se identificavam com as práticas curriculares e pedagógicas que tendem a caracterizar o “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30).

2. O impacto do MEM na vida pessoal e profissional

Seguindo o plano traçado, e já exposto, constatou-se através dos depoimentos dos participantes nos dois grupos de discussão focalizada que o impacto na sua vida pessoal e profissional pode ser aferido em função dos seus efeitos ao nível dos afetos e do crescimento como docentes. No primeiro domínio valoriza-se a noção de pertença, de gratificação ou de reconhecimento, enquanto no segundo domínio a referência ao suporte e apoio, à transformação de perspectivas ou aos momentos de partilha e de interpelação evidenciam como o MEM é visto como uma associação decisiva para se compreender o seu impacto como espaço e oportunidade de formação.

É no grupo das educadoras de infância que se encontra, ao nível dos depoimentos, as referências explícitas ao sentimento de pertença⁵.

É a base, realmente, para conseguirmos avançar, porque a linguagem é comum. Apesar de às vezes, termos objetivos diferentes, a linguagem é a mesma (EI1).
O facto de estar com outras pessoas que falam a mesma língua que eu, fez-me crescer (EI1)

Sentimo-nos à vontade, confortáveis, não é? (EI1)

De inovar, e de ajudar os meninos. Acho que isto é um bocadinho comum a nós, a nós todas (EI1).

Que é um aspeto que nas nossas escolas muitas vezes nós sentimos um pouquinho frustrados e no MEM nós falamos todos a mesma linguagem (EI2).

O MEM é um bocado uma família pedagógica. É o espaço onde, primeiro podemos falar dos nossos medos, das nossas inseguranças, dos nossos desejos, e onde vamos ancorando,

⁵ No grupo de docentes do 1º CEB, o facto de não haver referências explícitas à importância de pertencer ao MEM, não significa que estejamos perante a desvalorização de uma tal condição, dado que a importância do MEM nas suas vidas, que os seus depoimentos revelam é uma representação que sustenta, de forma clara, os seus depoimentos.

buscando apoio para prosseguirmos. Porque falamos a mesma linguagem, não há medos, ninguém se esconde, ajudámo-nos (EI3).

Quer seja por referência à família pedagógica ou ao conforto de se estar com alguém que fala a mesma linguagem, o sentimento de pertença também se constrói em oposição às vivências que têm lugar nas escolas que, como uma das entrevistadas refere, tende a ser um espaço frustrante.

Os depoimentos através dos quais se mostra como o MEM é fonte de gratificação profissional permitem confirmar o que se acabou de concluir, tal como se demonstra através dos depoimentos que se transcrevem.

E acho que os meninos ficam preparados, para a vida. E os próprios pais reconhecem isso. Mesmo o facto de não precisarmos de usar manuais, não é? Nós não usámos. Somos mesmo contra esse tipo de trabalho. No início eles estranham, mas depois é das coisas que eles mais valorizam (EI1).

Nós ensinamos os meninos a pensar. Eu tive pais que me disseram que a gente ensina os meninos a pensar, a agir a argumentar. E eu fico muito satisfeita quando eles nos dão esse tipo de feedback” (EI1).

É ver o sorriso, o brilho nos olhos dos meninos quando estão continuamente a aprender coisas novas a responder aos interesses deles, a, a não... como é que hei-de dizer... a conseguir responder a todos os meninos de forma diversificada (EI1).

A ser criativa, eu às vezes até nem sei onde vou buscar isto ou aquilo. Estou sempre, estamos sempre a pensar nas formas e estratégias de, não é? (EI1).

Agora, com o MEM e com esta autoformação cooperada eu acho que tenho crescido imenso. Eu olho para trás e vejo uma pessoa que escreve, que se expõe perante os outros. Escreve! Já comecei a escrever cooperativamente artigos. Coisa que eu não, não faria. Já consigo demonstrar a minha escrita. Aquilo que eu escrevo aos outros, não é? (EI1).

Como se constata, a gratificação profissional adquire-se quer pela perceção do sucesso profissional quer através do reconhecimento de que se passou a ser capaz de escrever artigos, comunicar ou ser capaz de promover iniciativas originais, atividades cuja exigência demonstra o quanto se cresceu no seio de um movimento onde os afetos e os vínculos que se estabelecem são considerados um fator potenciador de bem-estar e conforto.

Acho que no MEM nós falamos com muita alegria, enquanto que os outros professores, a maior parte das vezes angustiados e deprimidos e só se lamentam. No MEM, rimo-nos imenso, abraçamo-nos, somos imensamente afetivos, muito próximos e apoiámo-nos verdadeiramente. Na questão dos momentos difíceis vamos tendo mas é precisamente no MEM que conseguimos encontrar forças e reunir energias para continuar (EI1).

Por isso é que nós vamos ficando porque as pessoas do Movimento são muito, muito, muito afetivas (EI3).

E uma das coisas que me, mais me emocionava e que eu ficava muito admirada era eu entrar

num CCT e o Sérgio Niza saber o meu nome. Uma pessoa, que como eu achava que estava caladinha e que ninguém, não é?
E aquilo dava-nos... era assim uma coisa excecional, pronto (EI3).

Podemos considerar que é num ambiente organizado em função de tais pressupostos que se justificam os depoimentos sobre as mudanças ao nível da atitude profissional que o vínculo ao MEM explica.

E também uma coisa que me trouxe muito, o MEM, de muito bom. Foi que eu era muito negativa e agora tento ver tudo pelo lado positivo. (...) Acho que isso nos ajuda sempre (EI1).

Nós não vamos para a escola para cumprir calendário, vamos para a escola para cumprir um desígnio. É quase uma missão. Praticamente, é um pouquinho isso (EI2).

Eu no início quando comecei a trabalhar, eu tinha muito mais dificuldade em expor-me em partilhar as coisas que fazia, porque tinha receio das colegas falarem. Esta cultura judaico-cristã que nós temos, de nos apontarem o dedo, para nos criticarem sem nenhum objetivo construtivo, é um antes e um depois. Quando eu... Agora que trabalho com o MEM e em grupos cooperativos, eu levo os meus trabalhos, eu mostro. Se eu tiver alguma dificuldade, se alguma coisa não está a correr bem com os meninos eu falo com as colegas, partilho, peço ajuda. E eu antes tinha muito mais dificuldade nisso. Aliás nem sequer fazia. Nos meus primeiros anos de serviço, eu metia-me na minha salinha... A verdade é que as culturas de escola têm algumas que promovem este isolamento, e as colegas às vezes não estão lá para nos ajudarem. É cada um por si. E no MEM não. Portanto, esta ajuda, esta partilha, esta cooperação, esta... Pronto! (EI2).

Agora, claro que com o MEM, sem dúvida alguma, [...] sou capaz de fundamentar muito melhor aquilo eu faço, isso sem dúvida. Se nos vierem perguntar eu sei explicar porque é que faço daquela forma. Também não faço daquela forma porque acordei de manhã e me apeteceu. Eu faço daquela forma, porque refleti no trabalho, elaborei o trabalho e criei uma expectativa, e tenho uma intencionalidade naquilo que vou fazer. Basicamente é isso. É essa a grande diferença (EI3).

Numa leitura global destes depoimentos pode considerar-se que através dos mesmos se volta a enfatizar o desenvolvimento de competências que suportam atitudes profissionais e pessoais marcadas pela exigência, bem como o contributo do MEM para a afirmação de tais atitudes. Uma outra dimensão que transparece dos depoimentos tem a ver com a comparação entre as relações que se estabelecem no seio do MEM e aquelas que se estabelecem no seio das escolas. Por isso, é que neste grupo de entrevistadas se valoriza tanto o MEM como instância de suporte e apoio.

Somos de tal forma bombardeados, e às vezes até como eu dizia, mal tratados, que temos necessidade desta rede de apoio. E, e no MEM encontramos isto, porque falamos a mesma linguagem. Porque estamos todos no mesmo sentido e nos compreendemos uns aos outros (EI2).

Eu, às vezes, até já em brincadeira dizia às colegas, que eu sinto às vezes que nas escolas nós ficamos um pouquinho angustiados. E já cheguei a comentar com algumas colegas que quando me reúno com elas é como se eu fosse lá respirar ar puro, oxigénio, e depois volto para a escola, permaneço em apneia e volto...e depois voltamos a reunir. É uma necessidade. Porque nós identificamo-nos entre nós com os valores e os princípios do MEM e não é fácil... aliás, não é mesmo nada fácil. necessidade de nós termos ali uma base de apoio. Sustentar-nos. Porque às vezes somos tão bombardeados nas escolas. Às vezes, há escolas que nos tratam mesmo muito mal (EI2).

Da escrita. Mas é assim, eu não senti tanta dificuldade como sentiria se não tivesse no movimento, porque me sinto extremamente bem apoiada pela, pelos colegas do Porto, e acho que realmente não posso apontar. Os momentos difíceis não são no MEM. Os momentos difíceis são nas escolas (EI2).

Eu era uma pessoa muito mais resguardada e se calhar com muitos mais receios e inseguranças e neste momento não, porque tenho estes pares que eu sei que estão ali para me ajudar (EI2).

Tal como já havia sido referido anteriormente, a comparação com as escolas e o ambiente claustrofóbico, na perspetiva da educadora EI2, que aí se vive, permite revalorizar o MEM como espaço de partilha e de suporte ao crescimento dos seus associados.

No caso do grupo de entrevistadas em causa serão, sobretudo, os denominados «Grupos de Trabalho Cooperativo» que tendem a adquirir maior evidência enquanto espaços de formação congruentes com os pressupostos acabados de referir.

Estávamos todas em grupos cooperativos. Eles são muito importantes porque nos sustentamos umas às outras. (EI1).

Tenho também estado em grupos cooperativos. Também eu acho que são uma mais-valia na nossa formação enquanto profissionais, sem dúvida alguma. Acho que de facto é nestes espaços de grupos cooperativos que temos a mesma linguagem. E dentro do MEM ainda há esta questão, esta especificidade dos grupos cooperativos que é ... há um ano ou outro ano que nós queremos aprofundar mais algumas temáticas ou algum tema e temos esta oportunidade neste aspeto (EI2).

São estes grupos que são vistos como espaços autodeterminados, em função da vontade e das necessidades dos seus participantes, tal como se depreende da afirmação de que “cada grupo acaba por fixar as suas condições, o local. Gostamos de estar juntas e decidir o que é que vamos inventar para o grupo cooperativo (EI1). Uma opção que a entrevistada EI3 clarifica, no momento em que defende que os grupos cooperativos são “um dos meios de autoformação”, no âmbito de um processo de “autoformação constante” (EI3) que emerge no momento em que sentimos que “quando estamos mal, quando a escola não nos entende, quando não conseguimos realizar alguma coisa, quando temos dúvidas, o movimento dá-nos isso» (EI3). Em rigor o MEM criou a oportunidade para que as pessoas

se reúnam, partilhem e trabalhem em conjunto, tal como reconhece a mesma entrevistada através do seguinte depoimento:

Mas pegamos nas nossas fragilidades e a partir delas, ou as nossas necessidades, a partir delas construimo-nos, formámo-nos, não é? O que é que eu não sei? Onde é que eu preciso de aprender? E é por isso que se formam os grupos cooperativos. É, é... juntarmo-nos com alguém ou mais competente, ou não, muitas vezes. E no MEM fala-se muito no isomorfismo pedagógico. Replicamos as formas de atuação, e é quase como tenhamos um projeto, não é? É mesmo um projeto. Portanto, não é numa lição, é o ir e vir constante, em que nos formamos (EI3).

É a este projeto que, ainda a entrevistada EI3, considera ter sido decisivo na sua vida como docente.

Mas o grande crescimento, foi mesmo o maior, o maior é evidente que é nos grupos cooperativos. Eu não era nada, absolutamente nada, zero. Era uma pessoa que amava o MEM. Mas isto de dar aos outros faz-nos crescer muito. Acho eu que pronto. Foi o meu ops. Portanto... e deu-me segurança, mesmo a nível, enquanto pessoa, de estar na vida, não é? Sinto-me mais, muito mais confiante (EI3).

Se até ao momento, os depoimentos tendem a valorizar o impacto do projeto na vida pessoal e profissional dos participantes, há outras entrevistadas que valorizam o efeito dos grupos cooperativos noutras dimensões. Uma dessas dimensões é a ponte que se estabelece entre a teoria e a prática⁶. A outra dimensão diz respeito ao impacto dos referidos grupos cooperativos na afirmação e desenvolvimento do próprio MEM.

E portanto, o próprio MEM vai crescendo, vai evoluindo com estes percursos que nós vamos fazendo dentro dos grupos cooperativos. E portanto, o conceito do sentido social das aprendizagens que o Sérgio tantas vezes nos fala também é válido dentro dos grupos cooperativos, porque normalmente qual é o objetivo de um grupo cooperativo? Nós vamos fazendo aquele percurso, mas se aquele percurso ficasse fechado dentro ou no seio daquela pequena comunidade, daquele grupo cooperativo, daqueles elementos que fizeram parte do grupo acaba por ser um pouquinho limitado (EI2).

passar essa nossa experiência, esse nosso percurso para fora, para os restantes colegas do Movimento. E normalmente, fazemo-lo nas comunicações dos congressos, ou em artigos que escrevemos, ou em comunicações em sábados pedagógicos, ou até nestas, em todas estas valências. Portanto, é sempre uma autoformação cooperada a nível individual, a nível do próprio grupo e depois a um nível mais abrangente da devolução que nós fazemos a todo o Movimento (EI2).

Pese a importância dos «Grupos de Trabalho Cooperativo», e o reconhecimento de que os mesmos são alvo por parte das entrevistadas, importa ter em conta o que refere a entrevistada EI3 sobre as vicissitudes relacionadas com a dinamização e desenvolvimento

⁶ Porque nós, entre nós falamos e discutimos nos grupos cooperativos, aquilo que eu dizia há bocadinho, nós mobilizamos constantemente a ponte entre a teoria e a prática (EI2).

destes grupos, as quais evidenciam que estamos perante um dispositivo de formação complexo.

Primeiro temos de ser sérios, ou seja, não brincamos ao faz de conta. Há, há... tem que haver um princípio, um meio e um fim. (...). Temos uma calendarização, temos de estipular é devolver de alguma forma aos outros aquilo que aprendemos. Ou seja, nós não vamos impor...há grupos que não chegam ao fim. Por várias dificuldades. Pronto! Não se consegue, ou porque, porque... há outros que continuam toda a vida (risos). Estamos sempre a inventar coisas para estarmos juntas. E formam-se ali os grupos cooperativos. Por isso é que às vezes é difícil, porque as pessoas não se conhecem. Inscrevem-se há um primeiro encontro, pronto. Quando não há alguém que agarre e que encaminhe poderá haver perdas, não é? Pronto. E há sempre alguns que caem, neste percurso e que depois se levantam num próximo ano. E depois há aquelas pessoas que já se conhecem e que são aglutinadoras de outras pessoas que vão aparecendo. Mas a estrutura, o facto de termos uma estrutura para o grupo cooperativo. Ajuda. Ou seja, já há materiais para se avançar. Para nos ajudar a nos organizarmos. A organização é muito, muito, muito importante (EI3).

Confrontando estes depoimentos com os do grupo de participantes relacionados com o 1º CEB verifica-se que não há diferenças substanciais entre ambos, no que concerne ao impacto formativo dos grupos cooperativos, tal como reconhece o entrevistado P3 que afirma que são “no fundo, os grupos cooperativos que fazem avançar as nossas práticas” (P3). De resto, estabelece-se, mais uma vez, a comparação entre o tipo de trabalho que se produz nos grupos cooperativos e aquele que acontece nas escolas.

Fala-se sobre muita coisa mais organizacional, mais burocrático, mas não se fala efetivamente sobre a prática. Como posso melhorar, como posso ajudar aquele aluno que tem esta característica. Porque, o que nos dizem nas escolas, normalmente, é “faz como eu fiz”. Nem se questiona, é fazer como os outros estão a fazer. E nos grupos cooperativos há essa intenção, de melhor para uma determinada... Para melhorar a prática (P2).

Claro que nesse tempo também há espaço para as pessoas desabafarem, para as pessoas falarem um bocadinho das angústias que vão vivendo diariamente nas escolas (P2).

Compreende-se melhor porque a entrevistada EI3 enfatizava tanto o papel da organização, dado que esta, para além do património de experiências que permite configurar procedimentos e dinâmicas, também providencia recursos⁷ e audiências que contribuem,

⁷ Se temos algum assunto que gostávamos de aprofundar, de explorar, seja ele mais teórico, prático, ou de ambos, então nós juntamo-nos em grupo e tentamos, durante os momentos em que reunimos, colocar as nossas experiências, partilhar o que temos feito dentro daquele tema, pesquisar leituras, textos... Usamos muito a nossa base de dados, que existe no Movimento para os sócios, um Moodle onde temos acesso a bibliografia de autores de renome, autores de núcleos, a autores que praticaram o Movimento noutros anos e na atualidade, portanto, temos ali um banco de informação muito importante. Então, através dessas leituras, que realizamos em grupo, e das reflexões, que também trazemos ao grupo, nós estamos sempre a aprender (P1).

igualmente, para conferir sentido ao trabalho desenvolvido nos grupos⁸. Para além disso, reafirma-se a importância do desafio pessoal que a participação num grupo cooperativo pressupõe, quando o trabalho se encerra com a escrita de um texto ou a elaboração de um *powerpoint* que obriga que as pessoas se exponham, ainda que “sem medo de mostrar as minhas inseguranças” (P2).

A importância dos grupos cooperativos é, igualmente, reforçada pelos depoimentos que valorizam o MEM enquanto instância de suporte e apoio, a exemplo que já foi referido a propósito das educadoras. Se há uma dimensão afetiva e relacional que não poderá ser negligenciada, esta não pode ser dissociada do facto dos professores do MEM cooperarem entre si para sustentar um outro tipo de práticas que lhes permite estabelecer confrontos com desafios curriculares mais exigentes e sofisticados. Por isso, é que vale a pena transcrever o depoimento da entrevistada P1.

a questão de não nos sentirmos isolados, porque nem sempre nem nunca, mas acabamos por nos apoiar muito uns aos outros neste questionar. Eu identifico-me muito com o que disse agora o J., nem sempre a prática é o que eu gostaria que fosse, por várias circunstâncias, às vezes são fases em que eu não estou com tanta força para enfrentar o sistema, que é diferente do que eu normalmente tento implementar, porque os meninos não estão tão moldáveis, porque se calhar é só um mês e não vale a pena estar a apostar muito, pronto, tudo isso às vezes impede-nos de avançar, mas nunca me impediu de tentar. Como é que eu consegui arranjar estratégias e desabafos e...? Foi com o grupo do MEM, não é? Onde posso expor as minhas dúvidas, se estou a fazer bem, se não estou, “como é que tu fazes?”... E estes dois companheiros que estão aqui, acabaram por me aturar muito nesse evoluir. Eu só estou desde 2016 com eles, conheci-os na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mesmo porque queria colocar muitas dúvidas (P1).

A exigência dos desafios e a forma como o MEM se afirma como um espaço de cooperação para que os seus membros enfrentem esses desafios profissionais está bem presente na situação narrada pela entrevistada P2, a qual ilustra claramente a amplitude desse desafio e como pôde contar com o apoio das colegas e dos colegas do núcleo regional.

Onde eu senti que eu tinha que mudar foi agora na chegada a este novo colégio, porque eu abri o primeiro ciclo. Não havia mais nenhuma turma, era uma escola que só tinha pré-escolar e creche, eu fui a primeira e, inicialmente, única professora do 1º ciclo. Aí, sim, queria trabalhar o modelo de forma a que, não só as crianças se sentissem bem ao utilizar esse modelo, como também os pais e toda a comunidade escolar o aceitassem. Conteí, felizmente, com a ajuda do resto das pessoas do núcleo para deixar de ter dúvidas, ainda tendo muitas, mas acho que foi esse o momento em que achei que tinha

⁸ Geralmente, ainda produzimos alguma espécie de material final, que pode ser um artigo para a revista, um cartaz, pode ser um *powerpoint* e podemos depois utiliza-lo para, num Sábado Pedagógico, trazer aos outros o que aprendemos naquele grupo, um grupo cooperativo de trabalho, de aprofundamento e de pesquisa. E, no fundo, estamos a trabalhar em projeto da mesma forma que os nossos alunos também trabalham em projeto (P1).

de melhorar alguma coisa, que tinha de trabalhar e arriscar. Acho que foi aí (P2).

Um outro depoimento que adquire alguma importância tem a ver com o apoio aos professores neófitos, aqueles que iniciam a profissão e se confrontam com um universo, de algum modo inédito, que, usualmente, enfrentam sozinhos. Daí a importância do testemunho do entrevistado P3.

Os meus três primeiros anos de trabalho foram muito solitários e acho que tem um pouco a ver com o que a R. estava a dizer, porque nós acabamos a formação e eu tinha aquela história da universidade, do contacto com o MEM, mas depois chegamos à profissão e ficamos sozinhos. Porque a profissão é, nalguns aspetos já não é tanto assim, mas é ainda uma profissão muito solitária, em que as pessoas continuam a trabalhar muito nas suas salas e existe pouco diálogo com os colegas para poderem fazer. Não quero dizer que seja igual, pode ser doutra forma, não quer dizer que seja MEM, pode ser doutra forma, mas acho que o diálogo entre as pessoas, estar com as pessoas é fundamental. verifica-se mais nas escolas, as pessoas convivem mais contactam mais uns com os outros, falam mais sobre a profissão. Eu, por ser jovem e por ter de andar um ano numa escola, outro ano noutra, em realidades completamente diferentes, havia de facto aquela vontade de querer o modelo onde ia chegando, mas, por estar sozinho, acho que era difícil conseguir fazer isso (...). Nesses três primeiros anos, acho que foi muito importante a ida aos congressos e as revistas. Ler as revistas. Naquela altura, recordo-me que as lia, obviamente por ser novo, com um entusiasmo... Não é que me deslumbrava ou que me encantava, era chegar uma revista e querer ler aquilo tudo de uma vez para, dali, tirar alguma coisa para o futuro. (P3).

Por isso, também, é que a entrevistada P2 refere a importância que, para ela, assumiu “o agarrar das pessoas jovens” no MEM. Uma experiência que a mesma relata perante a atitude dos formadores do movimento que mais do que expor informação

“nos apoiam e em que nos sentimos seguros, em que, apesar de termos muitos receios, muitos medos, conseguimos trabalhar, conseguimos pôr em prática alguma coisa... Se virmos que essas pessoas não nos largam e que estão ali para qualquer coisa, nós não temos medo de arriscar (P2).

Tal como reconhece o entrevistado P3 a questão da cooperação “não é só estar sozinho”, há que adquirir “maturidade”, segundo ele, há que adquirir “uma segurança em nós que tem de existir para que eu possa dizer que agora vou experimentar de outra forma, agora vou fazer de outra forma. É um assumir para nós que queremos fazer de outra forma e começarmos a experimentar” (P3). Ou seja, a cooperação é condição de autonomia e de empoderamento profissional. Mesmo uma entrevistada que, como a docente P2, refere que “gostei do meu percurso escolar” afirma que o conhecimento do modelo “me trouxe um bocadinho autoconhecimento, com o qual eu me identifiquei imediatamente” (P2).

Para além dos grupos cooperativos, os docentes do 1º CEB entrevistados valorizam

os «Sábados Pedagógicos» e os «Congressos». Se a evocação destes últimos constitui a evocação de um primeiro momento de contato significativo com este tipo de eventos⁹, os denominados «Sábados Pedagógicos» são vistos como mais um momento importante de troca, de partilha e de formação.

Além de haver os Sábados Pedagógicos, que é um grande grupo a assistir a uma temática ou duas, em que alguém vai partilhar aquilo que realizou na sua prática, ou que investigou do ponto de vista mais teórico, ou das duas partes, nesses momentos de partilha alargada nós formamo-nos pela experiência do colega que vai comunicar para o auditório. Estamos em formação (P1).

O Sábado Pedagógico é um momento mais alargado, planeado em setembro pela coordenação, e é decidido quem se vai convidar e qual a temática a ser explorada. E quem vai assistir aos Sábados vai ouvir uma ou outra prática e vai refletir e vai questionar, por isso, as pessoas não se perdem com essa facilidade (P2).

Resta-nos abordar a importância dos afetos e das relações personalizadas que, nos depoimentos dos entrevistados do 1º CEB, assume a particularidade de introduzirem na reflexão a figura de Sérgio Niza, cuja importância e centralidade são inequivocamente reconhecidas nesses depoimentos. A professora P2 é uma das autoras de um depoimento onde se refere ao fundador do MEM nestes termos:

Este contacto com o Sérgio, o facto de ele não nos conhecer e fazer questão de nos cumprimentar, de envolver toda a gente nova no modelo, isso faz-nos sentir especiais, faz sentir que, afinal, somos importantes, a nossa presença também é importante, não são só as pessoas que estão nisto há muitos anos e que trabalham e dedicam grande parte da sua vida ao estudo e à reflexão (P2).

Mais do que a admiração que as palavras revelam, importa compreender que é a perceção de se sentir reconhecida que acaba por ser, afinal, o fator mais decisivo desta fala.

Pode concluir-se, de um modo geral, que quer as educadoras de infância quer as professoras e o professor do 1º CEB reconhecem que o seu percurso profissional se encontra inequivocamente vinculado ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa, o que justifica que se aprofunde a reflexão sobre esse vínculo que os depoimentos coletados, até este momento, revelam.

3. Os desafios que a participação no MEM suscita

⁹ Eu lembro-me, nesse primeiro congresso que eu fui em Tomar, queria muito beber tudo e acho que bebi, acho que foi o melhor congresso que eu alguma vez... (P2).

Os depoimentos dos entrevistados permitem compreender que, do ponto de vista dos desafios que a participação no MEM suscita, há três tipos de desafios que adquirem visibilidade: (i) os desafios no seio do MEM; (ii) Os desafios no seio das escolas e (iii) os desafios que estabelecem consigo mesmo.

No grupo de educadoras de infância, é a entrevistada EI1 que se refere a uma das escolas onde trabalhou como um desafio que teve de enfrentar.

quando comecei a implementar o modelo nas escolas, lembro-me que a diretora me questionava diariamente sobre a forma como eu trabalhava e eu conseguia justificar sempre tudo. E para mim era um desafio bom ela também me questionar, porque eu sabia responder sempre, sabia justificar sempre a forma como trabalhava e porque é que trabalhava assim. Depois também o confronto com os colegas. Verem a forma como eu trabalhava na sala, explicar porque é que trabalhava assim. Uns entendiam, outros não. Pronto, esse foi outro desafio (EI1)

O que é interessante, neste episódio, tem a ver com o modo como a educadora de infância em questão aborda a necessidade de se justificar perante a diretora e de ter de explicar às colegas o que fazia. Saber argumentar e explicar o que fazia é o que a mesma mais valoriza. Note-se que não é a atitude da diretora que a mesma discute, mas o modo como é capaz de dialogar com ela, mostrando que, enquanto educadora sabe o que faz e porque é que o faz.

Um outro desafio que a mesma entrevistada realça tem a ver com o próprio MEM.

Depois acho que outro desafio que eu tive, que foi quando fazia comunicações daquilo que nós investigávamos nos grupos cooperativos, parece, se calhar eu aqui perante vocês eu falo muito, mas eu tenho imensa dificuldade para falar perante grupos grandes. Perante muitas pessoas. Pode não parecer mas, eu tenho imensa dificuldade, e sou muito tímida. Pronto! (EI1).

Mais uma vez é o reconhecimento do seu crescimento pessoal e profissional que se valoriza, tentando evidenciar-se o significado de se expor perante um grupo de pares com o qual partilha o trabalho que realiza. Abre-se, assim, a porta para se conferir visibilidade aos desafios mais vezes referidos. Os desafios que as entrevistadas colocam a si próprias.

Ainda que a educadora de infância EI1 já tenha mencionado um conjunto de desafios que constitui a expressão da sua proatividade profissional, neste momento partilhou connosco um outro desafio que tem a ver com o seu trabalho na sala de aula.

Depois acho que um grande desafio era deixar de ter medo de implementar certas

práticas, por exemplo, ao nível da escrita, dos textos, com os meninos. Porque eu infantilizava um bocadinho as crianças, e então andava sempre a perguntar: “tu achas que eles conseguem fazer?” “Eles são tão pequeninos. Achas que eles conseguem fazer isto?”. “Tu experimenta que tu vais ver que consegues.”. E realmente é verdade. Nós acabamos por ser o nosso maior obstáculo (EI1).

A importância deste desafio tem a ver, mais do que o desafio em si, com a importância dos outros como elementos decisivos para que os docentes do MEM possam vencer os seus próprios desafios.

No caso da entrevistada P2, os desafios têm a ver com o facto de ter de se assumir como formadora e de escrever artigos¹⁰. A entrevistada P3 refere-se, igualmente, ao facto de ser formadora, de ter de escrever artigos e de realizar comunicações¹¹, ainda que acrescente um dado muito interessante, mostrando como beneficiou dessa atividade.

Agora, o que me melhorou mesmo a minha prática foi ser formadora de outras pessoas. Ou seja, eu fiquei muito mais experiente quando tive de dizer aos outros como fazia. É engraçado! Porque eu tinha que me superar. Ou seja, eu tinha que ter as coisas de tal maneira organizadas e repensar nelas, e ouvir os outros. É engraçado. A gente vai ensinar e aprende, aprende, aprende (EI3).

Ou seja, neste depoimento manifesta-se, igualmente, a centralidade que, no MEM, se atribui quer à formação como uma oportunidade de cooperação quer à valorização da comunicação como o principal instrumento dos projetos de ação educativa. Aprende-se porque se tem de ouvir os outros e de ser a partir dessa atividade de escuta que se repensa o ato formativo e se interpela a mensagem a partilhar.

No caso do grupo de discussão focalizada que envolveu os professores do 1º CEB, os desafios que têm a ver com o MEM são enunciados pelo professor P3, destacando-se, mais uma vez, quer o desafio relacionado com a sua atividade como formador quer a sua relação com Sérgio Niza, enquanto pessoa que o desafiou para assumir esse papel.

E ele [Sérgio Niza] dizia “vou-te dar um dossier de formador, vais ler o dossier durante as férias e vais fazer formação na Madeira”, precisamente partindo daquele princípio de que aprendemos mais quando nos preparamos para ensinar. E eu comecei a fazer formação, quando cheguei à Madeira, com professores de lá, era completamente inexperiente, mas isto para dizer que não só a leitura mas também o facto de... Óbvio que já tinha experimentado outras coisas do modelo, já tinha algum material e m termos,

¹⁰ (...) claro que também tenho tido desafios. De ter começado também como formadora, o facto de ter começado a escrever artigos. São sempre desafios... (EI2).

¹¹ E o meu maior desafio foi mesmo ser formadora. Sempre fui uma pessoa muito insegura pelas minhas raízes familiares e o MEM... lançou-me! Foi assim uma... é fantástico! (risos) Pronto. Portanto, formações, comunicações e escrita é... são os grandes desafios. (EI3).

por exemplo, de planos individuais de trabalho, planos dos projetos... Mas, como formador, precisava também de fazer para mostrar aos meus formandos como fazia na prática, como é que eu fazia a prática. E isso lançou-me, sem dúvida. Acho que me lançou ainda mais para o modelo, tanto que, a partir daí, não consegui mais parar. Acho que essa foi uma parte fundamental, ter sido formador, ter-me iniciado como formador (P3).

O desafio relacionado com as escolas é, também, referido pelo mesmo entrevistado.

Depois, vivi um momento muito difícil... Vivi um momento muito difícil na altura de assumir a profissão. Na altura de dizer aos meus colegas, à minha diretora, “eu quero trabalhar assim”. Foi realmente constrangedor porque apesar das nossas leis e do nosso estatuto de professores nos permitir trabalhar de outra forma, a verdade é que as escolas não estão preparadas para aceitar a diferença, mesmo a diferença dos professores que querem fazer diferente. E é muito difícil para os jovens não se deixarem absorver por aquela cultura e assumir uma forma diferente de trabalhar. Essa altura, para mim, foi muito difícil em termos de escola (P3).

Estamos perante um testemunho cuja importância tem a ver com o modo como nos revela a vida de um jovem professor numa escola e, por isso, nos revela, também, qual a importância do MEM na sua vida e das iniciativas relacionadas com os processos de autoformação cooperada.

O último testemunho, referente aos desafios, diz respeito aos desafios pessoais dos entrevistados, sendo a entrevistada P1 que se refere a este tipo de desafios, quando refere que

Tentava fazer uma parte do que percebia e, depois, conforme me fui envolvendo nos Sábados Pedagógicos, fui percebendo que não percebia nada, que percebia muito pouco. E, ainda hoje, sinto que tenho muito a perceber com eles. E acho que isso é que é bom, que é aliciante, é sentirmos sempre que estamos sempre a evoluir uns com os outros (P1).

O que concluir?

Estamos perante depoimentos que confirmam que quer as educadoras de infância quer os docentes do 1º CEB, vinculados ao MEM, vivenciam a profissão de forma diferente da maioria dos restantes colegas. Relacionam-se de outro modo com os alunos, entendem a reflexão partilhada como condição de construção da profissão, assumem-se como intelectuais, argumentam para justificar as suas práticas e mostram-se disponíveis para participar na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito.

4. As dinâmicas de cooperação e partilha

Tendo em conta a centralidade que os entrevistados, enquanto associados do MEM, atribuem às dinâmicas de cooperação e partilha, como fatores potenciadores do seu desenvolvimento profissional, decidiu-se construir este capítulo, a partir da reflexão que aqueles constroem sobre a sua relação com o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

São os resultados da análise dos discursos de todos os entrevistados que se apresentam e discutem neste subcapítulo, começando, tal como já foi referido, pelos contributos das educadoras de infância. Estas, como seria de esperar, valorizam os momentos de partilha como componente identitária da cultura profissional que o MEM propõe.

Agora, aquilo que sem dúvida eu cresci muito com o MEM e que não fazia antes, e faço muito mais agora é ao nível da partilha. Nós não fomos educados numa cultura de partilha (...) Se nós tivéssemos tido o MEM, enquanto alunos, seríamos certamente pessoas... com uma formação e uma experiência diferentes quando entramos na profissão (EI3).

É a crítica à cultura individualista docente (Hargreaves, 1998; Thurler, 2001) que caracteriza este discurso, através do qual se pretende valorizar a importância do MEM na reconfiguração da atitude profissional dos docentes que são seus associados. O depoimento seguinte corresponde a um elogio à cooperação como fator formativo, em função do qual as fragilidades poderão ser superadas. Por outro lado, critica-se, de forma subtil, a ideia de uma formação que não envolve a reflexão cooperada dos docentes. Não se trata de desvalorizar a teoria, mas antes de olhar, de forma desconfiada para teorias que se encontram desvinculadas da realidade ou, pelo menos, aparecem como primeiro momento de trabalho e não como resultado de um processo de interpelação que implica a reflexão sobre as práticas dos docentes.

Na formação normal, nós somos o... recetor e estamos ali e recebemos, não é? No MEM fazemos parte. Nós formámo-nos em cooperação. Ou seja... a nossa opinião, as nossas fragilidades fazem com que avancemos, não é? Não vamos a um sítio e aprendemos e vimos para lá com as, as, as...as teorias (EI3).

Não será por acaso que a reflexão é objeto de referência em dois depoimentos.

Estarmos continuamente a refletir sobre aquilo que fazemos, como fazemos, não é? Acho eu. Não sei (EI1).

É preciso repensar o que se faz e dar espaço aos meninos para serem eles próprios e a Escola ter de se organizar numa Escola para a vida (EI2).

No primeiro depoimento confirma-se, apenas, que a reflexão é uma questão nuclear

e bastante presente para os docentes do MEM, enquanto no segundo se justifica que se reflete para «dar espaço aos meninos para serem eles próprios».

Será através da abordagem ao papel das críticas, como componente dessa reflexão, que se torna possível aprofundar o debate. Para as educadoras EI1 e EI2 as críticas nem são o princípio e o fim da atividade reflexiva nem são algo que possa ocorrer por si só. São, sobretudo, condição de ajuda e de crescimento

Primeiro, porque estou a mostrar a minhas fragilidades e apesar das outras pessoas me criticarem, não é? Me criticarem mas sempre naquele sentido positivo. Eu sei que aquelas pessoas me vão ajudar, e me vão dar os seus contributos para que eu possa melhorar, não é? Não, não me vão criticar, e massacrar e pôr para um canto. Alguém me vai ajudar. Eu também consigo mostrar as minhas fragilidades, não é? Só assim é que eu posso crescer (EI1).

E que podem-me criticar, e criticam é com o objetivo de me ajudarem e não, nunca de me apontarem o dedo. Nunca me deixam com a crítica, assim só com a crítica. Deixam-me com a crítica no sentido da construção de uma solução e para me ajudarem. A grande diferença entre o antes e o depois é essa (EI2).

Se a estes depoimentos acrescentarmos o discurso da entrevistada EI1 sobre os erros pode ampliar-se o quadro concetual e praxeológico que orienta as entrevistadas. Assim, segundo a referida entrevistada, “os sucessos é muito fácil a gente mostrá-los. As dificuldades é que eu acho mais difícil, por isso é que eu acho que a autoformação cooperada também nos leva a crescer por causa disso tudo”. Estamos perante um depoimento em que a valorização do erro, como fator de aprendizagem, justifica o papel que se atribui à críticas como condição de reflexão e de valorização da partilha.

Os discursos dos docentes do 1º CEB enquadram-se neste tipo de abordagem sobre a partilha e a reflexão. Também estes valorizam a partilha quer como momento de exposição do trabalho quer como momento de questionamento através do qual se discute o trabalho educativo que realizam.

Não ter medo, perguntar, questionar constantemente, acho que é benéfico não só para nós enquanto profissionais e, indiretamente, como pessoas, mas também a forma como lidamos e trabalhamos com os nossos alunos. Houve uma coisa muito engraçada. Os meus alunos fizeram um livro de finalistas, onde escreveram dedicatórias e, um dos alunos dizia, sobre mim, “quando a S. não sabe as coisas, vai perguntar a outra pessoa” (P2).

Depois, as outras duas dimensões, a dimensão da comunicação, não só da comunicação como terapia: é importante termos outros para falar do nosso trabalho; mas também é importante termos outros a quem mostrar o nosso trabalho (P3).

Os depoimentos sobre a reflexão aparecem alinhados com os discursos acabados de transcrever, reafirmando que não só não estamos perante um processo episódico e circunscrito, como, sobretudo, estamos perante um processo decisivo para explicar o desenvolvimento profissional dos docentes do MEM.

E eu acho que é mesmo isso, é a naturalidade com que nós questionamos, a naturalidade com que nós perguntamos coisas ao outro. Isto é fruto de muita reflexão, reflexão sempre, sempre, sempre. Isso é uma cultura muito do modelo (P2).

E esta apresentação para o Sábado Pedagógico é extremamente enriquecedora, porque nós refletimos sobre a nossa prática, tentando melhorar, questionamos com os outros, ao apresentar o trabalho estamos sempre a enriquecer. Ou seja, há uma reflexão prévia na construção desse produto que vamos apresentar, mas também com os comentários, com as dicas, com as questões que nos colocam e com a nossa própria avaliação, nós conseguimos melhorar novamente o nosso trabalho. E, isso, não é mais que uma formação cooperada, em que nós pedimos sempre apoio ao outro, mas estamos constantemente a questionar a nossa própria formação, a nossa própria prática. E isso acontece porque temos alguém, muita gente, que nos questiona. Porque é que fizeste isso? Como é que fazes isso? Podias ter feito de outra maneira. Isto permite uma riqueza e um constante melhoramento da nossa profissão (P2).

Assim, é possível considerar o papel da crítica, enquanto crítica construtiva ou melhor enquanto crítica que afeta o crítico e o criticado e se assume como condição da criatividade e inventividade dos docentes.

É a crítica construtiva Eu aprendo quando faço a crítica e aprendo quando recebo a crítica. A questão da criatividade, ser-se criativo. Vai-se construindo a criatividade com as críticas que se vão fazendo. Os primeiros cartazes que se fazem são muito básicos, muito rudimentares, depois a criatividade vai aumentando à medida que vão fazendo críticas. Depois acaba por ser uma coisa geral, de tal modo que eles acabam por ser criativos em tudo. Contagia. (P3).

O erro, neste contexto, deixa de ser entendido como um pecado e passa a ser valorizado como condição do trabalho educativo docente. Será o erro que justifica a crítica, a reflexão e a partilha.

Eu acho que estas duas características mencionaram fazem com que a forma como nós trabalhamos com os nossos alunos reflita precisamente isso: não ter medo de errar, aceitar o erro com naturalidade, partilhar as dúvidas, perceberem que nós não sabemos as coisas e que ninguém sabe tudo, a busca constante pela informação, tentar melhorar sempre. Isso é possível e é permitido, e as crianças acabam por trabalhar dessa forma (P2).

No caso do grupo de discussão focalizada com os docentes do 1º CEB, no domínio da reflexão sobre a dinâmica da cooperação e da partilha, emergem novas categorias de

análise, a saber: (i) a dimensão das práticas; (ii) a escrita; (iii) a relação entre gerações e (iv) a relação entre ciclos educativos. Trata-se do resultado da reflexão do entrevistado P3, um dos mais experientes docentes, no conjunto dos participantes que participaram nos grupos de discussão focalizada.

Para este professor, a reflexão no seio do MEM tende a valorizar as práticas e a assumir-se, por isso, como uma reflexão sobre as práticas.

Que nos cativa a nós, nos grupos cooperativos, mas que acaba também por cativar as pessoas que vão aos sábados e aos congressos, que é a dimensão prática. Tanto numa coisa como na outra, os grupos crescem a partir da partilha das práticas entre os membros. Eu posso mostrar a minha prática e ver a prática dos outros, irmos falando sobre isso e refletindo sobre isso. Nos Sábados Pedagógicos, quando alguém vai falar, vai falar de como faz e nos grupo cooperativos também é assim. Eu falo com os outros sobre como faço. E é sobre o como faço que se reflete. E nos Sábado Pedagógicos as pessoas acabam por se identificar e copiar o que veem nos sábados pedagógicos, voltar a questionar, a querer saber mais e a querer frequentar oficinas de formação. E isso é muito importante porque é a partir da prática, mas é uma prática que não esquece a nova prática, a construção de uma outra prática, mas que também não esquece a teoria. É sempre intercalada. Nós vamos procurar as respostas às nossas dúvidas também nas questões teóricas. Há uma alternância entre questionar o que fazemos mas também ler textos de outros autores, para que essa leitura possa aprofundar a nossa prática diária (P3).

Como o próprio entrevistado o defende, não estamos perante um discurso de desvalorização da teoria, mas, antes, perante um discurso em que as práticas e as teorias de transfertilizam, de modo que as práticas passam a ser objeto de reflexão teoricamente fundamentadas, enquanto as teorias são entendidas, por isso, como instrumentos de elucidação das práticas.

Outra dimensão que o mesmo entrevistado valoriza é o papel da escrita como instrumento de reflexão nuclear, permitindo compreender como as dinâmicas da cooperação e da partilha são por ela afetadas, tal como se depreende do depoimento que se passa a transcrever.

E a questão da escrita, sendo que nós valorizamos muito a fala, mas também valorizamos muito a escrita. E essa escrita também é uma escrita que é cooperativa. Há sempre alguém que escreve, mas escrevemos muito mais e melhor quando escrevemos com os outros. E escrever sobre a prática, que também nos ajuda a não perder o foco, apesar da dificuldade que isso é (P3).

Uma terceira dimensão diz respeito às relações entre as diferentes de gerações no MEM.

Óbvio, existe uma diferença geracional e nós somos profissionais que têm a responsabilidade de os acompanhar e dos os incentivar a crescer e desenvolver nos diferentes domínios, mas há esta dimensão humana da preocupação. Não só aqui connosco, com o nosso grupo, mas esta preocupação com os outros, com quem trabalhamos, com os mais novos, principalmente. O respeito. Não estamos em níveis diferentes. Somos todos diferentes, temos funções diferentes, mas estamos todos ao mesmo nível e respeitamo-nos como seres humanos. Acho que isso é importante também (P3)

Interessa reconhecer que a relação entre gerações, do ponto de vista das experiências diferenciadas que se manifestam, neste caso, nos grupos cooperativos, não conduzem o entrevistado a estabelecer hierarquias de qualquer espécie, dado que, como se refere no depoimento seguinte, «os mais velhos também têm dúvidas», para além de poderem beneficiar das perspetivas dos mais novos, seja para serem interpelados por elas, seja para as aceitarem como boas soluções.

Dizer também que os grupos são muito importantes por esta dimensão, mas também pela integração das gerações mais novas, porque acabam por servir um pouco como um tranquilizante. É para os mais jovens, mas também é para os mais velhos, porque os mais velhos também têm dúvidas. Às vezes não sabemos fazer determinadas coisas na escola e, mostrando esse problema ou essa coisa que nos aflige aos outros, eles acabam por nos dar outra perspetiva para ver e para fazer as coisas (P3).

É o diálogo e a comunicação que se pretende salvaguardar, seja entre gerações distintas, seja entre ciclos educativos diferentes, como é referido, igualmente, pelo entrevistado P3.

Na minha experiência com os grupos, outra coisa que eu valorizo bastante é, não só a relação com as colegas do 1º ciclo, mas também, porque preciso disso, porque precisei de compreender muito (uma vez que não tinha formação a esse nível), algumas coisas relacionadas com o Jardim de Infância, com o Pré-Escolar, foi também muito importante que esses grupos não sejam só de professores do 1º ciclo, mas que tenham outros professores de outros níveis. Porque ouvirmos os outros relatarem os problemas ou os sucessos que conseguem, nós também conseguimos aprender e eu aprendi muito com as professoras sobre o Pré-Escolar nos grupos cooperativos (P3).

Perante os dados apresentados pode concluir-se que a relação entre autoformação cooperada e partilha, tendo como referência fundamental a reflexão sobre as práticas, se define pela natureza da dinâmica que os depoimentos revelam, apresentando um conjunto de soluções que não podem deixar de ser dissociadas da consolidação de uma cultura docente democrática que se tem vindo a construir ao longo dos anos. E se a questão do tempo não é uma questão menor, mais complexo, ainda, é compreender como esta cultura profissional se vincula de forma congruente com um conjunto de pressupostos educativos, curriculares e

pedagógicos que estão longe de ser dominantes nas escolas. Não se pretendendo desvalorizar este contributo do MEM para se pensar a reinvenção da profissão docente, importa, apenas, chamar a atenção como, nalguns dos depoimentos, a valorização das vivências no âmbito do Movimento da Escola Moderna Portuguesa adquire maior amplitude quando estabelecem o contraste com as vivências que têm lugar nas escolas.

5. Percepções sobre o MEM

É para prosseguir a reflexão atrás enunciada que importa abordar as percepções dos entrevistados sobre o MEM. Este é um capítulo onde, por isso, se explicitam as percepções dos participantes nos dois grupos de discussão focalizada sobre aquilo que caracteriza o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, do ponto de vista das suas opções estruturantes.

A análise dos depoimentos das educadoras de infância permite organizar tais depoimentos no seguinte conjunto de categorias: (i) valorização da cultura; (ii) defesa de uma escola inclusiva e democrática; (iii) impacto na educação das crianças e (iv) relação com as políticas educativas.

A partir dos depoimentos que permitem revelar o modo como as entrevistadas caracterizam o MEM, cremos que a dimensão subordinante destes depoimentos tem a ver com a defesa de uma Escola inclusiva e democrática. Os depoimentos que se transcrevem são da autoria de duas das entrevistadas.

O MEM também é... como é que hei de dizer. A educação é para todos. Há igualdade, não há cá ricos, nem pobres, nem... e isso para mim foi das coisas que mais me motivou também, porque o MEM tenta ver uma diferenciação... faz mesmo uma diferenciação pedagógica. Não ensina a todos como se fossem todos iguais, não é? Não se ensina a cada um como se fossem todos iguais. Portanto, fazemos aquela diferença e isso faz muita falta na escola pública. Nós não vemos isso. Não vemos a diferenciação. Ninguém tem isso em atenção. É prática assente, digamos assim. (EI1)

Neste depoimento, é o discurso sobre a diferenciação curricular e pedagógica que adquire visibilidade, o que está presente no modo como estabelece o contraste entre as práticas dos professores do MEM e o que se faz na Escola Pública, onde, segundo ela, «não vemos a diferenciação», onde «ninguém tem isso em atenção».

Valores democráticos logo, não é? Os valores democráticos que nós defendemos. E organização que nós temos de trabalho em que os meninos discutem a sua própria vida e fazem parte dela, agem sobre ela, não só a nível do plano, mas assim na discussão ética de comportamentos, não é? Eles agem... ninguém lhes diz, podes fazer isto ou não

podes fazer aquilo. Discute-se isso e nunca se penaliza, mas sim avançasse de uma forma positiva pensando na vida, E não “Faz isto! Não está bem. Sentas-te ali a pensar e acabou.”. E isto, não faz avançar ninguém...Há sempre o grupo para que em sociedade// É assim que as coisas ocorrem. Fazemos tudo em conselho. E isso é a sociedade, não é? É que não criamos vivências próprias da escola, ou só da escola. Não criamos atividades que só existam na escola. Nós transpomos o que existe na sociedade para a escola. Tanto a nível da forma como chamamos às coisas que acontecem, aos espaços, aos materiais. Assim como as vivências” (EI3)

Este é um depoimento que não é contraditório com o primeiro, ainda que valorize a dimensão democrática do Modelo Pedagógico e das práticas dos profissionais de educação do MEM. Neste sentido, evidencia algumas atividades, rotinas e atitudes na sala de aula que constituem a expressão das vivências democráticas das crianças, produzindo-se uma afirmação que vale a pena realçar, a de que «Não criamos atividades que só existam na escola. Nós transpomos o que existe na sociedade para a escola». Trata-se de um pressuposto decisivo do Modelo Pedagógico do MEM, em função do qual a recusa da escolástica e da insularidade cultural da Escola é, para o MEM, uma necessidade. Se se pretende promover aprendizagens culturalmente significativas (Trindade, 2018) é necessário que a Escola não confronte as crianças com desafios culturais que só têm valor no seio das escolas, exercícios e atividades que nada têm a ver com a vida e a cultura humana. Neste caso, apenas, se valoriza a relação entre um projeto de escola democrática e a necessidade de se promover, nessas escolas, um ambiente cultural e social plausível e congruente com os valores e os pressupostos que caracterizam as democracias.

É de acordo com estas constatações que não se admira que uma das entrevistadas afirme que “também valorizamos muito a cultura, não só a social, mas também a científica” (EI1). De igual modo, afirma-se uma relação congruente entre as reflexões acabadas de mencionar o modo como se afere o impacto dos projetos, inspirados nos princípios do Modelo Pedagógico do MEM, na educação das crianças.

Os nossos meninos estão habituados a participar, a dar a sua opinião, a questionar, a produzir e não reproduzir. E a fazer coisas com sentido (EI2).

aquilo que são os princípios do MEM: os valores democráticos em função da autonomia dos meninos, o respeito pelo trabalho dos meninos e pelas vontades, e resposta às necessidades e interesses que os meninos trazem (...). E para termos crianças criativas, em que participem, que opinem, que questionem. Basicamente é isso (EI2).

Chama-se a atenção para o facto destes dois depoimentos serem da autoria da terceira educadora entrevistada, o que permite afirmar que a dimensão democrática e inclusiva do MEM é uma propriedade que todas as entrevistadas valorizam, seja do ponto de vista dos

princípios, seja do ponto de vista das implicações ao nível da gestão e organização do trabalho pedagógico ao nível das salas de aula

Deixamos para o fim, as reflexões das entrevistas sobre a relação entre o MEM e as políticas educativas, as quais constituem reflexões que são produzidas perante uma questão explícita que lhe foi colocada pela investigadora.

Nós temos a nossa identidade e as políticas mudam, mas a nossa identidade mantém-se. Neste momento a política é favorável à aplicação dos nossos princípios, mas não é por a política ser favorável que nós vamos alterar...favorável ou desfavorável que nós vamos alterar a nossa identidade. A identidade nós vamos construindo e vamos fazendo, se a política estiver em consonância ótimo. Temos mais facilidade em, na prática nas escolas. Se não tiver em consonância temos mais resistência, temos que nos unir mais, trabalhar mais, refletir mais (EI2).

Este é um depoimento importante porque estabelece um pressuposto muito interessante, o de que a atividade do MEM não se encontra subordinada aos ciclos de governação. Considera-se, assim, que «a política é favorável à aplicação dos nossos princípios, mas não é por a política ser favorável que nós vamos alterar...favorável ou desfavorável que nós vamos alterar a nossa identidade», assim como se chega a afirmar que se não existir consonância entre as políticas dos governos e o ideário e práticas do MEM «temos mais resistência, temos que nos unir mais, trabalhar mais, refletir mais».

No outro depoimento, o da entrevistada EI3, também se afirma que «nós somos sempre os mesmos» e que «às vezes na resistência ainda somos melhores». Chama-se, no entanto, a atenção para o que, na sua perspetiva, é o impacto do MEM, do seu património de reflexões e de práticas, nas políticas educativas, valorizando-se, então, as parcerias com as universidades e mostrando-se, assim, como o conhecimento que tem vindo a ser produzido pelos associados do movimento já transcende os seus muros.

Agora mais com...ou seja, já teve várias pessoas, em vários momentos ligados ao Ministério da Educação, dependendo muito das políticas, não é? Das políticas educativas. Este governo e... eles têm inclusive adotado muita forma de trabalhar do modelo. A diferenciação pedagógica, aquilo que se tem falado imenso. Recorrem e o MEM é citado, é citado, é consultado, é ouvido na elaboração mesmo de documentos. As orientações curriculares para a educação pré-escolar tens lá imensa, imensa coisa que é Movimento da Escola Moderna, Conselho Nacional da Educação, temos sempre lá pessoas do Movimento. Ligadas ao Movimento. E por algum motivo é que são convidadas para isso, porque são pessoas muito importantes para o país, não é? E para a educação. E mesmo nos, nas universidades, cada vez mais. E muitas vezes somos chamadas para colaborar com as instituições superiores. E ter estágios também. Portanto, tudo isto, penso que é importante. Mas a nível de política educativa acho que quando há estas mudanças somos muito ouvidos. E estamos presentes, porque somos

importantes. Unir reforços estamos mais expostos e temos que fazer um trabalho muito maior, não é? De reflexão. Nós somos sempre os mesmos, e às vezes na resistência ainda somos melhores (EI3).

É a mesma entrevistada que chega a afirmar que “Estamos sempre um passo à frente a nível de sociedade e da cultura e da política, inclusive”, uma frase que, independentemente do que possamos pensar acerca da mesma, corresponde à crença de que o MEM tem de ser compreendido como um movimento de inovação pedagógica.

No grupo de discussão focalizada que foi realizado com duas professoras e um professor do 1º CEB constata-se que, em comparação com o grupo das educadoras, a reflexão não é tão prolixa e encontra-se circunscrita às afirmações do professor P3. Este aborda a relação com as políticas educativas e introduz a dimensão da cultura da organização. Esta constatação não merece, todavia, leituras apressadas sobre a ausência de discursos referentes ao assunto em análise, quanto mais não seja porque, por exemplo, a dimensão democrática e inclusiva do Modelo Pedagógico do MEM e das práticas dos seus professores é uma problemática que poderemos encontrar explícita, e implícita, noutros momentos e dimensões da reflexão produzida pelos entrevistados. O mesmo acontece com a dimensão da valorização da cultura, do impacto educativo na vida das crianças (como iremos ver noutro subcapítulo deste estudo) ou da dimensão da cultura da organização.

Para o professor P3, a relação entre o MEM e as políticas educativas, “não só agora”, ao longo dos anos, “tem sido determinante”

O sistema educativo tem passado por muitas políticas diferentes e eu sei que o MEM está sempre preocupado com isso e tem uma forte intervenção. Ou, quando pode ter uma intervenção, não abdica dessa dimensão política. E sei que as nossas reflexões não são as nossas reflexões porque, em termos de património, são poucas, raras ou nenhuma, as instituições que se podem orgulhar de ter o património que o MEM tem. E tem um património porque tem um património escrito e, obviamente, esse património escrito que vem daí, do nosso trabalho em relação às práticas que se transformou em escritos, acabou por se tornar determinante para algumas políticas. Um exemplo, agora quando foi a história do pré-escolar e se reabriram as escolas com os novos procedimentos e as novas normas, as pessoas do MEM, as educadoras do MEM fizeram questão de se reunir, de falar, de escrever um documento para poder chegar às entidades, para poder chegar ao Secretário de Estado, para as nossas preocupações poderem chegar lá. O que é que eu quero dizer com isso? Sei que o nosso património influencia os normativos. Por exemplo, nos atuais, nós lemos e está lá o modelo da escola moderna. Não está obviamente da forma que nós gostaríamos e também não é interpretado nas escolas como gostaríamos, mas sabemos que está lá e que temos essa capacidade (P3).

Confirmam-se e corroboram-se os pressupostos da entrevistada EI3, relativamente à influência do MEM sobre os normativos e as orientações, assim como se chama a atenção

para iniciativas que implicaram as missivas dirigidas ao Secretário de Estado. Neste sentido, de acordo com a perspectiva enunciada, não estamos perante um movimento circunscrito a uma visão exclusivamente curricular e pedagógica da Escola. Parece ser possível afirmar, tendo em conta os depoimentos coletados, que as dimensões curriculares e pedagógicas são dimensões centrais da reflexão que o MEM tem vindo a propor, ainda que não seja possível dissociar essas dimensões do compromisso com uma Escola mais democrática e inclusiva.

No outro depoimento que selecionamos, da autoria do mesmo entrevistado, volta a valorizar-se a atitude proativa dos associados do MEM que, mesmo em circunstâncias políticas adversas, não deixam de tentar as respostas possíveis, sem que isso possa ser confundido com a aceitação acrítica das medidas políticas impostas.

As coisas, em termos legislativos, estão a nosso favor, mas nem sempre estiveram. Nós unimo-nos e juntamo-nos e não é que queiramos contornar o sistema, mas percebemos como podemos continuar a ser quem somos sem que o sistema nos incomode, sem que tenhamos que entrar em conflito com o sistema. Não é a história da água mole em pedra dura, mas o riacho que encontra as pedras e acaba por contorná-las. E no MEM também acontece isso, quando a política não nos é muito favorável, nós também nos juntamos para perceber como ultrapassar aquele obstáculo sem deixarmos de ser água na caminhada que vai para a frente. Em relação aos resultados: é por aquelas coisas que fomos dizendo, mas também é, por exemplo, a questão dos exames, quando existiam exames. Também tem a ver um pouco com o que eu estava a dizer da política. Quando nos confrontamos com o facto de termos de fazer exames com os nossos alunos sem concordarmos com eles, também fez com que o nosso modelo avançasse. Porque percebermos que a melhor forma dos nossos alunos terem bons resultados, não era pela memorização que, como já disse é importante, mas também porque sabemos que terão melhores resultados se desenvolverem as competências de que falamos, mas também se conseguirem entrar na cabeça de quem faz os exames. E esse é um processo que se vai desenvolvendo com os alunos. Ver como se faz uma prova, qual a intenção de uma prova, sobre que critérios vão ser avaliados. No fundo, é como se os levássemos a um passeio pela cabeça dos políticos e burocratas que nos colocam essas rasteiras. E isso, aliado a tudo, acaba por fazer com que consigam ter melhores resultados. Perceber isso enquanto tivemos de trabalhar com os exames, também nos fez crescer como profissionais. Ganhamos outras competências. Continuamos a trabalhar o modelo tendo os exames e, nos casos analisados, os nossos alunos acabam por ter um bom desempenho (P3).

Creemos que a referência aos exames, que no MEM se recusam como provas de avaliação congruentes com o seu Modelo Pedagógico, é suficientemente esclarecedora da atitude estratégica do movimento. É possível denunciar os exames como instrumentos de avaliação incapazes de avaliar o que tem de ser avaliado e, sem ter hipótese de os recusar, tentar encontrar soluções que não só minimizem os seus efeitos, como, sobretudo, não atraíam os princípios e os pressupostos dos projetos desenvolvidos pelos docentes do

MEM. Trata-se de um tipo de atitude estratégica, mencionada nos dois grupos de discussão focalizada pelos membros mais antigos do MEM aí presentes, à qual importa conferir relevância porque, em primeiro lugar, nos mostra que as condições adversas não constituem condição que justifique a demissão educativa dos profissionais de educação do movimento e, em segundo lugar, nos permite compreender a importância da reflexão partilhada, bem como do suporte e do apoio que essa reflexão suscita. Como já foi referido neste estudo, para que essas e esses profissionais façam o que pretendem fazer é necessário que o façam de forma colegial, apesar das diferenças de ideias, de propostas e de formas de estar. Quando atrás se falava numa linguagem comum, não significa que todos falam da mesma maneira, mas tão somente que falam comungando uma gramática curricular e pedagógica comum.

A categoria «cultura da organização» é uma categoria de análise que foi construída a partir do depoimento do professor P3. Volta-se a referir que a valorização da cultura curricular e pedagógica que tem vindo a ser desenvolvida no MEM é uma problemática que atravessa todos os discursos, ainda que, muitas vezes, incorpore outros momentos dos debates e das reflexões produzidas. Trata-se de uma problemática nuclear à qual os depoimentos do já referido professor P3 conferem uma maior visibilidade.

Essa é a parte histórica, essa é a base que nós vamos herdando, essa história e essa cultura da associação. Porque, no fundo, é da cultura da associação que nós falamos. Aquilo que vamos construindo e fazemos é uma cultura que nós assimilamos como profissionais e como professores e que acabamos por levar para as escolas e para a nossa vida. As minhas colegas dizem muitas vezes que eu sou um diplomata. E, provavelmente, essa diplomacia, não sei se gosto muito do termo, acho que é muito mais democracia que diplomacia. Eu aprendi isso também no MEM, a ouvir as pessoas, a perceber quais são os problemas deles, a tentar encontrar soluções para resolvermos os problemas que todos temos. E o espírito dos grupos cooperativos também é muito este: é nos termos um problema e fazer de um problema um projeto comum a 6 ou 7 professores. E esses 6 ou 7 professores não precisam, não têm de estar todos em igualdade de circunstâncias, aliás, no fundo, também a heterogeneidade, a mesma que acreditamos e valorizamos na escola, também é a valorizamos nos grupos. Porque é dessa heterogeneidade, como elas foram dizendo, que o trabalho nos grupos se vai desenvolvendo. Com os olhares dos outros à volta de uma mesma intenção, depois vamo-nos formando e formando uns aos outros (P3).

Sendo este um depoimento bastante rico, do ponto de vista das informações que disponibiliza e das articulações que estabelece, decidiu-se valorizar a relação que o entrevistado estabelece entre a cultura do MEM e os pressupostos e valores democráticos. É em torno desta relação que tudo se explica, nomeadamente a valorização da heterogeneidade e a ideia de que a construção da cultura do movimento é uma obra partilhada e construída de forma colegial, bem expressa na afirmação, a através da qual se diz que «vamos construindo

e fazemos uma cultura que nós assimilamos como profissionais e como professores e que acabamos por levar para as escolas e para a nossa vida». Mais uma vez, se afirma, por esta via, a dimensão política do Modelo Pedagógico do MEM, o que é claramente explicitado pelo entrevistado quando refere que “Depois, para além da dimensão pedagógica, a dimensão associativa também é uma dimensão política”. Um modelo que é, segundo P3, “dinâmico” e que se afirma, sobretudo, pela sua dimensão formativa, “uma característica que nós desenvolvemos e aprendemos no MEM: as coisas e os seres humanos vão-se formando ao longo da vida” (P3).

Por fim, e em jeito de conclusão deste subcapítulo, P3 afirma que

Essa dimensão organizativa, que é também a dimensão organizativa dos miúdos, para trabalharmos com eles é preciso eles terem tarefas, é preciso termos uma agenda semana de trabalho. Connosco também acontece muito isso. Para que um Sábado funcione, um grupo cooperativo funcione, é preciso haver uma dimensão organizativa, ou seja, alguém que assuma o papel não de liderança, mas alguém que faça o que a R. está a dizer, que vá relembrando, que trace um plano (P3).

O que é relevante nesta afirmação é que a mesma introduz um princípio decisivo e estruturante do Modelo Pedagógico do MEM e, subsequentemente, do modo de raciocinar das associadas e associados do movimento. Falamos do princípio designado por «isomorfismo pedagógico». Um princípio que, segundo Trindade e Cosme (2017), pretende conferir visibilidade à relação de congruência a estabelecer entre os fundamentos ideológicos e epistemológicos das conceções educativas que os docentes perfilham e as soluções organizacionais, curriculares pedagógicas e didáticas que estes concretizam nos respetivos espaços de trabalho. Para o professor P3, a importância do princípio do isomorfismo pedagógico está presente na afirmação de que “essa dimensão organizativa, que é também a dimensão organizativa dos miúdos, para trabalharmos com eles é preciso eles terem tarefas, é preciso termos uma agenda semana de trabalho. Connosco também acontece muito isso”. Trata-se de um princípio que atravessa os discursos dos entrevistados, noutras circunstâncias e a propósito de outras problemáticas, como é o caso, da importância, já referida neste estudo, que o mesmo entrevistado atribui a um dos seus professores, associado do MEM, que constitui um exemplo da aplicação do princípio do «isomorfismo pedagógico»

Porque, a forma como ele trabalhava, para além de falar da parte do modelo pedagógico, algumas das coisas que nós fazíamos enquanto estudantes, também eram coisas do modelo pedagógico do Movimento Escola Modena. E, esse modo de trabalhar, nas duas vertentes, tanto do que se experimentava nas salas como o que o professor Américo ia fazendo e ia falando connosco, foi determinante para eu depois perceber qual era o meu caminho. E a minha rutura com o ensino tradicional, provavelmente deu-se aí (P3)

Mais um exemplo da importância do «isomorfismo pedagógico» nos argumentos e raciocínios dos associados do MEM pode ser captado através de dois outros depoimentos, também já transcritos atrás, da autoria da entrevistada P2.

Não ter medo, perguntar, questionar constantemente, acho que é benéfico não só para nós enquanto profissionais e, indiretamente, como pessoas, mas também a forma como lidamos e trabalhamos com os nossos alunos (P2).

Eu acho que estas duas características mencionaram fazem com que a forma como nós trabalhamos com os nossos alunos reflita precisamente isso: não ter medo de errar, aceitar o erro com naturalidade, partilhar as dúvidas, perceberem que nós não sabemos as coisas e que ninguém sabe tudo, a busca constante pela informação, tentar melhorar sempre. Isso é possível e é permitido, e as crianças acabam por trabalhar dessa forma (P2).

Outros exemplos poderiam ser mencionados para demonstrar como o primado do «isomorfismo pedagógico», enquanto princípio estruturante do MEM, corresponde a um compromisso de busca de coerência educativa, o qual, só por si, ao confrontar-nos com tantas exigências, explícitas e implícitas, conduz a que compreendamos melhor a importância estratégica dos projetos de autoformação cooperada como condição da construção de uma profissionalidade que não circunscreve os docentes ao papel de reprodutores e prescritores.

6. As implicações, ao nível do processo de formação dos alunos, decorrentes da adesão dos inquiridos ao MEM

Neste subcapítulo pretende-se abordar uma dimensão do trabalho dos profissionais de educação relacionados com o MEM que, de algum modo, pode ser a referência maior não só do movimento como do próprio projeto de autoformação cooperada. Fala-se das iniciativas de educação e de formação das alunas e dos alunos e do modo como os docentes do MEM contribuem para que, através dessas iniciativas, estes alunas e estas alunos se afirmem como seres humanos mais inteligentes, mais autónomos, mais solidários e mais capazes em termos relacionais e humanos.

As reflexões explícitas, e sublinha-se explícitas, foram propostas, apenas, no grupo de discussão focalizada realizados com as professoras e o professor do 1º CEB que participaram neste estudo. Isto não significa que se possa considerar que estamos perante a ausência de preocupações sobre este domínio por parte das educadoras de infância, como se demonstra através da leitura dos depoimentos que temos vindo a partilhar. O impacto educativo do trabalho dos profissionais de educação relacionados com o MEM é,

inequivocamente, a sua maior preocupação, sendo esta preocupação que de, algum modo, confere sentido à problemática deste estudo, através do qual se pretende, recorda-se, compreender como o vínculo ao MEM interfere na construção da profissionalidade dos docentes vinculados a este movimento.

É a partir da constatação atrás referida que se decidiu organizar os depoimentos dos docentes do 1º CEB em função das seguintes categorias:

- a) A autonomia das crianças;
- b) A organização cooperativa dos ambientes de aprendizagem;
- c) A participação e o envolvimento;
- d) A reflexão e o questionamento;
- e) Os significados e os sentidos das aprendizagens;
- f) A crença numa formação com efeitos duradouros.

A autonomia das crianças é uma das implicações a que os depoimentos se referem para abordar um dos efeitos do impacto da ação educativa que protagonizam.

Este ano tive esse feedback: a autonomia que ganharam, diziam alguns pais, e a outra questão era contar coisas da escola (P1).

Neste confinamento eu tinha alunos que ligavam uns aos outros para trabalharem em conjunto. Não eram capazes de estar isolados, tinham dúvidas ligavam-me ou ligavam aos colegas, faziam questão de, todos os dias de manhã, ligarem aos colegas para trabalharem. Isto é, para mim, enquanto professora, é uma grande satisfação, ver que podemos ajudar os meninos a serem pessoas melhores, mais reflexivas, mais cooperantes. Acho que são estes pequenos mimos, que os alunos inconscientemente nos dão, que fazem valer a pena ser professor desta forma (P2).

Vale a pena trabalhar com o modelo porque, de facto, os miúdos ficam mais autónomos ou percebem e vivenciam a experiência de ser autónomo. Por exemplo, agora no confinamento foi tão necessário que cada um pudesse estar no seu espaço e ir tendo o professor como ajudante, como apoiante, mas é indispensável que se reforce e se trabalhe a autonomia. E eu acho que no Movimento isso se tem muito em consideração e que as crianças não é preciso passarem 4 anos, basta passarem 1 ano, desde que percebam e vivenciem a forma de trabalhar, acabam por se tornar mais autónomos (P3).

A primeira constatação que estes depoimentos suscitam prende-se com os argumentos que recorrem à crise pandémica que estamos a viver para se mostrar como o seu trabalho teve consequências e como os efeitos deste trabalho se fizeram sentir num contexto tão exigente como foi o confinamento a que temos estado sujeitos a partir de março de 2020. A segunda constatação, presente no depoimento da professora P2, tem a ver com o facto de se evidenciar como estamos perante uma autonomia solidária.

Associada ao desenvolvimento da autonomia afirma-se a centralidade que, para os

profissionais de educação do MEM, assume a organização cooperativa dos ambientes de aprendizagem.

... Eu não quero ser o melhor, mas quero fazer um trabalho melhor que o anterior. Há uma competição saudável comigo. Já consegui fazer x. Agora já consigo resolver problemas com o ábaco. Antes não conseguia, tinha dificuldade, pedi ajuda e agora consigo (P1).

Eles sentem-se úteis, a construir um património cultural, sentem-se úteis porque estão a trazer conhecimento à turma, estão a contribuir para os outros. E, ao fazê-lo, o conhecimento deles fica mais sedimentado, mais estruturado, mais forte. E nós também o sentimos quando somos desafiados pelo grupo cooperativo a ter de apresentar um trabalho final do nosso ano de trabalho em grupo. Depois, acabamos e é [...], chegamos ao fim e temos uma perspetiva muito mais rica daquilo que fizemos. Da mesma forma que os alunos, se fizerem um balanço do ano, do que conseguiram aprender, como aprenderam, eles sabem tudo o que fizeram, quem apresentou... Eles têm tudo muito dentro (P1).

Quando eles questionam, são curiosos, quando eles se tratam bem, se apoiam uns aos outros. Quando não são competitivos, são cooperantes, é muito gratificante e compensador nós pensarmos que, mesmo eu, ainda que não tenham tido durante 4 anos aquela experiência, o pré-escolar e depois continuar, eu sinto que o pouco que eu estou, fez alguma mudança. E mesmo que essa mudança não perdure, porque outro professor virá e outra prática terá, a esperança fique que essa semente esteja lá (P1).

Através destes três excertos é possível compreender-se a distância concetual e praxeológica existente entre as escolas organizadas, a partir dos pressupostos do paradigma da instrução, como espaços que estimulam a competição entre os alunos, vista como fator potenciador de educação, e as salas de aula dos docentes do MEM organizadas em função da cooperação. Importa chamar a atenção, também, para outro facto, é que a organização cooperativa dos ambientes de aprendizagem não se legitima, apenas, em função de objetivos relacionados com a formação cívica dos sujeitos, mas, igualmente, como condição epistemológica decisiva para se assegurar as suas aprendizagens. Finalmente, não é possível deixar de referir como, mais uma vez, a importância do isomorfismo pedagógico se revela na frase, através qual se afirma que «Eles sentem-se úteis, a construir um património cultural, sentem-se úteis porque estão a trazer conhecimento à turma, estão a contribuir para os outros. E, ao fazê-lo, o conhecimento deles fica mais sedimentado, mais estruturado, mais forte. E nós também o sentimos quando somos desafiados pelo grupo cooperativo a ter de apresentar um trabalho final do nosso ano de trabalho em grupo».

No depoimento que se passa a transcrever, da autoria da professora P2, afirma-se uma outra dimensão da organização cooperativa que tem a ver com a exigência educativa que uma tal organização pressupõe. Não chega dizer «está feio». Não chega criticar sem fundamentos. Ainda que seja necessário aprender a escutar as críticas, é necessário aprender,

também, a fazê-las, dado que a crítica é, sobretudo, condição de ajuda.

E acho outra coisa também interessante, que é o aceitar a crítica. O perceber que uma coisa é criticar um texto ou um projeto, dizer que não gosto disto por causa disto, isto e isto, que é completamente diferente de dizer que não gosto de ti. Porque, muitas vezes, os meninos nestas faixas etárias, tão pequeninos, acham que eu tenho de gostar de tudo o que os meus amigos fazem, se não, eles deixam de ser meus amigos. E lidar com a crítica de forma natural, como parte do crescimento, do processo de ensino e aprendizagem, é algo que futuramente vai trazer aspetos muito benéficos na vida deles. Sim, saber que eu não posso apenas dizer “isso está feio” (P2).

Nos depoimentos do professor P3 chama-se a atenção, num primeiro momento, para o modo como este entrevistado valoriza a dimensão organizativa e, posteriormente, valoriza a necessidade de aprender a respeitar os outros.

Há, em todo o modelo, não só no modelo mas também na associação, há uma grande dimensão organizativa. Essa dimensão organizativa, que é também a dimensão organizativa dos miúdos, para trabalharmos com eles é preciso eles terem tarefas, é preciso termos uma agenda semana de trabalho. Connosco também acontece muito isso (P3)

Para além, obviamente, da questão do respeito pelos outros e, em particular, pelas crianças, são duas coisas [o respeito pelo outros e o prazer que o trabalho suscita] muito relevantes. É vivido (P3).

Uma outra dimensão que constitui objeto da reflexão dos participantes é a dimensão relacionada com a participação e o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem e na vida da sala de aula.

A escola, naquilo com que tenho contactado, parte de princípios que eu acho que são errados. Os alunos funcionam por estímulos externos, que são “se eu não estudar, fico de castigo”. É tudo muito negativo, se não fizer não vai ao intervalo, se não fizer o trabalho tem má nota e tudo ronda à volta de objetivos que têm pouco sentido. Eu sei que eles são pouco maduros para perceberem as repercussões que traz o estudo mas, quando trabalham de uma forma que lhes faz sentido, o envolvimento é natural, não é imposto, ninguém tem de andar a dizer que não vão ao intervalo para acabarem o projeto. São eles que pedem para não ir para terminarem porque querem apresentar. O próprio grupo pede. E nós ficamos a pensar... Realmente, muda tudo. Porque o projeto nem é para a nota, digamos assim. O que sai é uma série de opiniões construtivas do que eles fizeram, do que conseguiram alcançar, do que podem melhorar (P1).

Neste depoimento estabelece-se, novamente, o confronto com a Escola instrucionista, de forma a que, através de um tal confronto, se perceba melhor o que a distingue de uma sala de aula do MEM, do ponto de vista da participação e envolvimento dos alunos. Num outro depoimento, uma outra participante, aborda o papel do professor na

turma, o que nos permite compreender que as regras são comuns para todos e, eventualmente, decididas em comum.

A questão da participação de todos, a questão da democracia, do ter de pedir a palavra se quiser falar aos meus alunos. Não são só eles que têm de pedir, se alguém está a falar eu tenho de ficar calada à espera que ele acabe para, depois, eu poder falar. E isso é visível nos diferentes momentos de sala de aula (P2)

Podemos afirmar que a participação e o envolvimento se relacionam com a organização cooperativa dos ambientes de aprendizagem e, como se constata através deste último depoimento, se articula com o eixo da democracia, enquanto vertente estruturante do Modelo Pedagógico do MEM.

Num outro patamar de preocupações, que, de algum modo, se cruzam com a autonomia, a organização cooperativa, a participação e o envolvimento, encontram-se os depoimentos relacionados com a reflexão e o questionamento.

Os pais relatam muito isto. Quando eles trabalham de forma diferente, já contam o que fazem na escola. Há meninos que nem contam quando os pais perguntam. E quando nós entramos e mudamos, eles contam. E isso é interessante (P1).

Neste depoimento, a importância que se atribui à narrativa dos alunos sobre a suas aprendizagens é, em si, o resultado, também, de um processo de reflexão que pode ser potenciado se, como se refere no depoimento seguinte, as crianças aprenderem a justificar porque se faz o que se faz ou a criticarem e a ser criticados. Trata-se de um processo que exige que os professores acreditem num tal projeto¹² e, como observa o participante P3, implica que os alunos possam dispor de alguns instrumentos para refletir e questionar.

É explicar o porquê. Eu tenho também de refletir sobre o porquê de dizer que não gosto. E acho que eles desde pequeninos habituam-se, desde a fase do pré-escolar, a ter noção da crítica e da importância que tem para melhorar a minha aprendizagem e, consequentemente, a dos outros (P2).

O saber-fazer e o questionarem permanentemente aquilo que estão a fazer, um pouco na base do que eu dizia há pouco, de nós também estarmos constantemente a questionar o que fazemos. Nos alunos, também essa é uma característica que eu acho fundamental. Depois, creio que também lhes vamos dando alguns instrumentos (P3).

A capacidade de aprender a questionar não é, no entanto, um fim em si mesmo, mas uma condição para se realizarem aprendizagens culturalmente significativas que, nas

¹² Por isso, é que a entrevistada P2 afirma que «Eu acho que é ter noção que as crianças podem ser muito mais ativas, muito mais críticas, muito mais reflexivas».

palavras do professor P3, são equiparadas a aprendizagens capazes de suscitar prazer.

Depois outra que se valoriza muito, para além de dizermos muitas vezes que descuramos a questão da memorização, não é verdade. Achamos é que ela não é tão relevante quanto o saber-fazer (P3). Mas falta acrescentar, que eu acho que é o princípio que o MEM acrescenta, o prazer. Nós temos muito medo desta palavra, do prazer. Na escola não pode haver prazer, no sentido lúdico. Não é lúdico no sentido da brincadeira e do fazer por fazer, mas eu acho que a escola ou o aprender tem de ser um ato de prazer. Nós temos de gostar de aprender e acho que no MEM se faz com que as crianças gostem de aprender. Não para... Não no sentido tradicional. Que queiram aprender. Se nós sentimos prazer no que estamos a fazer... Até vemos isso com as nossas coisas. Somos muito mais felizes quando estamos a fazer uma coisa de que gostamos do que quando somos obrigados a fazer determinada tarefa que não nos agrada. Mas eu acho que esse sentido do prazer, de fazer as coisas porque é bom para nós, porque conhecer é bom, aprender é bom, acho que isso é muito importante (P3).

Importa referir que estamos longe dos discursos que circunscrevem a aprendizagem ao lúdico e ao prazer, como se este fosse o objetivo final do ato de aprender. O prazer, no depoimento em análise, é o prazer de realizar, de forma bem-sucedida, algo que tem significado e que faz sentido. É o prazer de aprender. É o prazer que resulta da possibilidade de os alunos viverem desafios pessoais e culturais culturalmente plausíveis.

Em síntese, o impacto do Modelo Pedagógico do MEM nos projetos e experiências de formação dos alunos de docentes vinculados ao MEM são valorizados, pelos participantes no grupo de discussão focalizada de professores do 1º CEB, em função do seu contributo para a autonomia dos alunos e, simultaneamente, para o desenvolvimento das suas competências de cooperação. Será a partir destes eixos que adquire sentido a importância que se atribui à reflexão e ao questionamento que, assim, completa o triângulo em função do qual se criam as condições para que as aprendizagens sejam culturalmente significativas.

Falta referir, apenas, a crença, presente em dois depoimentos, a partir da qual se defende que um projeto de formação sujeito aos pressupostos do Modelo Pedagógico do MEM é um projeto com efeitos formativos duradouros.

Nós não incutimos a memorização, as crianças trabalham em cooperação, na tentativa, com investigação constante. Isso traz adultos com capacidades completamente distintas, são adultos que vão constantemente procurar informação (P2).

Eles podem nos anos a seguir não encontrar pessoas que os deixem trabalhar assim, mas de certeza que ali ficarão as bases para terem uma vida melhor ou terem coisas que lhes permitam ter uma vida melhor (P3).

Em conclusão, num balanço da análise e discussão de dados realizada, acredita-se que possuímos informação relevante para responder aos objetivos específicos em função dos quais se legitima o estudo que agora se apresenta. Será no próximo subcapítulo que

tentaremos realizar uma tal tarefa.

7. Conclusão da análise

Relembra-se que o estudo cujos dados acabamos de apresentar e discutir se desenvolveu em função de um objetivo, o de compreender como o vínculo ao MEM interfere na construção da profissionalidade dos docentes vinculados a esse movimento. Objetivo este que deveria ser operacionalizado em função de quatro outros objetivos, mais delimitados e específicos, a partir dos quais se pudesse:

- e) relacionar as experiências de autoformação cooperativa vivenciada pelos professores do MEM com os desafios e exigências com que o Modelo Pedagógico deste movimento os confronta;
- f) identificar o impacto das experiências de autoformação cooperativa ao nível das concepções e práticas de docentes associados ao MEM;
- g) compreender como essas experiências afetam o modo como os docentes do MEM se percebem como docentes;
- h) refletir sobre as experiências de autoformação cooperativa e a transformação da profissionalidade individual dos professores, enquanto condição da reinvenção da profissão docente.

Estamos, assim, perante o roteiro que iremos adotar no encerramento do estudo exploratório que realizamos, construindo um texto que corresponda, por um lado, a uma síntese dos dados já divulgados e, por outro, a um ensaio sobre as possibilidades da reinvenção da profissão docente, tendo como suporte a reflexão que produzimos até este momento. Sendo este um estudo exploratório, seremos prudentes, evitando generalizações demasiado ousadas ou propondo leituras sobre os professores associados do MEM que não tenham em conta que, apesar de uma «linguagem comum», tal como foram referindo os participantes no nosso estudo, estamos perante um universo de docentes que têm singularidades e voz própria. Para além disso, e como foi referido, no estudo que realizamos só participaram no estudo representantes da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Feitas estas advertências iniciais, poderemos começar por considerar que se confirmou o vínculo profundo existente entre as experiências de autoformação cooperativa que têm lugar no MEM e o modo como estas afetam as reflexões e as práticas dos docentes

vinculados a este movimento, afetando, assim, a maneira como os docentes inquiridos se percebem como docentes e definem a sua profissionalidade.

Tal como o referimos, não tentamos abordar a problemática do perfil das pessoas que decidiram aderir ao MEM e participar nas atividades deste movimento, mas cremos ser possível afirmar que o seu envolvimento pressupõe um outro modo de entender a Escola e de desejar ser docente de uma outra maneira. Este, cremos, é um fator invariante dos depoimentos que analisamos, tratando-se de um dado que não poderá ser menosprezado na reflexão que temos vindo a empreender. É um facto que os docentes inquiridos recusam os pressupostos do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) e que isso constituiu uma razão decisiva para decidirem associar-se ao MEM. Neste sentido, os discursos sobre insatisfação com as práticas ou o recurso a comparações entre o que os inquiridos, enquanto docentes, fazem nas suas salas e o que fazem os restantes colegas nas suas escolas são dados que contribuem para confirmar aquela conclusão. São, também, estes dados que importa valorizar por duas ordens de razões, uma porque explicam que é no seio do MEM que se vivem as experiências de partilha e de reflexão que contribuem para que a ação profissional destes docentes adquira sentido e se afirme como uma atividade gratificante e outra porque nos depoimentos a referência aos obstáculos nas escolas não é invocada como causa que justifique uma eventual demissão dos docentes inquiridos. Neste sentido, estes tendem a abordar os problemas como desafios e fontes de reflexão que lhes permitam encontrar as soluções possíveis que nem sempre são as soluções desejáveis, tal como se evidencia no discurso de um dos inquiridos, o professor P3, sobre os exames e as suas implicações no desenvolvimento da reflexão sobre os seus efeitos nas práticas docentes dos associados do MEM.

Em suma, o que se constata é que a autoformação cooperada, mais do que um fim si mesma, é uma solução para responder aos desafios e exigências de um Modelo Pedagógico que ao definir-se em função dos pressupostos do “paradigma pedagógico da comunicação” (Trindade & Cosme, 2010, p. 57) conduz os docentes a afirmarem-se como interlocutores qualificados (Cosme, 2009). Profissionais que, como defendemos na parte teórica desta dissertação, não circunscrevem o seu trabalho, apenas, a organizar os ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho que permitam suscitar o ato de aprender, bem como a fornecer alguns dos recursos para que isso possa acontecer. O seu trabalho é bem mais exigente e desafiante, dado que, no âmbito do Modelo Pedagógico do MEM, e já o afirmamos neste trabalho, a principal finalidade da Escola consiste em apoiar e estimular os

alunos a apropriarem-se do patrimônio de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e tido como socialmente necessário (Trindade & Cosme, 2010), enquanto condição do seu processo de desenvolvimento pessoal e social. Um processo que não está isento de tensões pessoais, relacionais e epistemológicas que, por um lado, não poderão ser nem reprimidas nem ignoradas e, por outro, não poderão subalternizar os alunos, independentemente das suas idades, como atores educativos que, assim, poderão ter oportunidades efetivas e autênticas de aprendizagens e de desenvolvimento como pessoas e cidadãos. A questão é que este é um processo que não passa ao lado dos docentes, obrigando-os a um exercício profissional mais exigente e contingente. Não só têm de apresentar perspectivas, interpelar, discutir, recomendar, sugerir, fornecer *feedback*, criticar, avaliar ou suscitar avaliações e explicar (Cosme, 2009), como têm de o fazer tendo em conta os alunos como parceiros ativos em turmas organizadas como comunidades de aprendizagem (Cosme & Trindade, 2013). Comunidades estas no âmbito das quais docentes e discentes têm de negociar e de aprender a negociar, tendo como suporte uma organização e dispositivos que contribuam para que o conjunto de operações atrás referido não seja da responsabilidade exclusiva dos primeiros.

É a partir deste mundo curricular e pedagógico tão complexo que se justifica e legitima a centralidade e importância dos momentos e das experiências de autoformação cooperada, onde se destaca o envolvimento dos associados do MEM nos «Grupos de Trabalho Cooperativo», mas, igualmente, nos «Sábados Pedagógico» e nos «Congressos», bem como na sua intervenção, enquanto formadores, nas Oficinas de Formação relacionadas com a iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM.

Nos depoimentos dos participantes são os «Grupos de Trabalho Cooperativo» aqueles que foram mais vezes referidos pelo seu impacto formativo. Trata-se de um dispositivo de formação que, por um lado, visa suscitar a reflexão sobre as experiências de trabalho dos seus membros e que, por outro, as utiliza para se desencadearem projetos de investigação-ação. Neste sentido, estamos perante um poderoso momento de formação que conjuga uma ideia nuclear do MEM, a de que os docentes deverão ser participantes ativos na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, com outra ideia que é defendida por Giroux (1997), a de que os professores se têm de afirmar como intelectuais transformadores.

Mais do que confirmar que as experiências de autoformação cooperada têm um impacto inequívoco quanto ao modo como os inquiridos concebem e praticam a profissão

ou quanto ao modo como se percebem como docentes, tendo em conta que estes são dados que o estudo evidencia, importa, sobretudo, refletir acerca do projeto de reinvenção da profissão docente que se apresenta neste estudo.

Cremos que estamos perante um projeto de reinvenção da profissão docente que se constrói em torno de três eixos fundamentais: (i) a existência de um Modelo Pedagógico validado; (ii) a existência de uma organização cujos dispositivos estimulam, regulam e valorizam a partilha e a reflexão dos docentes e (iii) a existência de docentes que se identificam com aquele modelo e que se mostram disponíveis quer para partilhar e refletir sobre as suas práticas, quer para se apoiarem e serem apoiados. Neste sentido, estamos perante um projeto bastante ambicioso que vive da participação voluntária daquelas e daqueles que nele participam; um projeto que ocorre no exterior das escolas, ainda que tenha por referência as salas de aula comuns onde os referidos docentes intervêm.

Até que ponto este projeto pode ser universalizável?

Não cremos que esta seja a pergunta mais pertinente, dado que, à partida, não pode, tendo em conta a especificidade do contexto em que vivemos, do ponto de vista das políticas educativas, das condições organizacionais, dos projetos de formação inicial ou mesmo da diversidade de perfis pessoais dos docentes que, hoje, intervêm nas escolas. Também não pode ser entendido como universalizável porque este é um projeto que não se impõe, uma vez que seria contraditório com os seus pressupostos matriciais e com os pressupostos que configuram a dinâmica da vida em sociedades que se afirmam como democráticas.

O que defendemos, por isso, é que, para além da influência mais silenciosa ou mais ruidosa que o MEM, e o seu Modelo Pedagógico, têm vindo a assumir na sociedade portuguesa, tal como é referido em alguns dos depoimentos coletados, importa ter em conta alguns dados a que o estudo permite conferir visibilidade.

Um dos dados mais relevantes, tem vindo a ser bastante referido ao longo do estudo, tem a ver com a necessidade de estabelecer um vínculo entre o projeto de reinvenção docente e o projeto de reinvenção do modelo de educação escolar, o qual necessita de se libertar do instrucionismo curricular e pedagógico e dos modos de organização do trabalho que o patrocina.

Outro dado que importa valorizar diz respeito à necessidade de se criarem condições, no seio das escolas, para que os professores partilhem e reflitam sobre as suas práticas, não de um modo defensivo e como se os docentes estivessem perante o julgamento dos seus pares, de forma a encontrarem outros caminhos cujos pressupostos e implicações

compreendam e, por isso, possam ser entendidos como os seus caminhos.

Creemos que estas são as recomendações mais produtivas que a análise dos dados permite evidenciar, mesmo que tenhamos de reconhecer que o fato da primeira recomendação não se poder dissociar da segunda seja, na verdade, o desafio mais complexo que há que enfrentar.

Se é importante referir que a necessidade de os professores assumirem um maior protagonismo público na abordagem da Escola e da sua profissão é algo que o estudo também permite concluir, no momento em que os depoimentos nos mostram que os docentes do MEM fazem comunicações e escrevem sobre o que fazem, convém afirmar que uma tal possibilidade deverá ser entendida como uma consequência decorrente da afirmação das duas condições anteriores.

Em suma, o estudo que realizamos, para além do exposto, permite, finalmente, concluir que os professores não estão condenados a um trabalho sem sentido e sem significado. Trabalho este que acontece, não apenas por falta de condições, de recursos, da vida em sociedades complexas ou da existência de uma carreira sem atrativos. Estes são fatores que não podendo ser ignorados, constituem, apenas, uma face da moeda. É necessário, por isso, conferir visibilidade à outra face, aquela que obriga os docentes a confrontarem-se com as suas práticas, as suas representações sobre a Escola, e as suas finalidades, ou as soluções curriculares e pedagógicas que têm vindo a adotar. Centrar o debate sobre a reinvenção da profissão docente, exclusivamente, no exterior da profissão (medidas do governo ou medidas sociais) é uma estratégia suicidária, até porque, apesar de todos os obstáculos e vicissitudes, é possível, nas mesmas condições, ser professor/a de outra maneira, tal como o estudo o comprova.

CONCLUSÃO

Tudo tem o seu tempo, diríamos nós, tal como esta dissertação que agora se encerra. Uma dissertação cuja problemática nuclear tem a ver com o processo de construção da profissionalidade docente, a qual não poderia deixar de estar associada aos anseios intelectuais e profissionais da sua autora, relacionada com a experiência de trabalho anterior quer como docente, durante mais de vinte anos, na rede municipal de educação, numa cidade do interior da Bahia, no Brasil, quer assumindo funções no âmbito da supervisão pedagógica.

A vinda para Portugal foi um desafio que esteve na origem de um projeto de formação pessoal que envolveu estudo e investigação, para além da vivência cultural e do convívio

com os colegas, o qual esteve na origem da criação de vínculos de amizade que constituem, também, algo que importa valorizar.

Do conjunto de experiências que pudemos vivenciar, teremos de evidenciar a importância do investimento que esteve na origem desta dissertação, em função da qual entramos no universo de profissionais vinculados ao MEM, a partir dos seus relatos e da reflexão que partilharam sobre o trabalho de formação tão significativo que têm vindo a realizar, enquanto condição necessária para concretizarem intervenções educativas com as suas crianças, seja na Educação Infantil, seja no 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi um tal processo de formação, de autoformação cooperada, como eles o definem, que constituiu um dos momentos mais significativos do nosso percurso formativo na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Compreendemos que a formação de professores tem de ser obra dos próprios professores para que possa ter impacto nas suas concepções e práxis, sobretudo quando estas se encontram vinculadas à decisão de se promover um projeto de educação escolar que se define pelo seu caráter inclusivo e democrático. Os debates, o estudo, o trabalho em conjunto, a procura e a construção de soluções, as interpelações, a reflexão crítica exigente ou as decisões, num ambiente de partilha e cooperação, constituem, hoje, para nós um exemplo de uma outra possibilidade de pensar a formação de professores.

Esperamos, agora, aprofundar o nosso vínculo ao MEM, para aprofundar o conhecimento sobre o projeto do movimento e as suas implicações, seja ao nível do trabalho com as crianças, seja ao nível do trabalho de formação que envolve os seus professores. O que se pretende, por fim, é dar impulso às ideias da formação de grupos semelhantes em outras instâncias e, especialmente, no eventual retorno ao Brasil.

Ao se pleitear uma vaga no Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade do Porto, tínhamos em mente que o cumprimento da componente curricular, associado à consecução de uma pesquisa original, pudesse constituir uma etapa no processo de crescimento pessoal e profissional que é o nosso. É que como diz, com sabedoria, Pessoa, “Cada coisa a seu tempo tem seu tempo. / Não florescem no inverno os arvoredos, / Nem pela primavera / Têm branco frio os campos (...)”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, José Carlos (2002). À conversa com... Sérgio Niza. *Noesis*, 61, 9-16.

Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Albuquerque, Alberto G. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 275-290.

Albuquerque, Alberto G. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica*, 7(2), 275-290.

Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197.

Almeida, Patrícia & Biajone, Jefferson (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: Implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 281-295.

Amado, João; Ferreira, Sónia (2013). *A Entrevista na Investigação Educacional*. In: *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Azevedo, Vanessa, Carvalho, Margarida, Fernandes-Costa, Flávia, Mesquita, Soraia, Soares, Joana, Teixeira, Filipa, & Maia, Ângela. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, serIV(14), 159-168. <https://dx.doi.org/10.12707/RIV17018>

Beck, Caio. (2016). Ciclo de Aprendizagem de Kolb. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/ciclo-de-aprendizagem-de-kolb/>

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bruner, Jerome (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.

Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educação Formação.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.

Castilho, Sylvia (2009). *A formação do perfil do professor do século XXI*. Monografia, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, Brasil.

Correia, José Alberto (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Cosme, Arianne & Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: LivPsic.

Cosme, Arianne (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.

Cosme, Arianne, Trindade, Rui & Aquino, Julio Groppa (2020). Epistemologia, ensino e inovação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55, 7-11.

Cosme, Arianne, Trindade, Rui. (2017). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 565-587.

Cruz Neto, Otávio; Moreira, Marcelo & Sucena, Luiz (2002). Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *XIII Encontro da ABEP*.

Delors, Jacques (1998). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez.

Eckert, Penelope. (1993). *The school as a Community of Engaged Learners*. (inédito)

Esteves, Luísa F. (2007). O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*, (9), 192-195.

Falsarella, Ana Maria (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Associados.

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa (2008). *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro.

Freire, Paulo (1981). Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação. In Moacir Gadotti, *A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente* (pp.15-19). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001, p.79 – 88

Gauthier, Clermont (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.

Giroux, Henry A. (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas

Grácio, Rui (1992). Insucesso Escolar. Composição Socialmente Heterogênea dos Alunos e Atitudes dos Professores. *Vértice*, 41, pp.142-148.

Guimarães, Valter (2011). O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Franco & Evandro Ghedin (orgs.), *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo:

Edições Loyola.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: MacGraw-Hill.

Heberle, Melissa, Alcântara, Lucy, Martins, Silvana & Quartieri, Marli (2015). As mudanças no espaço escolar e a exigência de formação e transformação dos professores. *Revista Thema*, 12(1), 87-93.

Imbernón, Francisco (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Leitão, Bárbara (2003). *Grupos de foco: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo Sistema de Bibliotecas da USP*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Leontiev, Alexei N. (2004). Artigo de Introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In Lev Vigotski, *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 425-470) . São Paulo: Martins Fontes. (Tradução de Cláudia Berliner).

Leontiev, Alexei. N. (1988). Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In Lev Vygotsky, Alexander Romanovich Luria & Aléxis N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-84). São Paulo: Ícone Editora.

Libâneo, José Carlos (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629-650.

Lopes, Amélia (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Lisboa: IIE.

Ludke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Magalhães, António (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: IIE.

Martins, Lúcia M., & Duarte, Newton (orgs.) (2010). *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP.

Matos, Manuel S. (1999). *Teorias e práticas da formação: Contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.

Meirieu, Philippe (1998). *Aprender, sim...mas como?* Porto Alegre: Artmed.

Minayo, Maria (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.

Moacir, Gadotti (2016). Educação popular e educação ao longo da vida. Retirado em 19/10/2020 de https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_EL_V_Gadotti.pdf

Niza, Sérgio (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11(1), 77 - 98.

Niza, Sérgio (2002). *Os fluxos da escrita que nos transformam*. *Escola Moderna*, 14(5), 3.

Niza, Sérgio (2002). Posfácio. In António Nunes, *Freinet: Atualidade pedagógica de uma obra* (153-159). Porto: Edições ASA.

Niza, Sérgio (2009). Um programa de investigação/formação no MEM. *Escola Moderna*, 33(5), 3-4.

Niza, Sérgio (2018). Contextos cooperativos e Aprendizagem Profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. Retirado em 08/08/2020, de <http://www.ppfa.pt/wp-content/uploads/2018/05/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.pdf>

Niza, Sérgio (2018). O Movimento da escola Moderna (MEM): uma modalidade de associativismo pedagógico Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A

Formação no Movimento da Escola Moderna Sérgio Niza Retirado em 09/10/2020 de <http://www.ppfa.pt/wp-content/uploads/2018/05/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.pdf>

Nóvoa, António (1995). Prefácio. In João Barroso, *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)* Lisboa: FCG/JNICT

Nóvoa, Antonio (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa

Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António, Marcelino, Francisco & Ramos do Ó, Jorge (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China Edições.

Nóvoa, Canário (2004). A educação cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa). In Rui Canário, Filomena Matos & Rui Trindade, *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Lisboa: Prodefinições.

Nunes, António (2002). *Freinet: atualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições ASA.

Pessoa, Ana M. (2006). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa: 1966-1996*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Pessoa, F. (1977) *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Pimenta, Selma G. (2000). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Pintassilgo, Joaquim & Andrade, Alda N. (2019). Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 174-175.

Pintassilgo, Joaquim & Namora, Alda (2018). Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno da trajetória de um educador português e do seu projeto, no âmbito do

movimento da escola moderna, para a formação de professores/as. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Pintassilgo, Joaquim. & Andrade, Alda (2019). Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 163-179.

Rego, Thais (2013). Utilização de grupos focais em teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Multitexto*, 2(1), 61- 68.

Revista Itinerarius Reflectionis – UFG (2014). A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção, 10(2).

Rey, Bernard (2000). Culture de l'école et identité de l'élève. In Adalberto Dias Carvalho et al. (Coord.), *Diversidade e Identidade: 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação* (pp. 223-230). Porto: Gabinete de Filosofia da Educação – FLUP.

Sanches, Raquel (1998). *Freinet no contexto da educação contemporânea e a educação de adultos em Marília*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil.

Schön, Donald (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sérgio, António (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Instituto da Cultura e Língua Portuguesa – ME.

Shulman, Lee (2014). Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 196-229.

Silva, Tomás T. (1997). O adeus às metanarrativas educacionais. In Silva, Tomás Tadeu

(Org.), *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos* (pp. 247-258). Rio de Janeiro: Vozes.

Susskind, Daniel (2020). *Um mundo sem trabalho: Como responder ao avanço da tecnologia*. Porto: Porto Editora.

Tardif, Maurice (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

Tardif, Maurice (2005). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

Tardif, Maurice (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

Thurler, Monica G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Trad, Leny (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(3), 777-796.

Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2017). Formação de professores e isomorfismo pedagógico. In Lillian Ghiuro Passarelli, (Org.), *Formando formadores para a Escola do séc. XXI: Relatos de pesquisa* (15 – 33). Campinas: Pontes Editores.

Trindade, Rui (2003). *Escola e influência educativa: O estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º CEB em Portugal*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Trindade, Rui (2012). A ação educativa como um empreendimento ético. In Joe Garcia & Rui Trindade (orgs.), *Ética e educação: Questões e reflexões* (pp. 23-84). Rio de Janeiro: WAK editora.

Trindade, Rui (2014). A autoaprendizagem no Ensino Superior e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: Perspetivas e questões. *Revista Lusófona de Educação*, (27), 43-57.

Trindade, Rui (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*. Alfragide: Leya Educação.

Varela, Raquel (2018). Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). Lisboa: FENPROF.

Vincent, Guy, Lahire, Bernard & Thin, Daniel (1994). Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire. In Guy Vincent (Coord.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire?: Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles* (pp. 207-227). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Vygotsky, Lev (2001). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Lev Vygotsky, Alexander Romanovich Luria & Aléxis N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103- 118). São Paulo: Ícone Editora.

Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa – Professores.