

NATIVIDADE DE JESUS CORREIA MORGADO

**TRABALHO COLABORATIVO:
ALAVANCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

NATIVIDADE DE JESUS CORREIA MORGADO

**TRABALHO COLABORATIVO:
ALAVANCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

EPIGRAFE

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.

Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

Ao professor Roque Antunes, pelo incentivo, encorajamento, disponibilidade, sabedoria, científica e humana, que foram uma constante ao longo de todo o percurso de orientação deste projeto.

Aos professores do curso de mestrado, em particular às professoras Ana Paula Silva, Maria Lopes e Nilza Henriques, quer pelos valiosos momentos de partilha e reflexão que possibilitaram, quer pela motivação e apoio.

Às colegas de grupo, pelo apoio, incentivo, ajuda e compreensão nos momentos cruciais do percurso deste projeto.

À direção da minha escola, pelo apoio incondicional e pela compreensão nos momentos de trabalho mais intenso.

Ao diretor do CFAE Minerva, pela sua disponibilidade e incentivo.

Àqueles que, embora longe, sempre se fizeram presentes com palavras de incentivo.

Àqueles seres tão especiais que comigo partilharam a sua sabedoria e o seu trabalho.

À minha família, aquela que a sociedade não impõe, nem exige contrapartidas, mas cujo contrato emerge do sentimento, da cumplicidade e do companheirismo.

A todos, a minha profunda gratidão – bem hajam!

RESUMO

Longe vão os tempos em que a formação inicial dos docentes era tida como suficiente para o desempenho da profissão. Hoje, a sociedade e o poder político requisitam aos professores maior abrangência nas suas competências profissionais, no sentido de estes serem capazes de responder adequadamente às exigências que enfrentam. A tutela, por seu turno, responde com programas de apoio do tipo TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) à enorme variedade de alunos e contextos socioeconómicos.

É no seio desta realidade que se coloca a questão: **como implementar práticas colaborativas, potenciadoras do desenvolvimento profissional dos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, numa escola TEIP?**

Fullan e Hargreaves (2001) defendem que só a existência de um trabalho conjunto, a responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos, a maior disponibilidade para participar na difícil atividade de reflexão crítica, acerca do trabalho realizado, e uma cultura colaborativa é que poderão conduzir a progressos significativos, na melhoria dos resultados e, conseqüentemente, no real desenvolvimento profissional docente.

Contudo, quer a abertura das salas de aula ao exterior, quer a inclusão de todos os alunos nas mesmas, representam ainda, e em geral, um desafio para muitos docentes.

É neste contexto que se apresenta um projeto de formação que tem, como campo de análise, a formação de professores, centrada na escola e ancorada na colaboração e supervisão interpares. A formação referida visa: desenvolver uma cultura de positividade e propositividade; criar, promover, analisar e partilhar experiências e inovações realizadas em contexto; desenvolver experiências conseqüentes sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional docente, ao nível da sala de aula; refletir, em conjunto, sobre estratégias exequíveis e indutoras da melhoria do comportamento e das aprendizagens dos discentes.

Com estes propósitos, ancorar-se-á a oficina de formação na criação de tarefas a serem experimentadas em contexto, na observação de aulas e na experiência dos intervenientes, baseada na reflexão sobre as práticas e focalizada nos problemas correntes.

A expectativa sobre os resultados a obter com esta formação é grande e alicerça-se no trabalho empírico levado a cabo, tendo os principais resultados apontado, claramente, no sentido da necessidade e disponibilidade, por parte dos docentes, para participarem numa oficina de formação cujos objetivos fossem os citados.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional, supervisão e reflexão.

ABSTRACT

Gone are the days when the initial teacher training was considered adequate for the performance of profession. Today, the society and the political ordering teachers greater inclusiveness in their professional skills in order for these to be able to respond adequately to the demands they face. The trust, in turn, responds with support programs like TEIP (Territory Educational Priority Intervention) to the wide variety of students and socio-economic contexts.

It is within this reality that poses the question: **how to implement collaborative practices, potentiate the professional development of teachers of the Department of Mathematics and Experimental Sciences, a school TEIP?**

Fullan and Hargreaves (2001) argue that only the existence of a joint, shared responsibility, commitment and collective improvement, a greater willingness to participate in the activity hard critical reflection about the work done, and is a collaborative culture that may lead to significant progress in improving outcomes and, consequently, the actual professional development.

However, whether the opening of classrooms abroad, whether the inclusion of all students in the same, still represent, in general, a challenge for many teachers.

It is in this context that presents a training project which has, as a field of analysis, teacher training, school-centered and grounded in collaboration and peer supervision. The training that aims to: develop a culture of positivity and intentionality; create, promote, analyze and share experiences and innovations made in context, developing experiences resulting from the point of view of teacher professional development, the level of the classroom, reflect on together on strategies feasible and inducers of improving behavior and learning of students.

For these purposes, will anchor the training workshop on creating tasks to be experienced in context, classroom observation and experience of stakeholders, based on reflection on practices and focused on current problems.

The expectation on the results you get with this training is great and is founded on the empirical work carried out, with the main results pointed clearly towards the need and availability, from teachers, to participate in a training workshop whose the goals were cited.

Keywords: Collaborative work, professional development, supervision and reflection.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Avaliação do Desempenho Docente.

APA – American Psychological Association.

Art.º – Artigo.

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

CEF – Cursos de Educação e Formação.

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas.

DL – Decreto-Lei.

DREC – Direção Regional de Educação do Centro.

Ed. – Edição/Editor.

Eds. – Editores.

ESEAG – Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

IGE – Inspeção Geral de Educação.

Org. – Organização.

p. – Página.

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação.

RJFCP – Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores.

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária.

TEIP3 – Território Educativo de Intervenção Prioritária de 3ª geração.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE I..... | 5 |
| REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA..... | 5 |
| 1. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA | 6 |
| 1.1. Introdução | 6 |
| 1.2. O início do <i>eu</i> professora..... | 6 |
| 1.3. Estágio pedagógico | 9 |
| 1.4. Experiência em liderança de topo..... | 12 |
| 1.5. Orientação de estágio..... | 18 |
| 1.6. Alunos – alavancas do meu desenvolvimento profissional | 26 |
| 1.7. Desaires na profissão | 27 |
| 1.8. Inscrição no presente mestrado..... | 29 |
| 1.9. Autocrítica e perspetiva | 31 |
| 2. SITUAÇÃO PROBLEMA..... | 32 |
| 2.1. Identificação e definição do problema..... | 32 |
| 2.2. Justificação da escolha..... | 33 |
| 3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO..... | 36 |
| 3.1. Questão de partida | 36 |
| 3.2. Subquestões | 36 |
| 3.3. Objetivo geral | 37 |
| 3.4. Objetivos específicos | 37 |
| Parte II | 38 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO – Trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional docente..... | 38 |
| 1. TRABALHO COLABORATIVO | 39 |
| 1.1. Colaboração ou cooperação? | 40 |

| | |
|--|-----|
| 1.2. Individualismo e isolamento | 43 |
| 1.3. Desenvolvimento da escola | 46 |
| 2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL | 49 |
| 3. REFLEXÃO | 59 |
| 4. SUPERVISÃO | 65 |
| 4.1. Lideranças | 72 |
| 4.2. Formação contínua..... | 78 |
| Parte III..... | 82 |
| PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA..... | 82 |
| 1. METODOLOGIA | 83 |
| 1.1. Recolha e análise dos dados..... | 86 |
| 1.2. Caraterização do contexto..... | 94 |
| 1.3. Plano de resolução | 95 |
| 1.3.1. Áreas..... | 97 |
| 1.3.2. Ações a desenvolver..... | 98 |
| 1.3.3. Espaços..... | 106 |
| 1.3.4 Recursos | 107 |
| 1.3.5. Calendarização | 107 |
| 1.3.6. Avaliação..... | 107 |
| 2. SÍNTESE REFLEXIVA..... | 108 |
| FONTES DE CONSULTA | 112 |
| 1. Bibliografia..... | 112 |
| 2. Eletrónicas..... | 117 |
| 3. Legislação..... | 118 |
| APÊNDICES | 120 |
| ANEXOS | 139 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| <i>Figura 1.</i> Tempo de serviço na escola..... | 87 |
| <i>Figura 2.</i> Tempo na carreira..... | 88 |
| <i>Figura 3.</i> Distribuição dos cargos na amostra..... | 88 |
| <i>Figura 4.</i> Distribuição dos sujeitos pelos grupos | 89 |
| <i>Figura 5.</i> O programa TEIP3 e as práticas..... | 91 |
| <i>Figura 6.</i> Constrangimentos nas assessorias | 92 |
| <i>Figura 7.</i> Angústias dos professores numa escola TEIP | 92 |
| <i>Figura 8.</i> Necessidades de formação..... | 93 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. <i>Subcategorias do Tema Trabalho Colaborativo</i> | 89 |
| Quadro 2. <i>Subcategorias do Tema O Programa TEIP3 e as Práticas</i> | 90 |
| Quadro 3. <i>Planificação do 1.º Módulo</i> | 99 |
| Quadro 4. <i>Planificação do 2.º Módulo</i> | 101 |
| Quadro 5. <i>Planificação do 3.º Módulo</i> | 102 |
| Quadro 6. <i>Planificação do 4.º Módulo</i> | 103 |
| Quadro 7. <i>Planificação do 5.º Módulo</i> | 105 |
| Quadro 8. <i>Planificação do 6.º Módulo</i> | 105 |
| Quadro 9. <i>Planificação do 7.º Módulo</i> | 106 |

INTRODUÇÃO

Atualmente é desafiante ser professor seja qual for a escola onde se trabalhe.

Contudo, e apesar do discurso da tutela estar cheio de promessas e de boas intenções, os professores têm dificuldade em acreditar. A realidade do seu dia-a-dia persiste em contradizê-lo.

Todavia, mais difícil do que ser professor e do que acreditar nesse discurso é agir em contextos tão desconexos, tão centrífugos, tão enredados em inúmeras contradições e, em simultâneo, convencer os novos públicos escolares de que estudar vale a pena, de que estudar compensa, de que estudar é uma condição de liberdade e de sobrevivência.

Porém, hoje os professores vivem reféns de um ideal de escola que já não existe. Reféns de uma (des)ordem profissional que persiste em não ensaiar as condições de sobrevivência, surgindo, por vezes, a tentação de desistir, de tudo abandonar. No entanto, tem-se a profunda convicção de que existe alternativa. Tem de se persistir na reinvenção de dias mais claros, na procura das soluções concretas, na busca das soluções possíveis.

Sabe-se bem que, intrinsecamente, o professor não é um ser que desista facilmente, ele sabe, como ser humano que também é, que pode fazer a diferença para os seus alunos, pois

mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma *presença* no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a *outra* presença, como um "não-eu", se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide; que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (Freire, 2000, p. 112)

É neste contexto que todos devem exigir mais de si próprios, em particular os professores, mas numa lógica de construção de comunidades profissionais de aprendizagem que possam tecer os laços que permitam novos exercícios de respiração, no sentido de possibilitar a tranquilidade tão necessária ao processo de ensino-aprendizagem. A exigência não passa só pelos professores, passa também pelos poderes públicos, mas, sobretudo, passa pelas famílias. A exigência de que se fala é feita não só em nome das crianças e dos adolescentes que só veem negrume à sua frente, mas também em prol de uma profissão que, inevitavelmente, se tem de redescobrir. E é nesta redescoberta que se alicerça a convicção de que comunidades profissionais de aprendizagem, ações de formação, encontros, e um sem número de outros espaços, onde os professores possam mobilizar competências que os ajudem a refletir sobre a sua prática de ensino e a trabalhar em colaboração com outros

docentes, são a chave para ir ao encontro das soluções dos problemas que grassam por todas as escolas, mas que alastram sobremaneira numa escola TEIP.

As profundas alterações provocadas pela adesão de uma escola ao Programa TEIP, agravadas pelo facto de a mesma ter ocorrido quando o ano letivo já ia longo, concorreram para a necessidade de uma formação contínua que proporcionasse aos professores a oportunidade de refletirem sobre os problemas com que se confrontavam na sua prática. Assim, é do próprio contexto de trabalho dos professores de uma escola TEIP que emerge a citada formação. A importância destes mecanismos de apoio e da interação com o local de trabalho é reforçada por Day (2001), uma vez que considera que o desenvolvimento profissional dos professores depende, não só das suas vidas pessoais e profissionais, das políticas seguidas, mas também dos contextos onde realizam a sua atividade docente.

Face ao exposto anteriormente, surge a questão: **como implementar práticas colaborativas, potenciadoras do desenvolvimento profissional dos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, numa escola TEIP?**

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), a existência de trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade de reflexão crítica acerca do trabalho realizado. Assim, e dada a enorme pressão para a obtenção de resultados que passou a existir na escola, só um trabalho do tipo descrito e uma cultura colaborativa é que têm maior probabilidade de conduzir a progressos significativos e a um desenvolvimento profissional efetivo.

Com o intuito de encontrar resposta para a questão colocada e de ir ao encontro das necessidades de formação evidenciadas pelos docentes desta escola TEIP, elabora-se este trabalho de projeto que, inevitavelmente, adota uma metodologia centrada na escola e que procura criar um espaço de formação, onde os docentes criem tarefas, atividades ou experiências para serem realizadas em contexto, partilhem, reflitam e modifiquem, em conjunto, o objeto da sua criação e ainda se desenvolvam profissionalmente, ao poderem dispor da oportunidade de observarem e serem observados na sua sala de aula. Se se querem operar mudanças efetivas, não se pode, nem deve, exigir passos grandes, mas, antes pelo contrário, estes têm de ser pequenos, mas seguros. É por esta razão que na citada observação, o foco da atenção será colocado em itens previamente selecionados pelo observador e observado. Pode-se, portanto, dizer que, neste projeto, se estuda a contribuição dada pela supervisão pedagógica, consubstanciada na supervisão interpares, baseada na partilha e

colaboração, para a resolução das dificuldades que os professores enfrentam na sua prática. De acordo com Alarcão e Roldão (2010), as atuais tendências apontam para uma conceção democrática da supervisão, do uso de estratégias que realçam a importância da reflexão, da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a autossupervisão e a autoaprendizagem. Acredita-se que todas as mudanças que se operarem nos professores, invariavelmente, atingirão alunos, colegas e a escola entendida como uma organização que aprende.

Contemplam-se ainda situações que analisam criticamente os conceitos acima referidos, com o objetivo de os enquadrar teoricamente e dar forma a um projeto de formação de professores.

Este projeto é constituído por três partes, sendo que na primeira se procede a uma autorreflexão biográfica. Esta reflexão norteou-se por três eixos: os momentos mais marcantes da carreira; o contributo das diferentes vivências (positivas ou negativas) no desenvolvimento profissional e o precioso contributo dos conhecimentos da literatura acerca do tema, proporcionados pelo presente mestrado; o enquadramento legislativo e os diferentes enfoques que, ao longo dos anos, os sucessivos ministros e ministérios fizeram da e sobre a educação. Pode-se, portanto, dizer que, nesta parte do trabalho, existiu a preocupação em contextualizar as diversas experiências profissionais, também sob a perspetiva histórica da evolução da sociedade e do ensino em Portugal.

O culminar desta parte encontra o seu expoente máximo, em dois momentos decisivos. O primeiro prende-se com a decisão de a escola passar a integrar o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração – TEIP3. O segundo diz respeito à constatação, na prática, da necessidade de os docentes passarem a desenvolver reais práticas colaborativas que, embora se diga que se fazem, no dia-a-dia da vida de muitos professores ainda não são uma realidade.

Nesta parte, expuseram-se ainda as questões e objetivos que orientaram o estudo.

A segunda parte – Enquadramento Teórico: Trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional docente – para além de ser alicerçada na situação problema definida anteriormente e nas palavras-chave que a mesma induziu, estruturou-se ainda na clarificação e evolução do entendimento dos diferentes termos, na perspetiva de alguns investigadores. No contributo da literatura especializada acerca de cada uma das palavras-chave, para além de se ter a preocupação de evidenciar posições antípodas assumidas pelos diferentes autores, também se teve o cuidado de, em cada uma, situar o Programa TEIP,

abraçado por toda a organização. Ainda nesta parte, deu-se especial destaque ao enquadramento teórico ao nível da formação dos professores, remetendo assim para a importância do desenvolvimento profissional baseado na reflexão e na colaboração, conducente à supervisão pedagógica, quer num processo de formação interpares, quer num processo de autossupervisão.

Na terceira e última parte, apresenta-se a proposta de resolução do problema, a metodologia, as técnicas usadas e os instrumentos de recolha de dados que melhor se adaptaram ao que se procurava estudar, consubstanciados na análise de conteúdo de uma entrevista realizada a dez professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, da Escola Secundária c/ 3.º Ciclo D. Dinis, em Coimbra e no tratamento estatístico dos mesmos. Através da grelha de análise de conteúdo, justifica-se a credibilidade dos dados recolhidos, a partir dos quais assenta a organização e realização do projeto de formação. O desenho do projeto de formação teve ainda em conta a caracterização do contexto e dos participantes. Este foi pensado a partir de uma necessidade de formação identificada e corroborada pelos docentes da escola, onde se pretende implementar o referido projeto, sem esquecer que se trata de uma escola onde se está a implementar o Programa TEIP3. Neste contexto, propôs-se uma oficina de formação, no âmbito do trabalho colaborativo, com o intuito de contribuir para a implementação de práticas colaborativas, potenciadoras do desenvolvimento profissional dos professores do citado Departamento, induzindo, quer situações de trabalho conjunto, promotoras de práticas de reflexão, autoavaliação e autorregulação, quer situações promotoras de práticas de colaboração e de desenvolvimento profissional.

Para elaboração do trabalho, foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação. Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas APA¹.

¹ Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

PARTE I
REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA

1.1. Introdução

Iniciar uma reflexão autobiográfica ou qualquer outro trabalho não é de toda tarefa fácil. No entanto, a dificuldade cresce exponencialmente quando esse trabalho tem caráter acadêmico e público, uma vez que há sempre algo de nós que é exposto. Ferrarotti (1988) defende a ideia de que as reflexões autobiográficas revelam as apropriações que, ao longo do período visado, os indivíduos fizeram das relações que estabeleceram e das próprias estruturas sociais. É nesta dupla implicação – interiorização e tradução em estruturas psicológicas, através de atividades estruturantes ou desestruturantes – que reside a potencialidade da aquisição de conhecimentos por meio das reflexões autobiográficas. Estou totalmente de acordo com Nóvoa (citado em Bueno, 2002), quando este refere que as autobiografias podem ser entendidas como “biografias educativas, ou seja, enquanto instrumento de formação” (p. 22).

Christine Josso (1988, citada em Bueno, 2002) fala mesmo de uma nova epistemologia da formação, sublinhando o papel do professor enquanto “ator que se autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem” (p. 22). Nesta lógica de raciocínio, a autobiografia reflexiva pode e deve ser encarada como um elemento potenciador do desenvolvimento profissional dos professores, se estes a assumirem como momento privilegiado de reflexão, conducente ao

reconhecimento que o ensino não é unicamente um compromisso intelectual e emocional para com os outros – quer sejam alunos, colegas de trabalho ou pais –, mas também um compromisso intelectual e emocional para com o *eu* através de uma revisão e de uma renovação regular dos seus propósitos e das suas práticas. (Day, 2006, p. 21)

É neste contexto que iniciarei a minha reflexão autobiográfica, orientando-a segundo a linha do tempo que me foi configurando como a profissional que hoje sou.

1.2. O início do *eu* professora

Surge no meu pensamento Goodson (2008), quando este se refere às nossas origens e às nossas experiências de vida como os ingredientes-chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal e até mesmo do modo como concretizamos a nossa prática docente. Identifico-me totalmente com esta visão sobre a pessoa do professor. É precisamente por esta razão que não poderia deixar de fazer referência à minha adolescência, à escolaridade algo invulgar de que sou oriunda e ao modo como, pela primeira vez, exerci a profissão que

agora abraço. Cedo fui confrontada com a realidade da sobrevivência. De uma adolescente de treze anos, cujo percurso de vida pessoal e académico era banal, uma vez que a vida girava em torno da escola regular, das leituras, do desporto e das brincadeiras com os amiguinhos, rapidamente teve de surgir uma jovem frequentadora da escola noturna e trabalhadora por conta de outrem no período diurno. Foi nesta escola da noite que as fundações dos meus conhecimentos científicos se começaram a construir e que a professora de matemática tomou conta do meu futuro. Subescrevo integralmente a opinião de Lopes e Silva (2010) quando estes afirmam que “o professor faz a diferença”. É imperioso referir que, na época, a formação dos jovens estava de algum modo comprometida. Não havia professores suficientes para responder às necessidades de uma matriz curricular desenhada à pressa numa pós-revolução. O estado entendia queurgia recuperar o tempo de atraso em que se encontrava o ensino em Portugal. Senti na pele os danos que a escassez de docentes, devidamente preparados, pode causar no percurso escolar e na vida de qualquer cidadão. Considero que a minha formação pré-universitária primou por inúmeras lacunas científicas e que estas levaram o seu tempo a serem supridas.

Contudo, movida pelo profundo desejo de um dia vir a ser professora de matemática, cursei Matemática – Ramo Educacional na Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade de Coimbra. Paradoxalmente, foi no seio de todo este desnorte político-educativo e com o curso longe do fim que fui professora pela primeira vez. Sem qualquer preparação a não ser a dos exemplos dos meus próprios professores, fiz o melhor que podia e sabia perante turmas com alunos de nível etário bastante próximo do meu.

Segundo Feiman (1983, citado em García, 2005) e na ótica do aprender a ensinar, os professores passam por diferentes etapas, a saber: pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente. Estas etapas possuem exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais e psicológicas específicas e bem diferenciadas. A minha entrada na profissão não foi feita da maneira mais natural, nem da maneira mais correta. No entanto, foi a possível e a permitida pela lei de então. Este início precipitado da minha carreira correspondeu a um misto das etapas pré-formação e formação inicial referidas anteriormente, mas envolvidas num aprender a ensinar encarado na perspetiva da autoformação e autossupervisão constantes, no sentido de melhorar o meu desempenho. Em abono da verdade e para que se compreenda a realidade do que à época grassava pelas escolas do interior de Portugal, o modo como se faziam professores e se exercia a profissão sem qualquer controlo, sinto-me no dever de circunstanciar um pouco mais os meus primeiros anos de trabalho.

No meu primeiro ano de docência, fui contratada como professora de Biologia de uma forma repentina e inesperada (concurso na escola). Sem tempo nem oportunidade para calcular os riscos e analisar, devidamente, esta janela de oportunidade, dou-me conta que estou perante uma turma, de entre outras, com trinta alunos do décimo primeiro ano e com a responsabilidade de lecionar uma matéria acerca da qual apenas sabia o que o ensino secundário me tinha proporcionado. Sentia um medo terrível de falhar e uma necessidade urgentíssima de adquirir mais conhecimentos no âmbito da Biologia. Recordo que havia uma colega ligeiramente mais velha que desempenhava o cargo de delegada de disciplina, mas cuja formação académica também não estava completa. Tinha a vantagem de ser da área e de ter dois anos de experiência. O acompanhamento e apoio resumiam-se a pontuais encontros no sentido de aferir se os documentos que havíamos produzido, por nossa livre iniciativa, estavam devidamente arquivados. Nas dificuldades sentidas ou na partilha de experiências nem sequer se falava. Penso que se entendia que todos éramos mais do que formados e informados na área da biologia, da psicologia e da pedagogia. Era a estes encontros que se chamavam reuniões de grupo.

No segundo ano, fui contratada como professora de matemática e ciências, mas agora tinha pela frente alunos do segundo ciclo e do secundário, em regime noturno. Aqui, a delegada de grupo já revelava conhecimentos bem mais profundos da docência, mas as reuniões ficavam-se pelo controlo do cumprimento ou não das planificações e por uma enorme catadupa de decretos-lei e de despachos ministeriais que entravam e saíam do sistema sem que eu conseguisse perceber o porquê e muito menos o para quê. À minha volta nenhum dos presentes dava importância a estas informações. Como tinha receio de perguntar fosse o que fosse, ficava-me pela autorreflexão e pela escuta e anotação desse infundável rol de legislação. No entanto, já se falava em atividades do grupo, nas intenções das mesmas e, pontualmente, no aproveitamento escolar dos discentes. Já se evidenciava alguma preocupação com os alunos.

Todavia, a procura da resposta às perguntas: porque fazemos, o que fazemos na sala de aula; como mudar; e para quê mudar; a ninguém parecia interessar. Foi com Nóvoa (2000) que aprendi que esta atitude é de algum modo compreensível, uma vez que cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se dirigir aos alunos e de utilizar os meios pedagógicos. Em suma, tem um modo único de ser professor. Obviamente que tudo isto contribui de forma muito significativa para alguma resistência à mudança por parte dos professores já com algum tempo de carreira. No entanto, e de acordo com Huberman (1989),

à época eu ainda estava na fase da “sobrevivência” e da “descoberta”, evidenciando dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, às antípodas relações demasiado íntimas e demasiado distantes que se criam entre colegas de trabalho, mas imbuída de um entusiasmo inicial que me conduzia à experimentação, à alegria da responsabilização por ter os meus alunos, o meu programa e por me sentir a fazer parte de um corpo profissional tão especial.

1.3. Estágio pedagógico

Existirá algum docente capaz de dizer que passou incólume pelo seu ano de estágio? Não acredito. Esta é uma etapa por de mais importante na vida de um professor. Recordo-me que na época me questionava muito acerca do que iria ser esta formação, uma vez que já tinha dois anos de prática sem controlo e tinha frequentado e obtido aprovação a disciplinas de Psicologia, Didática da Matemática e Métodos e Técnicas da Educação. Embora soubesse que iria ter necessidade de recorrer a todos os conhecimentos adquiridos nas duas vertentes referidas, no sentido de enfrentar com sucesso o ano que se avizinhava, encontrava-me expectante e, simultaneamente, descrente no que diz respeito à minha aprendizagem acerca da profissão.

Todavia, à medida que fui conhecendo o meu orientador pedagógico e fui respondendo às suas subtis exigências, o meu conhecimento acerca de algumas correntes da pedagogia foi crescendo e com ele a satisfação por encontrar respostas fundamentadas para algumas situações problema. No entanto, e dado que as perguntas: porque fazemos o que fazemos na sala de aula; como mudar; e para quê mudar; continuavam a acompanhar-me, não demorou muito tempo até eu ser capaz de as colocar numa das inúmeras reuniões de estágio. Do orientador obtive literatura acerca do tema, o que me conduziu a conhecer Schön (1983), Sergiovani e Starratt (1986) e a experienciar, com conhecimento alicerçado na investigação, o quanto é importante a sala de aula, a supervisão clínica, a reflexão e a crucial importância de quem nos avalia. Curiosamente foi também neste ano que, pela primeira vez, me questioneei acerca do que é um bom professor e do modo como este pode ser identificado e avaliado pelos seus pares. Era neste ano que a minha prática estava, pela primeira vez, a ser avaliada e se iria traduzir num número ao qual ficaria vinculada até ao último dia da minha profissão.

Porém, não sei se por influência da minha condição de estagiária, ou se pela experiência da prática anterior, eu tentava definir um retrato-robô do bom professor para assim poder fazer face ao juízo de valor que as colegas e o orientador viessem a fazer do meu

desempenho. Na época, a minha *imberbe* existência apenas tinha como comparação aquilo que se passava à minha volta e isso dizia-me que, na prática, era muito fácil fazer juízos de valor acerca dos professores, por parte dos alunos, dos pais, dos outros colegas, da direção, dos órgãos de comunicação e de qualquer comum cidadão. Então era tácito que seria igualmente fácil a constituição de um retrato-robô do bom professor. Foi aqui que a sabedoria do meu orientador me tocou e, na minha interioridade, lhe reconheci o direito a avaliar-me e o meu dever de refletir sobre toda a minha prática. Não o fez com palavras, mas com atitudes. Levou-me a repensar, em cada momento, o meu próprio ensino implementando uma atividade continuada que englobava a planificação, a avaliação conjunta de todas as tarefas, para além da observação e da análise das próprias aulas. Naturalmente que tudo isto envolvia um espírito de colaboração ímpar entre todos os intervenientes no grupo de estágio (orientador e estagiárias). Assim, em cada momento, procurávamos, de forma colaborativa, redefinir o caminho a seguir, tendo por base os aspetos que considerávamos menos positivos, levando cada uma de nós a ter uma atitude crítica sobre o seu próprio desempenho, consistindo, tal como refere Alarcão e Tavares (2010), num “ processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

Perante tudo isto, só posso considerar-me privilegiada por ter tido o ensejo de trabalhar com um orientador que exercia uma supervisão colaborativa, a qual se pode ainda encaixar, maioritariamente, nos cenários: clínico, reflexivo e dialógico, tal como eram entendidos por Alarcão e Tavares (2010). A este homem devo, também, a interiorização de várias convicções profissionais que ainda hoje me acompanham de perto. De entre elas, saliento: ensinamos mais com atitudes do que com palavras; é imperiosa a constante atualização; vale a pena investir na educação dos mais jovens mantendo-nos muito atentos às suas manifestações; a oportunidade da intervenção, atempada, junto dos discentes não pode ser perdida. Ensinou-me, portanto, a observar, a refletir e, só depois, a agir, numa dinâmica constante.

Alguns anos depois e por necessidade de autoformação e atualização face à responsabilidade de orientar jovens professores no início das suas carreiras, vi esses ensinamentos, embora com outra indumentária, em autores de referência, tais como: Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, Júlia Oliveira-Formosinho, José Tavares, João Formosinho, entre outros.

Para além destas questões, rememoro ainda outras que me colocava com bastante frequência: O que é a formação pedagógica? O que é mais importante – a formação pedagógica ou a formação académica? Apesar das longas reflexões que fui fazendo com as colegas de estágio e com o orientador, só um pouco mais tarde as vi escritas e justificadas por Mialaret (1991). Este pedagogo e professor na Universidade de Caen definia a formação pedagógica como: “o conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma actividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos” (p. 10). O mesmo autor deixava ainda a ideia de que, durante muito tempo, se havia pensado que para exercer a atividade docente bastava uma grande cultura académica. Defendia que era óbvio que os conhecimentos que tivessem sido solidamente adquiridos eram suscetíveis de ser selecionados em função de várias preocupações. Eram passíveis de desenvolver globalmente atitudes intelectuais capazes de permitir a transferência para outros domínios e possibilitar que o indivíduo se continuasse a desenvolver. Dizia: “Um professor do ensino secundário ou do ensino primário já não pode saber tudo; mas deve ser capaz de responder às questões que se levantam na aula” (Mialaret, 1991, p. 12). No entanto, manifestava a opinião de que a formação pedagógica não se podia de modo algum opor à formação académica, uma vez que não era com ignorantes que se conseguiria fazer bons professores, fosse qual fosse a sua formação académica.

Hoje e numa sociedade em que os conhecimentos estão à distância de um *click* e que o que se descobre no outro lado do mundo chega a este lado após um segundo, não posso estar mais de acordo com Mialaret – um professor não pode saber tudo, mas tem o dever de se manter em atualização constante. O desenvolvimento profissional tornou-se, portanto, um requisito contínuo e perene ao longo de toda a minha carreira. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002b), na atualidade, reconhece-se que os professores são profissionais de diversas atividades, a saber: cognitiva complexa que, por se alicerçar em conhecimentos e técnicas, está sujeita às mudanças resultantes de evoluções rápidas dos mesmos; comunicativa baseada no domínio da informação que, exatamente por isso, se torna numa tarefa por vezes hercúlea. Nóvoa (2000) reconhece que os professores, para além de serem profissionais das citadas atividades, são ainda profissionais de uma atividade relacional que é necessariamente mediada pela pessoa do professor, levando, portanto, a que a profissão viva entre a pessoa e o profissional.

Assim, e tendo em conta que o professor é uma pessoa, subescrevo a opinião de Goleman (1995) quando este define a necessidade de desenvolver o conhecimento da

autoconsciência e a define como o reconhecer de um sentimento enquanto ele está a acontecer. É que o ser professor exige o conhecimento das próprias emoções, no sentido de se ser capaz de as controlar. Só assim se terá uma noção mais segura das decisões que se é obrigado a tomar em frações de segundo sob pena de se perder a oportunidade junto dos discentes e até dos colegas. Também nesta vertente do ser professor o ano de estágio me trouxe alguns dos ingredientes fundamentais para o desenvolvimento da minha autoconsciência.

Face a tudo isto, só posso afirmar que, se para alguns professores a etapa do estágio foi mais uma entre tantas outras, para mim foi um marco muitíssimo estruturante no desenvolvimento do meu *eu* profissional.

1.4. Experiência em liderança de topo

Continuando na revisitação ao meu passado profissional, não tenho a mais leve hesitação ao afirmar que outro dos momentos mais marcantes da minha carreira foi a minha eleição para o conselho diretivo de uma escola secundária, como vice-presidente do mesmo, no biénio 1991-1993. Esta eleição enquadrou-se na aplicação do Decreto-Lei 769-A/76. De acordo com Barroso (2011), este decreto foi o culminar da normalização progressiva do enquadramento legal daquilo a que Lima (1992, citado em Barroso, 2011) havia chamado: “primeira edição da gestão democrática”. Embora este decreto tenha sido várias vezes revisto (uma delas devido à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86), manteve-se em vigor, no essencial, até 1998, em particular no que se refere aos princípios da colegialidade e da eleição dos órgãos que passaram a ser associados ao conceito de “gestão democrática” (expressão usada na própria Constituição da República Portuguesa de 1976). Barroso (2011) caracteriza o conselho diretivo como

uma direção colegial e representativa; estrutura de participação só para professores, alunos e pessoal não docente; princípio da elegibilidade para os diferentes cargos, incluindo a gestão intermédia; divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (a cargo do “conselho diretivo”) e a autoridade profissional e pedagógica (a cargo do “conselho pedagógico”); reconhecimento do poder do coletivo dos professores para assegurar a orientação e coordenação pedagógica da escola. (p. 35)

No que se prende com os pais, já na época em que tomei posse, a prática da sua presença no conselho pedagógico era uma realidade. Esta possibilidade tinha-lhes sido conferida em 1989, como forma de compensar a sua ausência do conselho diretivo, órgão que, de acordo com a legislação em vigor, só era constituído por representantes de professores, do

peçoal não docente e dos estudantes (no ensino secundário). No que concerne ao perfil e funções do presidente, destacam-se as seguintes conceções:

- uma conceção corporativa, profissional e pedagógica, em que o presidente é visto como o intermediário entre a escola (principalmente os professores) e os serviços centrais ou regionais do Ministério. É, portanto, um garante da defesa dos interesses pedagógicos e profissionais dos docentes;
- uma conceção gerencialista e coletiva, em que o presidente é visto como alguém que gere o dinheiro de forma quase doméstica e que, geralmente, passa a pasta administrativa ao vice-presidente, o qual, na esmagadora maioria das vezes, também não tem formação na área da administração dos recursos, agindo, portanto, como se se tratasse da economia familiar;
- uma conceção política e social, em que o presidente é visto como um negociador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, entre outros), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do bem comum educativo – o sucesso educativo dos seus alunos.

Foi com este enquadramento que comecei a minha experiência nas lideranças de topo.

A partir do momento em que se efetivou a tomada de posse, dei entrada num *mundo* que para mim era totalmente desconhecido, mas fi-lo com uma himalaica vontade de aprender o que as minhas novas responsabilidades ditavam e de uma forma irrepreensível. Foram tempos de leituras intermináveis de legislação, de reuniões constantes do conselho diretivo onde todos pareciam, aos meus olhos, possuir conhecimentos profundos nesta área (dois dos elementos tinham pertencido ao conselho diretivo anterior e as outras duas senhoras já tinham experienciado a gestão escolar). Sentia-me uma aprendiz entregue a mim própria, mas confiante na colegialidade do órgão e, sobretudo, na cumplicidade que nos unia, quer como pessoas, quer como profissionais. Apesar do enorme volume de trabalho, sentia que todos estávamos à frente de um mesmo *comboio* onde nós representávamos a sua *locomotiva*. Era a primeira vez na minha vida que tinha esta sensação e posso dizer que a apreciava.

Hoje, e após muitas leituras, encontro em Nóvoa (2000), o enquadramento perfeito dado na literatura ao processo em que me encontrava: “processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à *escola* onde trabalha” (Nóvoa, 2000, p. 147). Eu não estava a fugir à norma que a investigação e a ciência demonstraram existir; estava a adaptar-me a este novo normativo e grupo a que passava a pertencer. Huberman (1989) define a fase da carreira em que me encontrava como: “Fase de Diversificação”, enquadrando-me, portanto, no grupo dos professores mais motivados, mais

dinâmicos, mais empenhados nas equipas pedagógicas, nas comissões e direções de que se faz parte. Gonçalves (2009) chama a esta fase ou momento da carreira a transição entre o “Início” (tipificada pelo choque do real, pela descoberta) e a fase da “Estabilidade” (caraterizada pela segurança, entusiasmo e maturidade). Em suma, era como se após alguma vivência das atividades de sala de aula e da profissão em geral, tivesse necessidade de procurar novos desafios.

Para que se compreenda o que nesta escola se passava, há necessidade de proceder à caraterização, embora muito sumária, da mesma e à narrativa de alguns factos relevantes. Era uma escola implantada num meio socioeconómico dominado pelos *novos-ricos* de uma economia vinícola em franco desenvolvimento e, conseqüentemente, com a ideia de que o dinheiro e os cargos políticos tudo fazem e se bastam a si próprios. Assim, muitos dos professores da escola (o presidente e dois dos vogais não eram exceção) eram detentores de outros cargos sociopolíticos, trazendo para dentro da instituição, quer influências políticas, quer jogos de poder. Estes eram de tal modo violentos que, sem qualquer suspeita da minha parte, me vi perante a pressão de decidir, com urgência, acerca da continuidade ou da dissolução do órgão diretivo a que pertencia. A pressão era oriunda dos dois elementos opostos do conselho diretivo, da Inspeção-Geral da Educação (IGE) e da Direção Regional de Educação do Centro (DREC). Eu era uma espécie de fiel da balança, com responsabilidades assumidas perante uma comunidade inteira e um Ministério. Considerava ser traição o abandonar das responsabilidades assumidas, uma vez que este abandono conduziria a escola a um maior desnorte do que aquele em que se encontrava devido às políticas seguidas até então. Como nem a traição nem a cobardia faziam (continuam a não fazer) parte do meu *eu* de professora, decidi pela continuidade do órgão de gestão, embora só com três elementos. Era uma situação de trabalho quase desumana, mas, para mim, os valores e as finalidades com que tinha assumido o cargo não tinham preço. Era o bem-estar e a estabilidade de uma escola que estavam em causa. Os meus alunos, colegas, funcionários mereciam-me todo o respeito e esforço. Sentia realmente aquilo a que Hargreaves (1998) chama “o peso da culpa”, por não ter tido nem o tempo nem o discernimento necessários para me aperceber de que algo não estava bem no órgão colegial a que pertencia. Curiosamente, este autor levou-me a fazer uma reflexão mais profunda acerca deste episódio da minha carreira. Quando li: “Em circunstâncias nas quais as dúvidas não podem ser expressas nem os problemas partilhados, os docentes podem ficar encurralados em situações onde têm de construir e manter uma *persona* de perfeccionismo” (Hargreaves, 1998, p. 170), dei-me conta

de ter limitado o meu desempenho à organização e à gestão pedagógica da escola tendo como preocupações constantes o desenvolvimento profissional dos professores, a sua atualização tecnológica, científica e pedagógica e, sobretudo, o que tudo isto poderia potenciar na pessoa do aluno.

Hoje, reconheço que a forma como me entreguei a esta causa – levar o mandato até ao fim – foi um misto de exagero e de sensação do dever cumprido perante o que eu entendia, na época, ser líder e, portanto, representante dos professores, bem como ser a face visível da luta por ideais e por valores inquestionáveis em que acreditava e acredito. Certamente era assim que Che Guevara se sentia quando afirmou: “Sonha e serás livre de espírito; luta e serás livre na vida”. Reconhecia o quanto a minha atitude perante tudo isto era vital para a formação dos meus alunos. Sabia que também estava debaixo do seu olhar microscópico e que tinha o dever de ser um modelo e, se possível, um bom modelo para eles.

Contudo, e apesar de ter sido arquivado o processo de averiguações ao meu desempenho, uma vez que a IGE não tinha encontrado matéria de facto, o presidente do conselho diretivo foi demitido da função pública. Cumpre-me esclarecer que, apesar da pasta administrativa ser habitualmente cedida ao vice-presidente, eu não havia sido legalmente investida de tais funções. A explicação para este aparente desvio à norma era simples: apenas eu não residia na localidade, deslocando-me, diariamente, cerca de 60 Km e, na prática, este facto poderia inviabilizar a tomada de uma decisão urgente no âmbito do conselho administrativo. Na época, no sentido de *clarificar as águas* e porque não me sentia com grande apetência nem motivação para a gestão de dinheiros, deixei exarado em ata: “Declino qualquer responsabilidade acerca da gestão feita pelo conselho administrativo...” a que se seguia, naturalmente, a justificação.

Hoje, tenho a convicção de que apenas aproveitei a oportunidade para me dedicar ao que realmente gostava de fazer – ser professora, cuidar de pessoas, pugnar pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes o qual está intrinsecamente envolvido na aprendizagem e no sucesso dos discentes. Mas também tenho a convicção de que foram essas palavras escritas em ata e a autoexigência para com o cumprimento, com honestidade e empenho, dos deveres profissionais que em muito contribuíram para o arquivamento do processo.

Este episódio da minha carreira foi por de mais marcante para mim e, sem sombra de dúvida, a partir de então, tem condicionado as muitas decisões profissionais que um professor tem de tomar no seu dia-a-dia. Reconheço que se encerrasse este ponto da minha reflexão

autobiográfica sem fazer referência à enorme aprendizagem que os dois anos de liderança de topo me trouxeram, a mesma ficaria muito incompleta, quer no que diz respeito às lideranças e líderes, quer no que se prende com a ética e a moral. A frequência do presente mestrado em muito tem contribuído para o apaziguamento da minha inquietude face ao conhecimento adquirido pela experiência (temia que fosse errado), mas que agora constato existir na literatura acerca do tema. Assim, é com muito agrado que encontro em Baptista (2011), a distinção entre ética e moral, bem como a influência decisiva que a educação tem em todos os seres. Esta autora afirma que

...a ética distingue-se da moral, ao mesmo tempo que a exige e que a interpela. É precisamente a educação que desempenha um papel crucial na promoção dessa espécie de compromisso entre a ética e a moral, cabendo-lhe justamente a tarefa de capacitação subjetiva e cívica das pessoas ao longo de toda a sua vida. (p. 11)

Torna-se pertinente a pergunta: em que medida é possível conciliar o interesse pessoal com as virtudes de bem comum em sociedades marcadamente hedonistas, onde os bens materiais parecem conquistar primazia? Tal como a autora anteriormente citada, quero acreditar que é a educação que tem de fazer a diferença. Convocando Paulo Freire (citado em Baptista, 2011, p. 11):

O ser humano é um ser inacabado e consciente desse inacabamento. . . . seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente desse inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação.

No que se prende com a liderança e os líderes, aprendi que o compromisso se expressa num trabalho de colaboração e em equipa, mais que hierárquico e isolado, e nos contextos estruturais de relações inter e intrapessoais. Sem o apoio dos vários setores da escola, professores, funcionários, alunos, pais e encarregados de educação, a concretização do meu projeto teria sido uma utopia. Fiquei com a convicção de que os líderes podem ser construídos ao longo da vida se os adultos forem capazes de proporcionar às crianças atividades mais orientadas para a afetividade e menos para o desenvolvimento do hemisfério esquerdo do cérebro (zona que controla atividades matemáticas, científicas e de linguagem). Para se ser um bom líder, considero ser preponderante o desenvolvimento da *inteligência interpessoal* (apresentada por Goleman, 1995), desde a mais tenra idade. Este tipo de *inteligência* permite organizar grupos, negociar soluções, estabelecer relacionamentos pessoais e efetuar análises sociais. É este conjunto de aptidões que constitui a matéria de que é feito o brilho interpessoal, sendo os ingredientes necessários do encanto, do êxito social e até do carisma. Aqueles que possuem uma boa inteligência social relacionam-se facilmente com

as pessoas, leem claramente as suas reações e sentimentos, conduzem e organizam e resolvem as disputas que inevitavelmente surgem em qualquer atividade humana. A estes, o autor, citado anteriormente, chama “líderes naturais”. E acrescenta ainda que

são pessoas capazes de dar expressão aos sentimentos coletivos e articulá-los de maneira a conduzir o grupo na direção dos seus objetivos. São o género de pessoa com quem os outros gostam de estar porque são emocionalmente enriquecedores – deixam os que com eles convivem de bom humor, e provocam o comentário: «É um prazer estar com uma pessoa assim.». (Goleman, 1995, p. 140)

Agora, reconheço-me capaz de compreender profundamente o quanto uma escola pode aprender em qualquer uma das suas vertentes, até mesmo na da liderança. Encontro em Lück (s.d.) e Rego (1997), a fundamentação para a opinião que defendo: a escola deve, também, ser uma comunidade de aprendizagem em liderança, tendo em vista a natureza do trabalho educacional. No entanto, os líderes não podem, de forma alguma, ignorar as três asserções seguintes: sem seguidores não há líderes; sem seguidores eficazes não há líderes eficazes; poucos são os líderes que não exercem, igualmente, o papel de seguidores. Estas afirmações são intuitivas, mas, lamentavelmente, temos alguma tendência para as ignorar. É muito fácil acusar os líderes do fracasso de uma organização, quando, muitas vezes, há uma infinidade de razões justificativas do seu insucesso. Por vezes, são meras questões de sorte ou de azar, sobre as quais somos totalmente impotentes. Foi pela mão de Rego (1997, p. 426) que interiorizei a teoria da “troca líder-membro”, na qual a premissa básica é a de que os líderes não usam um estilo médio com os seus subordinados, antes estabelecem relações diferenciadas com cada um deles, resultando, portanto, ações antípodas. Assim, de um lado estão as interações de elevada qualidade (baseadas na confiança, respeito e obrigações mútuas) com os membros do *in-group* e de outro encontram-se as relações de baixa qualidade (baixo nível de confiança, respeito e obrigações) com os membros do *out-group*. Obviamente que esta última deverá ser sempre uma situação a evitar para que não haja ressentimentos, nem mal-estar de qualquer espécie. Se os houver, inevitavelmente a eficácia do docente e da instituição-escola será afetada e esta espelhar-se-á nas relações pessoais e profissionais experienciadas por todos os intervenientes (professores, funcionários.) e, no fim da *linha*, nas aprendizagens dos alunos.

Neste contexto, reconheço que, para o meu desenvolvimento profissional no âmbito das lideranças, muito contribuiu uma certa dose de idealismo na procura incessante de uma organização coesa e desenvolvida. Acredito que uma instituição-escola é tanto melhor, quanto mais os grupos de trabalho que existam no seu seio, sejam capazes de desenvolver, de forma

natural, um autocontrolo e uma autossupervisão sistemática, no sentido de garantirem o seu constante aperfeiçoamento e adequação às mudanças. Era este modelo de organização que eu ambicionava *edificar* enquanto vice-presidente do conselho diretivo. Reconheço que falhei. Poderia convocar um rol infindável de fatores para justificar a minha falha, mas apenas quero salientar que falhei, essencialmente, por não ter sabido desenvolver um real trabalho colaborativo, por ter olhado, exclusivamente, para o que eu tinha de fazer e por cuidar muito pouco do acompanhamento e da supervisão (no sentido de ajuda, colaboração, envolvimento e interação) dos trabalhos desenvolvidos por outros elementos do órgão de gestão. Cometi o mesmo erro que o Ministério da Educação tem vindo a cometer há já longa data e que se encontra escrito, de uma forma muito clara, numa das questões críticas e respetiva proposta de solução, apresentadas no Relatório Final, coordenado por Joaquim de Azevedo² no âmbito do Debate Nacional sobre Educação organizado pelo Conselho Nacional da Educação (2007): “A falência do modelo de acção do Estado e de actuação da Administração Educacional que segue o perfil “iluminista”, centralista, legalista/jurídico que tudo determina *a priori* e pouco cuida do acompanhamento, da avaliação e da qualidade” (p. 150).

Como solução propõem

a descentralização deve ser inequívoca e deve apostar na autonomia das escolas e das comunidades educativas para levar por diante as responsabilidades de gestão estratégica e operacional das instituições escolares.... A uma maior autonomia terá de corresponder uma maior responsabilidade local. A autonomia das escolas deve ser ampla, percorrendo áreas tão diversas como a pedagógica, a administrativa, os recursos físicos e humanos.... De pouco adiantará continuar a desencadear mudanças na administração da educação se estas seguirem o paradigma da “autonomia decretada”, isto é, se as mudanças continuarem a basear-se na mudança da norma jurídica, em vez de se sustentarem em dinâmicas escolares e sociais de assunção de responsabilidades, escola a escola. (p. 151)

Encaro a solução proposta não só sob a perspetiva da autonomia das escolas, mas sobretudo na oportunidade que essa autonomia pode dar aos professores no seu desenvolvimento e realização profissional. As mudanças nos professores também não são suscetíveis de serem levadas a cabo por decreto. É minha convicção de que elas só se tornarão uma realidade após um efetivo trabalho colaborativo.

1.5. Orientação de estágio

Dezassete anos de trabalho no âmbito da orientação de estágio (quinto ano da Licenciatura em Matemática – Ramo Educacional) deixam experiências ímpares, um ritmo e

² Foi diretor geral do Ministério da Educação (1988-1992) e secretário de estado do Ensino Básico e Secundário: 1992 e 1993

metodologia de trabalho diferente do professor comum e um infindável rol de sucessos e insucessos, quer pessoais, quer profissionais.

Recordo, em particular, o primeiro ano de orientação de estágio, não só devido ao facto de ser o primeiro, mas também porque neste ano, e pela última vez, existiu um acompanhamento e uma preocupação especial por parte do Ministério na formação inicial dos seus professores de matemática. Quando fui convidada pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra para orientar o citado estágio e decidi aceitar o desafio, não tinha qualquer preparação prévia para o desempenho dessa função tão especial. Detinha apenas o saber que o meu próprio estágio me havia dado, o da minha experiência profissional e pessoal e aquele que tinha adquirido ao longo de alguns anos de serviço (hoje considero poucos) em regime de autoformação. Li atentamente o então vanguardista livro de Alarcão e Tavares, intitulado “Supervisão da prática pedagógica”³. O termo supervisão não me agradava de todo e, portanto, a minha predisposição para a sua compreensão estava diminuída. Eu entendia que os autores deveriam ter escolhido algo menos difuso, mais familiar, como, por exemplo: Orientação da prática pedagógica. O facto de isso não ter acontecido era, por mim, considerado senão um erro, pelo menos uma *mania* de doutores em educação. No meu entendimento, o termo supervisão era sinónimo de inspeção, de algo que se assemelhava ao *Big Brother* do livro intitulado “1984” de George Orwell. A minha experiência profissional do momento levava-me a olhar o exemplar da obra de Isabel Alarcão de soslaio, com desconfiança e como um perfeito desfile de teorias sem grande pertinência e de muito menos aplicação prática. À época, ainda não tinha experienciado o quão valioso seria o conhecimento que o citado livrinho encerrava.

Hoje, sinto-me envergonhada pelo atrevimento da minha ignorância ao questionar alguém como Isabel Alarcão. Mas, a minha experiência mostrava-me que à medida que os anos passavam, cada vez mais eu tinha um infindável rol de papéis para preencher em tempo record, desviando a minha atenção do que considerava ser o essencial na docência – o ensino e a aprendizagem dos meus alunos. Para isso necessitava de tempo para investigar, refletir, conversar com os discentes e com os colegas mais experientes. Mas, esse tempo escapava-se-me por entre os dedos qual punhado de areia pressionada na mão.

Hodiernamente, e ao ler Nóvoa (1992), identifiquei-me com o que Apple e Jungck (1990, citados em Nóvoa, 1992) reconheciam existir no trabalho dos professores. As ideias principais eram: a perda das competências coletivas e o aumento das competências

³ Em 2003 foi publicada uma 2.^a edição revista e desenvolvida do mesmo livro mantendo, portanto, o título original.

administrativas; a intensificação do trabalho dos professores leva-os a tentarem sobreviver seguindo por atalhos, no sentido de cumprirem as tarefas que têm entre mãos; como consequência os professores são levados a apoiar-se cada vez mais em especialistas esperando que lhes digam o que fazer e como. Eu não era exceção à regra e queria, a todo o custo, receber orientações claras. Sentia-me um pouco perdida, uma vez que os especialistas – a Universidade – para e com os quais iria trabalhar nada diziam. Dessa instituição, apenas tinha chegado a legislação existente acerca dos estágios e a indicação de que o orientador científico seria nomeado em breve. Tinha medo de falhar e de que pela mente dos professores que me haviam formado cruzasse a ideia de que eu era incompetente para desempenhar tais funções.

Hoje, reconheço que os autores Apple e Jungck (1990, citados em Nóvoa, 1992) estavam cobertos de razão quando afirmavam que o facto de os professores ficarem à espera da opinião de especialistas para nela apoiarem as suas decisões, leva-os, fatalmente, a um processo de depreciação da sua experiência e à redução da estima profissional. Era, sem dúvida, o que eu vivenciava na época. Sentia-me a trabalhar, como na altura se dizia na gíria profissional, *sem rede*. Perante estes *medos*, decidi começar pela parte que eu entendia dominar mais profundamente. Assim, comecei por fazer e refazer, com os estagiários, planificações, ensaios de aulas, reflexão acerca das mais-valias que esta ou aquela atividade poderia trazer para os alunos, para a escola e para o núcleo de estágio. Tudo era medido e pesado ao milímetro e ao miligrama, uma vez que a relação profissional ora iniciada, era, na minha ótica, muitíssimo importante, senão mesmo decisiva, para o desempenho futuro destes jovens professores. Mas, o que também me aterrorizava, e muito, era a avaliação destes jovens. Tinha consciência de que, aquando da conclusão deste ano de trabalho e de todo o investimento pessoal ímpar que todos haviam realizado, decorreria, para o bem e para o mal, um número. Esse número *colar-se-ia* à pessoa, como se de uma segunda pele se tratasse, empurrando-a para a tomada de decisões capazes de mudar toda a sua vida. Era sobre mim que pendia essa enorme responsabilidade e, portanto, tinha o dever de tudo providenciar, no sentido de garantir a justiça de qualquer classificação que viesse a existir. Tive o privilégio de ter iniciado as funções de orientação de estágio no momento derradeiro da já citada preocupação do Ministério e das Universidades, não só com a formação dos seus professores de matemática, mas também com a equidade e justiça da aplicação dos mesmos critérios em todo o continente e ilhas. Em duas reuniões de âmbito nacional (envolvia os orientadores pedagógicos do então denominado curso de Matemática – Ramo Educacional, da Madeira e dos Açores), uma em meados do primeiro período e outra no fim do ano letivo, imediatamente

antes da atribuição das classificações finais, refletia-se aprofundadamente sobre a formação inicial dos professores.

Na primeira reunião e nos dois dias de intensos trabalhos, produziram-se alguns documentos que emergiram de debates, partilha de experiências, reflexões fundamentadas nas investigações. Os documentos produzidos eram, na minha ótica, cruciais para que todos trabalhássemos em sintonia e com os mesmos objetivos em mente. Tocou-me de forma muito especial, o facto de muitos dos orientadores que lá estavam serem autênticas catedrais do saber e, sem qualquer arrogância ou ares de superioridade, partilharem connosco as suas vastas experiências. Coloco mesmo a tónica na forma muito profunda e sentida com que eles transmitiam os seus conhecimentos. Este trabalho colaborativo foi, para mim, a porta do reconhecimento da vital importância desta arte de trabalhar entre estes professores, fossem quais fossem as tarefas que tivessem entre mãos. Impressionou-me também, de sobremaneira, a fundamentação teórica que acompanhava as citadas intervenções. No fim dessa reunião, foi agendada a segunda, para prestarmos contas do que se havia passado em cada um dos núcleos e aferir as classificações finais. Lamentavelmente, essa reunião já não se realizou por falta de verbas. Penso que ficámos todos a perder, até mesmo o país.

Defendo acerrimamente que os decisores políticos deveriam cuidar muito bem da formação inicial dos professores, uma vez que é aí que tudo se decide. Subescrevo na íntegra a opinião de Day (2006), quando este refere que é fundamental que os professores se apaixonem pelo ensino. Assim, não existe outro momento mais propício nem mais oportuno para fazer despoletar essa paixão que o da formação inicial. Obviamente que a chama dessa paixão se irá manter ao longo da carreira com maior ou menor intensidade, devido a inúmeros fatores, quer intrínsecos, quer extrínsecos à profissão, mas, uma vez acesa, dificilmente se extinguirá. Também Gonçalves (1990) defende a importância de “analisar a construção da identidade profissional” (p. 145), ou seja, de se prestar a devida atenção “à relação que o docente estabelece com a sua profissão, com o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica” (Gonçalves, 1990, p. 145). Considero que é fundamental para os professores, em qualquer momento das suas carreiras, mas com maior força de razão no início de uma carreira e, também, de uma vida, obterem, das suas ações, a satisfação profissional e a conseqüente realização pessoal. No entanto, e reportando-me à época, tudo isto era muito difícil de ser levado à prática com eficácia e eficiência, uma vez que, quer a metodologia, quer a tecnologia da observação, da orientação e da avaliação das práticas pedagógicas se encontravam dispersas em muitos documentos,

tornando-se muito difícil, para mim, a seleção e a reconstrução de uma linha personalizada de atuação coerente e fundamentada dos muitos procedimentos utilizados nos processos de supervisão e de orientação das práticas pedagógicas. Não podia estar mais de acordo com Trindade (2007) quando este afirma que, em Portugal, pelo menos ao nível da formação de professores, existe um “ambiente nebuloso, de contornos teóricos pouco definidos, em que se move a orientação das práticas pedagógicas” (p. 18).

Contudo, ter a responsabilidade de orientar os jovens professores era uma árdua tarefa e um nunca acabar de investigações, leituras, reflexões sobre a prática entre muitas outras tarefas, mas os momentos da avaliação final desses jovens, esses, eram por de mais angustiantes. Havia demasiados fatores a ter em consideração. Na literatura encontrei em Alves e Machado (2010, p. 93) “... um sistema de avaliação deve ter em conta e assumir que a avaliação implica valorizar e tomar decisões que têm impacto diretamente na vida dos outros e, nesse sentido, é uma prática com uma forte dimensão ética”. Também De Ketele (1980, citado em Alves & Machado, 2010) me socorreu na procura da justificação para a existência de tamanha ansiedade:

...se o processo avaliativo compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tem por finalidade fundamentar uma tomada de decisão pertinente (o que corresponde à questão: “será que não me engano ao...?”), válida (o que responde à questão: “o que avalio realmente corresponde ao que declaro avaliar?”) e fiável (o que responde à questão: “a decisão tomada é independente do avaliador e das circunstâncias?”). (p. 13)

Reconheço que foi neste momento que, pela primeira vez, tomei consciência da crucial importância da autoavaliação e da sua forte implicação no desenvolvimento profissional do meu *eu*. Já praticava, embora de um modo rotineiro, a autoavaliação com os alunos, mas, avaliar professores não era bem o mesmo. Por que a fazia? Para que a fazia? Como a fazia? Nunca antes me tinha colocado estas questões. Pelo menos, não de uma forma tão assumidamente consciente. Encontrei as respostas a estas questões em Alves e Machado (2010, p. 94): “Sendo o professor o principal sujeito e também o objeto da avaliação, é ele que estará em melhores condições para iniciar esta reflexão” e em (Alves & Machado, 2010, p. 96) “...submeter a avaliação daqueles que nela estejam envolvidos permitirá o seu aperfeiçoamento em todos os sentidos, além de que contribuirá para o seu maior envolvimento.” Em suma, havia experienciado o poder intrínseco da autoavaliação, quer na perspectiva do avaliador, quer na do avaliado, levando-me, a partir de então, a uma mudança de olhar e de atitude profissional, face ao poder da autoavaliação e dos momentos cruciais de introspeção conducentes a essa modalidade de avaliação.

Dezassete anos nestas lides da formação inicial de professores não são suscetíveis de serem revisitados e muito menos descritos, com a devida justiça, numa reflexão autobiográfica desta natureza. São demasiados acontecimentos, sensações e emoções. E como muito bem dizia Hargreaves (1998), “os problemas pessoais interferem efectivamente no desempenho profissional” (p. 170). Também eu não fiquei impune a estas interferências e em certos momentos da minha vida deixei que o meu percurso profissional entrasse em *piloto automático*.

Assim, e tendo por base autores de referência como Sergiovanni e Starratt (1986), em alguns anos letivos decidi trabalhar mais virada para dentro do grupo de estágio do que para a escola no seu global. Tenho a convicção de que esta decisão funcionou, para mim, não apenas como um escudo protetor da minha vida privada, mas também como a oportunidade de me desenvolver profissionalmente e, de algum modo, me reconciliar com a necessidade de atualização que o meu *eu* profissional exigia. Cabe aqui explicitar que eu pertencia a um grupo disciplinar onde os restantes colegas estavam a quatro ou cinco anos do fim das respetivas carreiras, encontrando-se, portanto, na fase da serenidade e distanciamento afetivo tão bem descrita por Peterson (1964, citado em Huberman, 1989). Para ser capaz de suprir a citada exigência, tinha necessidade de sentir alguma tranquilidade e segurança, tal como refere a descrição dos cinco níveis de Maslow⁴ feita por Douglas McGregor (1960, citado em Sergiovanni & Starratt, 1986). Revia-me, portanto, na “necessidade de segurança⁵” de Maslow quando este afirma que “quando o homem está certo de que a necessidade é por «um descanso mais justo possível», aceita, naturalmente, correr riscos” (p. 175). Identificava-me, também, com Cattell (1951, citado em Sergiovanni & Starratt, 1986), quando este define grupo como “um agregado de organismos no qual a existência do todo é utilizada para a satisfação das necessidades de cada um” (p. 213), bem como com Bass (1960, citado em Sergiovanni & Starratt, 1986) pois este definia grupo como “uma coleção de pessoas que se reforçam mutuamente” (p. 213). Foi com esta alavanca e com a da publicação da Lei de Bases, em 1986, que decidi aprofundar os meus conhecimentos ao nível da informática na ótica do utilizador. Estava disposta a desenvolver-me profissionalmente modificando as minhas práticas de sala de aula e não só.

No sentido de levar a uma melhor compreensão da realidade da vida dos professores de então e de quais os fatores que os *empurravam* para o abraçar da mudança (eu não era

⁴ A teoria de Maslow assenta na premissa: “antes que a necessidade B seja satisfeita, é preciso, primeiro, satisfazer a necessidade A, e assim sucessivamente.

⁵ São necessidades de um nível mais elevado do que as necessidades fisiológicas. Não confundir com necessidades de proteção.

exceção), torna-se necessário fazer uma retrospectiva acerca de alguma da legislação que paulatinamente ia sendo publicada. Assim, para além da Lei de Bases, que marcou, indiscutivelmente, o início da formação contínua dos professores, uma vez que ela estabelecia os objetivos fundamentais para a dita formação, nomeadamente a melhoria da qualidade de ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento das competências profissional e pedagógica dos docentes; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; foi ainda publicado, em 1992, o Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (RJFCP). Este RJFCP trouxe, pela primeira vez, o estatuto do dever da formação contínua ao instituir essa formação como um dos elementos de avaliação dos professores. Deste modo, a tutela conseguia fazer passar a formação contínua de professores de um direito (consagrado na Lei de Bases) a um dever, uma vez que lhe associou uma tendência reguladora e fiscalizadora. No RJFCP, havia sido atribuído às instituições do ensino superior e a outras entidades o poder de levar a cabo as ações de formação docente. Essas outras entidades fizeram emergir os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica. Toda esta *máquina* parecia não só funcionar na perfeição, como responder às necessidades sentidas pelos professores no acompanhamento dos tempos. Pretendia-se *apetrechar* os professores com saberes suscetíveis de lhes facilitar o processo de ensino-aprendizagem, contrapondo a ideia do passado de que um bom professor era o que dominava conhecimentos. O novo paradigma assentava no pressuposto de que os professores, face às rápidas transformações que a atualidade impunha a vários níveis (económico, social, político e tecnológico), necessitavam de investir na sua autovalorização pessoal e profissional. Obviamente que as imposições do topo para a base frequentemente não são bem-sucedidas, e esta não foi exceção. Segundo Pink (1989, citado em Fullan & Hargreaves, 2001), muitas vezes a formação contínua de professores, ao invés de ser orientada para a melhoria da qualidade geral das escolas, é feita por “pressões administrativas e políticas para implementar, rapidamente, inovações que, muitas vezes, não são mais do que «modas»” (p. 41). Os autores Fullan e Hargreaves (2001) referem que “muitas das iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles” (p. 41).

Todavia, e apesar de reconhecer e de concordar com tudo o que os autores anteriores defendem, na época, ansiava mesmo por mudanças profundas no meu desempenho profissional. O que fazia já não me bastava. Precisava de mudar. Pereira (2001) define muito

bem a minha ambição ao afirmar que “a formação contínua emerge em Portugal com o objectivo de esbater os desequilíbrios entre as qualificações adquiridas e as qualificações requeridas” (p. 33). Ano após ano, o método, o conteúdo, a forma de trabalhar com os estagiários tinha, inevitavelmente, de mudar. Não só os jovens professores estavam diferentes, uma vez que possuíam outros objetivos, outros saberes e outros motivos que os haviam levado a optar por esta nobre profissão, mas também o sistema educativo, em constante mutação, tinha necessidades assaz distintas.

Em jeito de resenha, o meu trabalho de orientação de estágio, ao longo dos anos, ancorou-se não só em autores de referência como Alarcão e Tavares, Sergiovani e Starratt, Schön, Goodson, Day, Oliveira-Formosinho, Nóvoa, entre outros, mas também na sensibilização dos professores estagiários para a importância, quer do conhecimento e do cumprimento integral da lei, quer no registo, em documentos próprios, de todas as decisões tomadas. Assentei as minhas atitudes no privilegiar do diálogo (numa base construtiva), partilhando as minhas experiências, as quais, de alguma forma, poderiam ajudar os estagiários a encontrar respostas para os seus problemas. Dava a minha opinião perante as soluções que os jovens professores encontravam para ultrapassarem essas situações problemáticas e encorajava-os a colocá-las em prática. Tentava, portanto, ir ao encontro do que Vieira (1993) defende como sendo o papel a desempenhar pelo supervisor, pois “fazer supervisão é fundamentalmente interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (p. 12). Toda a minha experiência e desenvolvimento profissional que se foi operando ao longo dos tempos, me norteavam para não descurar a educação emocional dos professores, dado que esta é fundamental para o desenvolvimento das competências socio emocionais dos docentes. Estrela (2010) reconhece a necessidade de os sistemas educativos investirem cada vez mais nas “relações entre cognição, emoção e ética e no funcionamento holístico do ser humano” (p. 40); e para o facto de orientar os professores no sentido de estes aprofundarem uma ou várias áreas que, a par da sua formação científica, os habilitassem a intervir nos diferentes contextos educativos. Alarcão (2007) transmite a ideia de que a complexidade da gestão pedagógica intermédia nas instituições escolares, obriga a conhecimentos aprofundados do currículo, da formação e supervisão pedagógica, da gestão de recursos humanos e de uma razoável experiência de ensino. Daqui decorre, naturalmente, que as improvisações e soluções de recurso na instituição-escola terão de ser situações já extintas ou a extinguir muito em breve, cedendo o lugar à “reflexão-na-ação e à reflexão-sobre-a-ação” (Goodson, 2008, p. 215), no sentido de potencializar a mudança.

1.6. Alunos – alavancas do meu desenvolvimento profissional

Estou profundamente convicta de que o desenvolvimento profissional de um docente só ocorre quando este tem em mente melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Considero que são os alunos a razão única do professor desempenhar as funções para as quais a sociedade o contrata. A escola existe por e para os discentes.

Neste contexto, esta reflexão ficaria muito incompleta se não abordasse a mais importante vertente da vida profissional de um professor – os seus alunos. O contributo dos discentes para o desenvolvimento profissional do professor é uma inevitabilidade natural. Revejo-me nas palavras de Lortie (1979, citado em Fullan & Hargreaves, 2001) quando este refere que “as principais satisfações dos docentes são retiradas não do salário, do prestígio ou das promoções, mas das *recompensas psíquicas* do ensino” (p. 48). Subescrevo, na íntegra, a opinião dos autores Lopes e Silva (2010), quando estes referem a necessidade de os professores modificarem as suas práticas, ou seja, de inovarem, uma vez que, quando isso acontece, estes tornam-se mais conscientes do que está ou não a funcionar no seu ensino. Afirmam mesmo que “os professores tornam-se aprendizes do seu próprio ensino” (Lopes & Silva, 2010, p. XVII). Ao fim de tantos anos de uma relação diária com alunos é natural a existência de inúmeras situações em que me tornei “aprendiz do meu próprio ensino”. No entanto, dado o cariz deste trabalho, irei apenas citar a primeira situação que teve como consequência direta uma mudança profunda no meu desempenho profissional. A situação a que me refiro fez-me tomar consciência da mudança que à data se começava a operar no papel do professor e prende-se com o primeiro contacto que estabeleci fisicamente com o telemóvel de um dos discentes. Tinha visto algo do género em filmes de ficção, mas nunca na minha mão. Este aparelho era pertença de um aluno que, obviamente, o mostrava com muita alegria e orgulho. Não foi o aparelho e as suas potencialidades que despoletaram a minha tomada de consciência, mas sim o facto de até então eu ser a pessoa que ensinava e nesse preciso momento era eu quem aprendia. Os alunos ensinavam-me algumas das potencialidades destas e de outras novidades tecnológicas. O que eu experienciava, Imbernón (2006) aborda como uma transferência de saberes, uma vez que muitos dos conhecimentos que eram património quase exclusivo das escolas, podem, agora, ser encontrados em diversos sítios (nos grandes meios de comunicação e informação, e, obviamente, na Internet). A consequência direta dessa minha aprendizagem traduziu-se na mudança do meu desempenho na sala de aula e no grupo disciplinar. Este passou a alicerçar-se noutros pressupostos, tais como: na assunção de um papel mais de mediadora do que de instrutora; no desenvolvimento do espírito crítico dos

discentes; numa atitude pessoal mais colegial, mais colaborativa, tentando sensibilizar os docentes do grupo disciplinar para a importância da partilha e do trabalho colaborativo.

Contudo, e em abono da verdade, tenho que referir que, na época, não fui muito bem-sucedida nem compreendida, quando tentava implementar alguma experiência que exigia dos professores trabalho colaborativo.

1.7. Desaires na profissão

Foi com a nomeação da Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, a socióloga, professora Dr.^a Maria de Lurdes Rodrigues, que se operou um dos maiores reveses no meu desenvolvimento profissional. A satisfação e o orgulho que sentia até então pela profissão que exercia desabaram num ápice. Sentia-me duramente atingida na minha imagem profissional ao serem ventiladas pelos órgãos de comunicação afirmações do tipo: “os professores não querem ser avaliados”, “os professores não trabalham”, “os professores só faltam”, entre outras, sem que a senhora ministra saísse a *terreiro* em defesa da imagem de alguns (muitos) zelosos e excelentes professores. É extemporâneo e fora do âmbito deste trabalho analisar as razões ou interesses políticos que motivaram tal atitude. Interessa salientar alguns factos que, com a chegada da citada ministra, trouxeram profundas mudanças ao ensino e à educação em Portugal. De entre elas salientam-se: a iniciativa do programa “Novas Oportunidades” que valeu à então Ministra da Educação o ceticismo de partidos da oposição e de algumas personalidades, como Henrique Medina Carreira que acusou o programa de promover o facilitismo na obtenção de diplomas sem efetivos ganhos em conhecimentos e em competências, contrastando com o reconhecimento manifestado por António Firmino da Costa, Domingos Fernandes, António Nóvoa, Eduardo Marçal Grilo, David Justino, Guilherme d'Oliveira Martins, entre outros; a avaliação do desempenho docente, (ADD); a criação de um corpo especial – os professores titulares; os concursos plurianuais de professores. Eu, e ao contrário de muitos professores, no início do seu mandato, gostava do seu jeito direto e teimoso, capaz de virar o mundo e de destrinçar os bons dos maus profissionais. Era exatamente isso que eu ambicionava – a destrinça entre os bons e os maus professores. Nada fazia prever que precisamente uma socióloga cometesse a imprudência, diria mesmo, o erro de não envolver os profissionais do ofício nas suas reformas. Considero ser erro e alicerço a minha opinião nas palavras de Goodson (2008),

a carreira do professor é, portanto, um reflexo destas questões relativas ao empenhamento e à satisfação pessoal. É improvável que estes ingredientes existam se as

iniciativas e as teorias da mudança ignorarem os planos pessoais e os projetos internos das escolas que são tão caros aos docentes. (p.171)

Sheehy (1981, citado em Goodson, 2008, p. 149) ao defender que “a adesão à mudança só acontece quando se dá uma modificação interna nas crenças e nos planos dos sujeitos”. No tocante ao concurso para professor titular, e a conselho dos sindicatos e do próprio ministério, efetuei a minha candidatura acreditando na promessa do ministério de que os professores titulares seriam uma mais-valia para as escolas. Moviada por essa crença, empenhei-me ao máximo em todas as tarefas para as quais me mandataram.

Contudo, aquando do concurso dos professores, vi-me impossibilitada de concorrer, uma vez que era professora titular daquela escola. Os lugares que existiam nas escolas próximas da minha residência foram ocupados por professores que *tão-somente* se encontravam oitenta lugares abaixo da minha posição na lista graduada dos professores do quadro. Desenvolvi um sentimento de profunda revolta face à injustiça cometida. Tenho a noção clara de que, a partir desse momento, a minha dedicação nunca mais foi exatamente a mesma. No entanto, tudo tentei para superar esta grave crise emocional e afetiva que se havia instituído entre mim e a profissão que estava e continua a estar, longe da fase que Huberman (citado, em García, 2005, p. 64) intitula como “Rutura (com serenidade ou amargura)”. Quando o dia do *corte* com a profissão chegar, gostaria de poder dizer que estou na fase que o mesmo autor chama “Distanciamento afetivo”, mas com toda a serenidade.

Porém, as profundas alterações no sistema educativo português não se ficaram por aqui e no que diz respeito à avaliação dos professores, à tão famosa ADD, esta foi cheia de acesas lutas e reflexões. Lamentavelmente, no meu entender, algumas situações foram subvertidas e apresentadas à opinião pública de uma forma politizada e muito pouco dignificante para uma profissão assaz importante para qualquer sociedade. Com a nomeação da nova ministra da educação do XVIII Governo Constitucional, mestre Isabel Alçada, e no sentido de apaziguar os ânimos, a nova ministra não só fez desaparecer a figura de professor titular da legislação, como procedeu a uma operação de *cosmética* no que se refere à ADD. Essas alterações materializaram-se no aumento da burocracia, dando origem às tão controversas evidências sem, no entanto, suprimir as injustíssimas cotas para acesso a alguns dos escalões da carreira. Devido às célebres cotas, embora tenha sido, muito justamente, avaliada com Muito Bom, no limiar do Excelente, vi a avaliação do meu desempenho, relativa ao biénio 2009-2011, quedar-se no Bom. Estava feito o *divórcio* emocional e afetivo entre o

eu pessoa e o *eu* profissional. Encontrei em Fullan e Hargreaves (2001) as palavras exatas para caracterizar o ponto em que o meu *eu* profissional se encontrava:

a desilusão e o desapontamento tendem a acompanhar o processo de envelhecimento ao longo da carreira docente. Mas isto não tem nada de natural nem de inevitável. Muito depende das experiências particulares que estes professores tiveram e do modo como as suas escolas os trataram... Os desiludidos são, em parte, produtos da sua própria mortalidade, mas também da gestão das suas escolas – gestão esta que é responsável pela qualidade das experiências e do tratamento que estes educadores recebem ao longo dos anos. Neste sentido, as escolas acabam por ter, muitas vezes, os corpos docentes que merecem. (p. 55)

1.8. Inscrição no presente mestrado

Foi nesta situação emocional e afetiva, quer em relação à profissão, quer em relação à escola que, certo dia, recebi um *email* com a divulgação da abertura das candidaturas para o mestrado na área de especialidade em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Estava desiludida com tudo e todos os que com a docência se relacionavam (sobretudo com os que estavam mais próximos). Estávamos em plena legislatura do XIX Governo Constitucional de Portugal, tendo sido nomeado para ministro da educação do ensino superior e da ciência, o matemático e estatístico professor doutor Nuno Crato. Nova tutela e, conseqüentemente, nova legislação abrangendo todas as vertentes do ensino. Entre muitos decretos e despachos, normativos surgiu o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. Neste, surge pela primeira vez a figura do avaliador externo. Questionei-me acerca de quem seriam estes avaliadores e de que formação teriam. Como se operacionalizaria esta avaliação? Seriam os avaliadores externos bem aceites pelos professores? Bolívar (2012) afirma que é muito importante

saber a forma de evitar que uma avaliação da prática docente caia num controlo burocrático, como frequentemente aconteceu; para – em vez disso – ser convertida numa das principais plataformas para promover o desenvolvimento profissional e, por sua vez, numa melhoria dos resultados da escola. (p. 285)

Ora os normativos atribuem ao avaliador externo a obrigatoriedade de assistir a algumas aulas do avaliado, mas a minha experiência diz-me que a sala de aula é considerada, por muitos professores, como um lugar *quase sagrado*, sendo, portanto, uma parte da sua ação que tenderá a ser protegida de *olhares estranhos*. Como decorrerá, no *terreno*, a operacionalização deste normativo? Verifico em Bolívar (2012) que esta minha questão não é infundada, quando este refere que “a prática docente na aula, depois de permanecer na penumbra ou esquecida, com outros interesses, passou para primeiro plano.... a qualidade da educação atua nos *processos de ensino aprendizagem* vividos na aula, ...” (Bolívar, 2012, p.

286). Assim, para mim estava mais do que provado que o avaliador externo não poderá ser uma pessoa qualquer. Tem de possuir alguma (muita) experiência, mas não lhe bastarão os anos de serviço, tem de conhecer e de experienciar algo mais.

Todavia, na altura, sentia que o meu desenvolvimento profissional estava seriamente comprometido, não só pela ADD, mas também pelo facto de me ver obrigada a permanecer numa escola da qual há muito queria sair, quer por decisão pessoal, quer por direito. Neste constante avanço e recuo das minhas emoções profissionais, levei algum tempo a tomar a decisão de dar mais uma oportunidade à minha carreira, não estagnando o seu desenvolvimento com tantos anos ainda pela frente. Tomei a decisão de frequentar o presente mestrado, com o intuito de tentar fazer alguma reconciliação com a profissão e dado entender que ainda não chegou o meu tempo da “Rutura” (Huberman, citado em García, 2005, p. 64). Apesar deste meu esforço hercúleo, quero muito que ele não seja em vão, pois nenhuma sociedade se pode *dar ao luxo* de perder professores empenhados, e muito, na sua profissão. A sociedade em geral e a tutela em particular têm o dever de cuidar bem dos professores. Não se podem esquecer de que as crises económicas em dez, quinze anos, podem ser resolvidas, mas as gerações perdidas, essas são irrecuperáveis. Este meu apelo não é inédito, muito menos recente. Tive oportunidade de constatar isso numa das muitas investigações que levei a cabo. Ao ler Ferra (1982), encontrei um texto que data do ano em que nasci, mas que tem uma atualidade indiscutível. A sua autora, Maria Amália Medeiros⁶ (citada em Ferra, 1982, p. 176), que tanto admiro, fez a seguinte comunicação num congresso do ensino de engenharia em 1962:

Por último resta-me referir as condições materiais básicas a que será preciso atender, para que uma reforma, tal qual a preconizamos, seja mais alguma coisa do que papel impresso. 1) Preparação gradual dos novos professores através da reforma do ensino normal e da criação de escolas experimentais e organização de cursos intensivos de aperfeiçoamento e de estágios para os antigos professores, de forma a dar-lhes a possibilidade de evoluírem. 2) Remodelação progressiva do tipo de escola tradicional, que se assemelha mais a uma caserna ou a um depósito, do que a um local de trabalho construtivo da criança. Criação de pequenos núcleos escolares com número reduzido de classes, de preferência aos grandes núcleos de difícil controlo e direção. 3) Remodelação da classe em si, e estudo de um novo mobiliário e de um novo material adequado às novas técnicas de trabalho. 4) Redução dos efetivos por classe, até ao máximo de 20 a 25 alunos. 5) Remuneração conveniente dos professores para que, sem preocupações económicas, se possam entregar ao trabalho educativo e formativo daquilo que constitui o capital mais valioso de uma nação. São estes problemas, cuja importância e gravidade ninguém hoje pode menosprezar, que apresento à discussão deste congresso, certeza de que só a sua solução

⁶ **Maria Amália Borges de Medeiros** (ou **Maria Amália Borges Medeiros Gutiérrez**, ou ainda **Maria Amália Harberts Borges de Medeiros**), nascida em Lisboa, a 14 de Fevereiro de 1919. É uma das mais importantes pedagogas portuguesas e uma das mais destacadas impulsionadoras e divulgadoras da pedagogia Freinet em Portugal. Maria Amália foi a primeira mulher a formar-se em pedagogia em Portugal.

poderá contribuir para uma eficaz preparação pré-universitária, com bases na realidade e de costas voltadas à utopia.

Por ora, a frequência deste mestrado tem-me devolvido, paulatinamente, à profissão e tem-me feito ressurgir a vontade de experimentar e refletir na e sobre a ação, numa dinâmica quase constante, tal como realça Schön (1983). O futuro, esse é uma incógnita. Em cada dia, a vida oferece-nos uma página em branco no livro da nossa existência, cabendo-nos a responsabilidade daquilo que nessa página iremos escrever.

1.9. Autocrítica e perspetiva

A presente reflexão profissional permitiu-me colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade da identidade que me foi configurando profissionalmente ao longo da vida. Estou de acordo com Josso (2007) “a existencialidade vive-se na evolutividade, segundo um processo mais ou menos estimulante e/ou ansiogénico” (p. 418). Considero, portanto, que esta autobiografia reflexiva foi uma mediação do conhecimento de mim mesma, oferecendo à minha reflexão algumas oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registos de expressão e de representações que tenho de mim. Procurei explicitar os momentos charneira da minha carreira, analisando o porquê, o como e o para quê, dos citados ensejos que estruturaram ou desestruturaram o meu desenvolvimento profissional. Fullan e Hargreaves (2001) defendem que o desenvolvimento profissional é um projeto que se vai desenrolando e concretizando, passo a passo, ao longo de toda a vivência profissional. Usei intencionalmente o termo vivência profissional, dado que é meu entendimento que o próprio viver é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa que me foi, vai e irá fazendo aprender das mais diversas formas. Reconheço que a minha relação com a profissão, nem sempre foi vivida com a paixão do início da carreira, sobretudo, no tocante à eficácia do meu trabalho. No início da carreira sentia-me capaz de mudar o mundo; sentia aquilo a que Day (2006) se refere, quando afirma que

todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de meses ou até anos. (p. 37)

Hoje, sinto-me menos arrebatada pela profissão, mas com maior noção da realidade, associando à paixão sentimentos como o da justiça e o da compreensão. Apesar de o sistema educativo português deixar muito a desejar relativamente à noção de justiça, sobretudo no que

diz respeito à carreira docente e ao *cuidar* dos seus profissionais, ao longo desta reflexão fui interiorizando e desenvolvendo a convicção (quicá por uma questão de sobrevivência) de que, num futuro próximo, tudo será diferente e de que eu tenho o dever de colaborar na procura e na concretização dessa diferença.

2. SITUAÇÃO PROBLEMA

2.1. Identificação e definição do problema

Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, as escolas e as finalidades do sistema educativo estão em constante evolução e, conseqüentemente, em acelerada mudança. Partilho da opinião de Imbernón (2007) quando este coloca a tónica na assunção, por parte dos professores, de uma mudança radical das respetivas práticas e da interiorização da vital importância do processo de formação no desenvolvimento profissional. Uma das vertentes profissionais que mais podem contribuir para esta mudança é, indiscutivelmente, o trabalho colaborativo. É este tipo de trabalho que irá permitir a transição, tão rápida quanto possível, entre o ser *objeto* de formação (mero instrumento maleável e manipulável por terceiros) ou o ser *sujeito* da formação com uma identidade profissional própria.

A profissão docente nunca foi um trabalho fácil, esteve sempre envolvida numa enorme complexidade. No entanto, foi nas últimas décadas que a complexidade desta tarefa social aumentou exponencialmente. Obviamente que ao aumento da complexidade não são alheias as sucessivas e bruscas mudanças sociais que se têm vindo a operar, quer em Portugal, quer no mundo. Por vezes, essas mudanças sociais são fraturantes com a escola que temos e defendemos, mas, e de uma forma empírica, tenho a convicção de existir maior concordância dos professores na necessidade de mudança do que na direção dessa mesma mudança. É precisamente na (re)orientação dessa mudança que para além das lideranças de topo, são as lideranças intermédias e os próprios professores que poderão fazer toda a diferença, quer na interiorização do *porquê*, quer, sobretudo, na do *para quê* da mudança. Subescrevo integralmente a opinião de Leithwoot, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004, citados em Bolívar 2012, p. 57) quando estes colocam a tónica no papel desempenhado pela liderança pedagógica, na organização das boas práticas educativas nos estabelecimentos de ensino. Neste contexto, e dado que todos os docentes são líderes, todo e qualquer tipo de boa liderança (desde a de topo, à intermédia e à de base), trabalhando colaborativamente, só pode

ter como consequência direta o desenvolvimento profissional dos professores. Para além das lideranças, também é nuclear, para o sucesso do desenvolvimento profissional dos docentes, a supervisão. Não se trata de uma supervisão qualquer, mas sobretudo aquela que faz incidir o seu *olhar* no domínio da prática letiva. Assim, e sem grande possibilidade de *contornar*, a sala de aula é o cerne do desenvolvimento profissional. Como, também, a supervisão requisita, como fundamentação da sua existência, o trabalho colaborativo entre professores, torna-se igualmente muito claro que todo o desenvolvimento profissional *gira* em torno do trabalho colaborativo, dentro e fora da sala de aula. Perfilho da opinião de García (2005) quando este sublinha que o facto de os profissionais trabalharem em equipa e colaborativamente é uma mais-valia para a existência de práticas e estratégias reflexivas, bem como, quando o citado autor refere que “o apoio profissional mútuo não se improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação (um projecto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola” (García, 2005, p. 163).

É com esta realidade e neste contexto que pretendo propor um projeto de práticas colaborativas e supervisivas (numa perspetiva de supervisão colaborativa), dentro e fora da sala de aula, suscetíveis de contribuírem para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria dos resultados dos alunos. Face ao exposto, a proposta de trabalho que pretendo realizar situa-se no âmbito do **Trabalho colaborativo: alavanca do desenvolvimento profissional docente.**

2.2. Justificação da escolha

Atualmente, nenhuma problemática poderá ser analisada sob uma única perspetiva. Tudo está demasiado intrincado, quer se observe com o enfoque no resultado da mundialização⁷, fruto da evolução tecnológica e da conseqüente mistura de outras culturas e saberes, quer se observe na vertente da falta de delimitação clara das funções do professor. Esta ausência de fronteiras precisas no trabalho docente implica, entre outras coisas, a exigência de soluções para problemas derivados do contexto social e o aumento das exigências e competências no campo da educação. Como consequência, assiste-se à intensificação do trabalho educativo e à colocação da educação no centro do alvo das críticas sociais e educativas. Ora, para toda esta complexidade não se podem encontrar soluções únicas. Tradicionalmente, a formação contínua assentava em ações de formação tipificadas por cursos standardizados, lecionados pelos chamados *especialistas*, e esta era e é

⁷ Partilho com Imbernón (2007), a sua opção pelo termo mundialização em detrimento do termo globalização, uma vez que este último tem uma forte conotação à economia de mercado.

manifestamente insuficiente. Defendo que a formação contínua que é suscetível de potenciar o desenvolvimento profissional docente, não poderá resumir-se a um único modelo. Não se pode esperar que, isoladamente, a autonomia, os modelos variados de professores, a inovação didática, a investigação-ação, ou outros, sejam as chaves-mestras para a resolução desta problemática. Comungo da opinião do conceituado autor Imbernón (2007) quando este refere que

não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque enganar-nos-íamos no discurso. Tudo o que se explica não serve a todos nem em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formativas e as suas repercussões nos professores e, obviamente, na inovação e na mudança. (p. 11).

Assim, com a publicação do Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro (regulamenta o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração – TEIP3 – e calendariza a sua implementação a partir do ano letivo de 2012-2013) e com o convite à escola para fazer parte do citado programa que, desde o primeiro momento, decidi juntar-me às *voces* que o acolhiam com agrado. A maior autonomia na gestão dos recursos humanos e materiais, já existentes na escola, e a possibilidade de obter outros recursos extra (quer humanos, quer materiais) foram os pontos fortes onde alicercei a minha decisão. No entanto, e apesar de reconhecer no citado programa algumas contraindicações, vi neste desafio a oportunidade de levar a cabo um projeto que exige um profundo trabalho colaborativo e supervisiivo dos docentes do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Como o programa visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social, aos docentes foi lançado o repto de operacionalizarem uma mudança radical na forma como desempenham o seu papel. Perante esse desafio, torna-se inviável continuar a recorrer “às formas clássicas de aprendizagem baseadas numa simples transmissão de saberes” (Magalhães & Stoer, 2002, p. 45). Tenho a convicção de que só com um trabalho de equipa (onde se partilhem saberes e experiências) se poderá preparar os professores para fazer face aos desafios que têm pela frente. No entanto, o que em regra se verifica nas escolas, e a minha não é exceção, é que não é fácil desenvolver esse tipo de trabalho entre os docentes e muito menos com o ano letivo já a decorrer. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001),

se desejarmos que as dinâmicas das aulas sejam eficazes, as escolas também necessitam de o ser. Os professores são uma parte importante da escola, e como indivíduos e grupos de indivíduos deverão assumir a responsabilidade de aperfeiçoar a escola como um todo ou, então, esta não melhorará. Se não o fizerem, não se verificarão, igualmente

aperfeiçoamentos nas salas de aula, pois as forças exteriores influenciam, fortemente, a qualidade de vida no seu interior. (p. 31)

Assim, há necessidade de que o trabalho colaborativo seja levado para dentro da sala de aula, com maior frequência (se possível em todas as aulas), no sentido de dar cumprimento ao despacho supracitado. O atingir dos objetivos (pelo menos de alguns) do programa TEIP3 passa, também, pelo projeto social de qualquer escola, uma vez que este não é mais do que o de educar melhor as gerações mais novas, quaisquer que sejam os seus progenitores. Partilho inteiramente da opinião de Máximo-Esteves (2008) quando esta afirma que “em cada sala de aula, a comunidade de práticos é responsável por uma comunidade de aprendizagem; em cada sala, o desenvolvimento da prática serve o desenvolvimento da aprendizagem das crianças” (p. 10).

Para além do exposto, e considerando, quer o ponto 5 do art.º 43.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), quer o modo como assumo os meus deveres, vi nesta situação problema uma janela de oportunidade para me desenvolver profissionalmente, no sentido de, eventualmente, vir a desempenhar com maior eficácia e eficiência o papel de coordenadora do departamento curricular. Estou inteiramente de acordo com Bolívar (2012) quando este refere que “é fundamental que o coordenador do departamento curricular seja capaz de *determinar uma direção* (objetivos, projeto e visão) e *exercer influência*” (p. 48). Opino que cabe, também, às lideranças intermédias a responsabilidade de conduzirem os professores à concretização das mudanças necessárias que, conseqüentemente, provocarão o surgimento de instituições mais flexíveis e capazes de se adaptarem a contextos sociais complexos. Assim, é indispensável criar as condições necessárias, no sentido de se ser capaz de “avançar com os próprios projetos e de aprender com a experiência” (Bolívar, 2012, p. 52).

Em suma, é minha convicção que as lideranças (topo e intermédias, incluindo, obviamente, os professores) têm de ser capazes de levar toda a instituição a gerar internamente os seus processos de melhoria. Partilho da opinião de Pont (2008) e de Barber e Mourshed (2007), (citados em Bolívar 2012, p. 61) quando afirmam que “a ação da liderança é potencialmente maior em contextos desfavorecidos e com grandes níveis de fracasso”. Concordo inteiramente com Alarcão e Tavares (2010) quando estes afirmam que “requere-se que a escola se pense a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização” (p. 131). Assim, Alarcão e

Tavares (2010) atribuem aos líderes, em geral, e a todos os docentes, em particular, a função de

fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem. (p. 149)

Contudo, e apesar do papel fundamental das lideranças de topo e intermédias, qualquer que seja o enfoque que se lhe pretenda dar, “para que as escolas conheçam um desenvolvimento significativo, o mais importante será o tipo de envolvimento e o modo particular como os professores trabalham em conjunto, enquanto comunidade” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 37).

3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

É com este enquadramento que me proponho realizar um projeto capaz de motivar os professores para um tipo de trabalho que, embora se diga que se faz, no dia-a-dia da vida de muitos professores ainda não é uma realidade – o trabalho colaborativo, supervisivo e reflexivo. Considero-o de vital importância no desenvolvimento profissional dos docentes e irei norteá-lo recorrendo às questões e objetivos seguintes:

3.1. Questão de partida

Como implementar práticas colaborativas, potenciadoras do desenvolvimento profissional dos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, numa escola TEIP?

3.2. Subquestões

- a. Como incentivar os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais a desenvolverem um projeto de formação numa escola TEIP?
- b. Como promover práticas de reflexão, autoavaliação e autorregulação, nos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola TEIP?
- c. Como promover práticas de colaboração e de desenvolvimento profissional, nos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola TEIP?

- d. Como estimular, nos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola TEIP, a capacidade de se autodesenvolverem individualmente e em grupo?

3.3. Objetivo geral

Contribuir para a implementação de práticas colaborativas, potenciadoras do desenvolvimento profissional dos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, numa escola TEIP.

3.4. Objetivos específicos

- a) Incentivar os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais a desenvolverem um projeto de formação numa escola TEIP.
- b) Criar situações de trabalho conjunto, promotoras de práticas de reflexão, autoavaliação e autorregulação, nos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola TEIP.
- c) Criar situações promotoras de práticas de colaboração e de desenvolvimento profissional, nos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola TEIP.
- d) Estimular, nos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola TEIP, a capacidade de se autodesenvolverem individualmente e em grupo.

Parte II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO – Trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional docente

1. TRABALHO COLABORATIVO

É recorrente o facto de em todos os momentos de crise económica se gerar o pânico moral acerca do modo como as sociedades se estão a ocupar da preparação das novas gerações para enfrentarem, com sucesso, os desafios com que essas sociedades se veem confrontadas. As mudanças e a competitividade deixaram de ocorrer ao nível interno de cada país e passaram a acontecer a um nível global e a uma velocidade estonteante. É nestes momentos que a educação em geral e as escolas em particular, se tornam naquilo a que Halsey (1980, citado em Hargreaves, 1998, p. 5) chama “o cesto de papéis da sociedade”. É neste “cesto” que são colocados todos os problemas não resolvidos e por vezes insolúveis da sociedade, esperando que os sistemas escolares e os seus professores encontrem soluções simples para problemas complexos. Como consequência, assiste-se à pressão, quer junto das escolas, quer dos professores, para: (a) darem maior ênfase à matemática, à ciência e à tecnologia; (b) melhorarem o desempenho dos discentes ao nível das competências básicas e de restaurarem os padrões tradicionais de exigência académica, para que estes possam ser colocados ao lado e, se possível, acima dos níveis de exigência das economias rivais; (c) colaborarem na reconstrução de culturas e identidades nacionais, uma vez que os movimentos migratórios multiculturais ocorrem à escala mundial, existindo, portanto, o receio de que se percam as singularidades culturais e políticas do país; (d) satisfazerem todas estas exigências debaixo de severas restrições económicas. (Hargreaves, 1998). Sendo este o cenário em que Portugal (sobre)vive, é da escola e dos professores que se espera o *máximo*. É neste contexto que aparece o termo colaboração, embora o conceito tenha adquirido uma força ímpar em vários setores de atividade, nomeadamente nos setores industrial, económico e científico, onde é apresentado como a solução ideal para as infindáveis dificuldades das organizações. A importação do termo para o ensino não se fez esperar, sendo entendido como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, de melhorar as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, os resultados escolares e de transformar as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem (Lima, 2002). A afirmação feita anteriormente “da escola e dos professores espera-se o *máximo*” adquire maior veemência, quando é a própria tutela a enviar às escolas vários documentos de entre os quais sobressai o da “Organização e Gestão dos Currículos – Autonomia Pedagógica e Organizativa”, consubstanciado no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, no qual são definidas as grandes

linhas orientadoras da organização do ano letivo 2012/2013 e, onde, no segundo ponto do seu artigo vinte, se pode ler:

No âmbito da promoção da autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento, assume particular importância:

- a) A gestão e a aplicação do currículo por ano ou ciclo, adaptando-o às características dos alunos e de cada escola ou agrupamento;
- b) A criação de condições necessárias, incluindo oferta de complemento de currículo, permitindo a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem e desenvolver as suas capacidades;
- c) A valorização das experiências e das práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino.

Constata-se, portanto, que os holofotes das políticas educativas portuguesas estão orientados para as práticas colaborativas, em particular para as conducentes à melhoria do ensino. Contudo, não é fácil alterar rotinas e comportamentos de individualismo e de isolamento, interiorizados ao longo de anos de prática e, muito menos, modificar as apropriações feitas pelos professores acerca da profissão, num curto espaço de tempo. Fullan e Hargreaves (2001, p. 91) referem que “nas culturas colaborativas, os docentes desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança”. Compete, portanto, às escolas e aos professores investirem nessa estratégia de trabalho, tal como o fizeram no passado as organizações do mundo empresarial e científico. Contudo, para Nias, Southworth e Yeomans (citados em Fullan & Hargreaves, 2001), esta cultura não é nada fácil de desenvolver, nem de manter nas escolas, já que tem de ser constituída por membros com um grau elevado de segurança e de abertura.

1.1. Colaboração ou cooperação?

Na literatura acerca do tema, verifica-se a existência de alguma confusão na opção por um ou por outro dos termos. Por exemplo: Ward e Darling (1996, citadas em Lima, 2002) referem que, quer as conversas com os pares sobre a experiência de trabalho, quer o ensino em cooperação com os outros, podem constituir formas importantes de revitalizar a prática profissional no ensino; Deblois e Corriveau (1994, citadas em Lima, 2002) afirmam que, nas escolas onde existia uma atitude de colaboração entre os professores e um ambiente de cuidado mútuo, os alunos obtinham melhores resultados nos exames. Torna-se, portanto, oportuno um prévio esclarecimento acerca das duas palavras, uma vez que ambas são iniciadas pelo prefixo *co* que significa ação conjunta, decorrendo daí alguma da confusão existente (Boavida & Ponte, 2002). Como, na língua portuguesa, a palavra colaborar provém da palavra latina *collaborare* que significa trabalhar com, enquanto a palavra cooperar tem

origem na palavra latina *operare* que quer dizer operar (realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida); então, quando se fala em colaboração, deve entender-se o fazer algo em conjunto para alcançar um determinado fim e quando se refere cooperação, deve entender-se o produzir um dado efeito ou realizar, executar ou até mesmo fazer algo funcionar. Neste sentido, “a realização de um trabalho em conjunto, a co-laboração, requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações, a co-operação” (Boavida & Ponte, 2002, p. 4).

Todavia, outros investigadores, como Wagner (1997, citado em Boavida & Ponte, 2002) e Day (1999, citado em Boavida & Ponte, 2002) procuraram distinguir os dois termos.

Assim, para Wagner, a colaboração representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo a que os atores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento; usa a noção de cooperação para designar toda a investigação educacional realizada nas escolas, mesmo aquela em que os investigadores se limitam a usar os professores e alunos como fontes de dados.

Na mesma linha de pensamento, Day refere que, enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação real e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional.

Contudo, convém salientar que o simples facto de várias pessoas trabalharem em conjunto, não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração.

Boavida e Ponte (2002) defendem a perspectiva de que a “utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” (p. 3).

Erickson e Christman (1996, citados em Day, 2001) acrescentam que “quando o poder e o prestígio são desiguais, a ‘colaboração’ pode facilmente tornar-se numa ‘cooperação’, ou mesmo num domínio disfarçado por um rótulo eufónico” (p. 286).

Na perspectiva de Cuseo (1992), o termo cooperar é menos abrangente do que o colaborar e a aprendizagem cooperativa pode mesmo ser entendida como um género ou um subtipo da aprendizagem colaborativa.

Uma opinião diferente é manifestada por Hord (1986, citada em Lima, 2002) quando refere que colaboração e cooperação são processos operacionais distintos. Na cooperação, as ações de cada indivíduo podem ser aprazíveis para o outro, mas não culminam,

necessariamente, em benefícios mútuos; enquanto na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte na realização de algo comum, mas cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas.

Na mesma linha de pensamento, mas colocando a tónica no tipo de relacionamento que se estabelece entre os indivíduos, Sachs (1997, citada em Day, 2001) realça que a colaboração pressupõe que as decisões sejam tomadas em conjunto, estabelecendo-se entre os profissionais não só uma negociação cuidada, mas também uma confiança e uma comunicação de elevado nível, sendo “ambas as partes encaradas como aprendentes num empreendimento” (p. 286). No tocante à cooperação, a mesma autora refere que as relações de poder não são alteradas nem questionadas no que diz respeito à delimitação de fronteiras do papel que cada um dos indivíduos desempenha. Como consequência, verifica-se “uma aprendizagem mútua reduzida naquilo que constitui essencialmente a provisão especializada do desenvolvimento profissional” (p. 286).

De acordo com Alcântara, Irala e Torres (2004), os termos cooperação e colaboração, ainda que diferentes a nível teórico e prático, provêm de duas verdades: rejeição do autoritarismo e promoção da socialização. Com efeito, estes autores defendem que a colaboração pode ser compreendida como uma filosofia de vida; a cooperação pode ser entendida como uma influência recíproca planeada para proporcionar a execução de um objetivo.

Por seu turno, Lima (2002) sublinha que “na cooperação, os participantes que acordam trabalhar em conjunto podem ter objectivos e programas de acção separados e autónomos. Na colaboração, a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente” (p. 46).

Neste contexto, pode-se afirmar que à noção de colaboração estão intrinsecamente ligados os conceitos de partilha e o da existência de um fim comum. Esta união de conceitos é salientada por Stewart (citada em Menezes & Ponte, 2009) quando considera que num processo de colaboração: (a) existe interdependência e uma atitude de dar e receber; (b) as soluções surgem como resultado de um trabalho de construção mútua que tira partido das diferenças; (c) os parceiros questionam os estereótipos para procurarem com os outros novos sentidos; (d) está envolvida a copropriedade das decisões; (e) os participantes assumem a responsabilidade coletiva pelos destinos do trabalho; (f) é através da negociação e das interações que as normas de funcionamento futuro são constantemente atualizadas.

Na mesma linha de raciocínio, Roldão (2007, p. 27) consegue enquadrar melhor o conceito de trabalho colaborativo ao nível dos professores, afirmando que este

se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

Contrapondo às interpretações dos vários autores que tentam distinguir os conceitos de colaboração e de cooperação, surgem Freitas e Freitas (2002, p. 23) afirmando que os dois conceitos “são duas versões da mesma coisa”, que é outro modo de dizer: são sinónimos.

Constata-se, portanto, a existência de uma variada panóplia de interpretações no seio dos vários autores, no tocante aos conceitos de colaboração e de cooperação, implicando, diretamente, dificuldades na sua aplicação prática. Mas, não são só as diferentes interpretações dos vários autores que dificultam a aplicação do conceito de colaboração por parte dos docentes, é, sobretudo, o facto de grupos diferentes de professores terem interpretações diferentes do que significa colaborar.

Fullan e Hargreaves (2000) salientam que a existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração. Estes autores argumentam que, a colaboração, ainda que implique trabalho conjunto, não pode ser considerada cultura colaborativa por ter subgrupos com divergência de ideias.

Johnston e Hedemann (1994, citados em Lima, 2002) referem que os processos de colaboração “não são bem entendidos por aqueles que se espera que venham a participar neles” (p. 46). Contudo, há outros fatores igualmente importantes, nomeadamente, o individualismo e o isolamento.

1.2. Individualismo e isolamento

É importante abandonar o conceito pejorativo que o termo individualismo tem quando associado ao trabalho docente. Obviamente que esta profissão tem e terá sempre uma parte de individualismo, a qual, necessariamente, terá de ser minimizada, ao invés da colaboração que terá de ser maximizada. (Imbernón, 2007).

Nesta linha de pensamento, Stenhouse (1987, citado em Imbernón, 2007, p. 73) afirma que “o poder de um professor isolado é limitado; os trabalhos individuais são ineficazes se não estão coordenados e apoiados”.

No entanto, Imbernón (2007) alerta para o risco de se confundir a individualidade com o individualismo, uma vez que a individualidade é a capacidade para exercer um juízo discricionário e independente, enquanto o individualismo pressupõe o indivíduo como um ser diferente, um ator, um criador da sua própria biografia e identidade. Acrescenta ainda, o mesmo autor, que a individualidade e o individualismo têm o seu lado positivo, uma vez que toda a prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de espaço para a análise e para a reflexão, podendo ou até mesmo devendo, concretizar-se em solidão.

Por seu turno, Perrenoud (2002) refere haver alguma resistência, por parte dos professores, ao trabalho colaborativo e à existência de uma cultura de individualismo. Afirma mesmo que

pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objectivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas. (p. 96)

É um facto que muitos professores continuam a assentar o seu trabalho no isolamento e no individualismo.

Dias (2008, citada em Formosinho, Machado & Mesquita, 2012) refere que a razão de tal isolamento e individualismo é o corolário de uma construção social, histórica e política.

Contudo, Pacheco (1998, citado em Formosinho, Machado & Mesquita, 2012) vai um pouco mais longe ao referir que outro dos fatores que em muito contribuiu para esta apropriação, pelos professores, foi a perpetuação no tempo do isolamento físico e psicológico de muitos docentes, sobretudo os do 1.º Ciclo, o qual teve como consequência a insegurança e o individualismo. Porém, o isolamento físico e psicológico ocorre, também, com professores de outros níveis de ensino. Há professores que, diariamente, se deslocam oitenta e até mais quilómetros da sua residência para poderem trabalhar. É legítimo que, quando o horário letivo e não letivo está cumprido, na escola, o seu desejo seja o do regresso a casa, pese embora, tenham de continuar a trabalhar. Esta situação concorre, e muito, para o isolamento e para o trabalho individual.

Fullan e Hargreaves (2001) apontam, também, como fator conducente ao isolamento, a disposição dos edifícios e das próprias salas de aula. No entanto, os mesmos autores sublinham que, em muitas escolas, onde existem salas de aula de área aberta, são os próprios

docentes que delimitam o seu espaço, colocando armários ou biombos de forma a terem a sua privacidade.

Formosinho e Machado (2009) referem que, do exercício solitário da docência, sobressai a dificuldade de um professor, isoladamente, mudar as situações e os contextos de trabalho, bem como a de, sozinho, construir novas competências profissionais, que tenham por base a experiência de trabalho.

Contudo, no dia-a-dia e em qualquer tipo de escola (desde as do 1.º Ciclo às Secundárias), as culturas profissionais são, de facto, muito individualistas e isoladas. O trabalho que o professor desenvolve para a sala de aula, quer a preparação prévia, quer a sua execução é, na maioria dos casos, individual. Não existe qualquer tipo de interação rotineira entre o professor e os seus colegas. A profissão de professor é, nesse sentido, uma profissão solitária.

Formosinho e Machado (2009) justificam esta forma de trabalhar como o resultado da consolidação sócio histórica de estratégias e soluções desenvolvidas ao longo do tempo.

Boavida e Ponte (2002) sublinham que não é fácil iniciar um trabalho colaborativo. Afirmam mesmo que a fase especialmente crítica é a do arranque. Há dificuldades de várias ordens, sendo uma delas o grau de conhecimento entre os participantes no empreendimento. Se o conhecimento for diminuto, as pessoas terão de aprender a lidar entre si. Se, pelo contrário, ele for maior, terão, certamente, de se reconhecerem em novos papéis, fazendo trabalhos diferentes dos que realizam habitualmente.

A afirmação de Fullan e Hargreaves (2001, p. 72) “o ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é, certamente, uma das mais solitárias”, vem, também, corroborar o que se tem vindo a dizer acerca do trabalho dos professores. No entanto, é frequente ouvirem-se estes “queixando-se e/ou orgulhando-se, conforme as razões subjacentes a estas atitudes, de que tem de fazer tudo sozinho” (Sá-Chaves & Amaral, 2001, p. 81).

Contudo, e em abono da verdade, muitas vezes esta situação é opção do próprio professor, uma vez que nem todos têm a segurança e o carácter suficientes para se exporem à opinião – nem sempre profissional – dos colegas com quem partilham a profissão e até o grupo de recrutamento.

Outro dos motivos do isolamento, também pode ser o orgulho, embora este seja “menos natural e menos saudável para si próprio e para aqueles com quem e para quem actua” (Sá-Chaves & Amaral, 2001, p. 81). Mas, o individualismo não se fica a dever apenas às características pessoais do professor, à construção social, histórica e política, às condições

físicas do imóvel ou até mesmo à sua localização: prende-se, sobretudo, com fatores relacionados com as normas e as condições tradicionais do ensino. No tocante às normas, o individualismo aparece devido a experiências de avaliação vividas pelos docentes; relativamente às condições tradicionais do ensino, o individualismo decorre das expectativas demasiado elevadas que muitos professores têm de si próprios, numa profissão caracterizada por fronteiras pouco claras (Fullan & Hargreaves, 2001).

Se se associarem ao exposto, quer neste ponto, quer no ponto imediatamente anterior, as afirmações: (a) muitas vezes os professores não têm ideias claras acerca do nível de colaboração que querem atingir; (b) a colaboração não ocorre por decreto; (c) entendimento muito pouco interiorizado acerca do modo como as equipas podem e devem funcionar; (d) os professores podem fingir que “colaboram” entre si, ao mesmo tempo que mantêm as suas abordagens individualistas ao ensino, Barbour (1985 citada em Lima, 2002); sente-se então a necessidade da mudança educativa, no sentido da escola se renovar e aprofundar. Um dos principais desafios que as escolas enfrentarão nos tempos futuros será o de conseguirem desenvolver um profissionalismo interativo entre os seus docentes. Este profissionalismo está relacionado, entre outras coisas, com o facto de os docentes tomarem decisões em conjunto com os seus colegas em culturas de colaboração, de ajuda e de apoio (Fullan & Hargreaves, 2000).

1.3. Desenvolvimento da escola

Como já anteriormente se referiu, muitos são os autores que se têm debruçado sobre a existência do trabalho colaborativo nas escolas. Fullan e Hargreaves (2001), entre outros, referem que abordar o tipo de colaboração existente entre os professores, implica conhecer a cultura dessa escola. Desta afirmação decorre, portanto, a associação dos citados conceitos. Considerando que, para combater algo, é, em primeiro lugar, necessário conhecê-lo e compreender as razões da sua existência, então pode afirmar-se que, também para mudar a escola, é necessário compreender a sua cultura (Fullan & Hargreaves, 2001).

Todavia, Hargreaves (1998) não deixa de fazer referência ao facto de a perspetiva cultural em qualquer organização, em particular nas escolas secundárias, encerrar dois problemas. Um deles é o facto de se assumir tacitamente que todas as escolas têm cultura sem que isso tenha decorrido da investigação. O outro prende-se com o seguinte: “a ênfase teórica e metodológica que é colocada sobre aquilo que é partilhado no interior da organização pode exagerar os aspectos consensuais das relações humanas, concedendo-lhes uma importância

nos estudos de investigação que ultrapassa o seu significado prático” (p. 213). Afirma, ainda, o mesmo autor que

em algumas organizações, as diferenças, os conflitos e os desacordos são socialmente mais significativos para aqueles que neles participam do que as coisas que possam eventualmente partilhar. ... isto acontece frequentemente nas escolas secundárias, com as suas relações balcanizadas entre departamentos, por exemplo. (p. 213)

Este autor chama “balcanização do ensino” à “colaboração que divide” (p. 239). O que significa que a colaboração pode não só ter o poder da união, como também é suscetível de possuir a força da divisão. A consequência desta balcanização é a seguinte:

os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias ou as unidades de educação especial. (Hargreaves, 1998, p. 240)

Lima (2002) assume que “as culturas dos professores deverão ser perspetivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas” (p. 20).

Contudo, Fullan e Hargreaves (2001) defendem que a cultura de ensino é limitada por duas dimensões: conteúdo e forma. O conteúdo traduz-se no conjunto de crenças, valores, hábitos e, também, na maneira de intervir do professor e da comunidade escolar. A forma prende-se com o modo como os professores se relacionam entre si. Nesta linha de raciocínio, estes autores identificam, também, quatro formas de cultura entre professores: individualismo, colaboração, colegialidade artificial⁸ e balcanização.

Lamentavelmente, o hábito de trabalhar de forma colaborativa ainda não é a rotina das escolas em Portugal, sendo imperioso e urgente a alteração desse uso, se o objetivo que se persegue for o de, realmente, desenvolver as escolas. A formação inicial pode e deve ser um dos contributos para a implementação da prática do trabalho colaborativo, despertando e alicerçando nos novos professores o gosto por novas experiências. No entanto, e dada a realidade da política educativa portuguesa (o número de professores necessários ao sistema tende a diminuir, uma vez que a população em idade escolar é cada vez mais diminuta), é na formação contínua dos docentes que já estão na carreira que se tem de ancorar a mudança das práticas, conduzindo ao desenvolvimento profissional destes professores e ao consequente desenvolvimento da escola.

⁸ É uma abordagem à colaboração mais controlada, uma vez que as culturas colaborativas têm sempre uma certa dose de imprevisibilidade.

Porém, Fullan e Hargreaves (2001) afirmam que são os professores que muitas vezes limitam “o acesso às ideias e práticas que poderiam sugerir formas mais adequadas de proceder: eles *institucionalizam o conservadorismo*” (p. 75).

Considera-se, portanto, que a colaboração dentro da mesma sala de aula ou em salas separadas (grupos de nível) pode ser uma das soluções para alguns dos muitos problemas com que as escolas, nomeadamente as escolas TEIP, se debatem. Nesta lógica de pensamento, o trabalho colaborativo terá repercussões não só ao nível dos professores (contribuindo para o seu desenvolvimento profissional), mas também junto dos alunos.

Por seu turno, Formosinho e Machado (2009) afirmam que

em ambientes de trabalho marcados pela acção conjunta e concertada de colegas a inovação é mais facilmente concebida, implementada e desenvolvida, os docentes iniciados são socializados mais adequadamente no início de um percurso profissional complexo e difícil e os alunos aprendem mais e melhor, por estarem em contacto com professores mais bem preparados e mais motivados. (p. 7)

Boavida e Ponte (2002) reconhecem que juntando várias pessoas com experiências, competências e perspetivas diferentes, que se empenham num objetivo e que interagem, dialogam e refletem em conjunto, fortalecem a determinação em agir. Deste modo, serão proporcionados mais recursos para concretizar trabalhos que promovam a mudança e a inovação, desenvolvendo-se a capacidade de reflexão e tornando a aprendizagem mútua como inevitável. Assim, é o trabalho colaborativo que permitirá ir mais longe e ter outro olhar e outro sentir aquando do aparecimento de problemas e incertezas.

Contudo, não se pode esquecer que o emergir de problemas e incertezas acontece, amiúde, em qualquer escola, mas ocorre, com maior frequência, numa escola TEIP. No entanto, o trabalho colaborativo não pode ser visto como um fim em si próprio, mas deve ser encarado como mais uma estratégia para se melhorar a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Lima (2002), no âmbito do desenvolvimento do currículo de uma escola, as práticas colaborativas entre os docentes podem ter um papel decisivo, na medida em que possibilitam aos professores construir e desenvolverem um curriculum específico para os seus alunos. Conclui ainda que “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (Lima, 2002, p. 8).

Na mesma linha de raciocínio, Fullan e Hargreaves (2001) alargam os efeitos das práticas colaborativas, salientando que as culturas colaborativas conduzem a um

aperfeiçoamento contínuo do professor ao nível da procura de novas formas de melhorar a sua prática, quer no interior quer no ‘exterior’ da escola.

Assim, pode afirmar-se, sem qualquer sombra de dúvida, que existe uma relação biunívoca entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos seus professores.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Quando se procede à análise da sociedade desde o fim da segunda guerra mundial até à atualidade, constata-se que, à medida que aumenta a distância no tempo, se verificam mudanças cada vez mais profundas e, sobretudo, cada vez mais rápidas. As alterações não são só ao nível deste ou daquele país, mas são-no à escala mundial e não são apenas visíveis nos comportamentos dos professores e dos alunos, nas expetativas dos docentes, mas são-no, também, nas finalidades do ensino e no *modus operandi* desse mesmo ensino. Como consequência desta realidade, os professores vivem em constante desafio para se adaptarem às necessidades individuais dos alunos, procurando melhorar a qualidade do próprio ensino e das atividades profissionais a ele inerentes. Está-se, portanto, a falar do desenvolvimento profissional dos professores o qual, para além de ser uma inevitabilidade, deverá ser assumido pelos docentes, como o meio para atingir o fim muito nobre que é: proporcionar aos alunos melhores processos e resultados educativos. Todavia, as circunstâncias sociais e económicas, as histórias profissionais e pessoais e as predisposições do momento são fatores que condicionam as necessidades individuais dos docentes e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional. Apesar de tudo, nas duas últimas décadas, este tema tem vindo a adquirir um espaço cada vez maior na investigação educacional, uma vez que é considerado, por muitos investigadores, como um dos fatores essenciais para a existência de qualidade no ensino. Day (2001) evidencia que “a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores” (p. 9). Assim, torna-se pertinente explorar um pouco mais, quer o conceito, quer as razões da emergência do desenvolvimento profissional, bem como apontar possíveis caminhos para, paulatinamente, se conseguir atingi-lo.

Neste contexto, Alonso (2007) estabelece a relação entre a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento profissional dos professores. Afirma que “a emergência do conceito “formação ao longo da vida” (*Life-long Learning*) é uma realidade que afecta todas as

profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual”, sendo a escola e os professores afetados de modo muito particular (Alonso, 2007, p. 111).

Fullan e Hargreaves, 1992; Lima, 1992; House, 1998; Alonso, 1999; Fernandes, 2000; Day e Sachs, 2004 (citados em Alonso, 2007) evidenciam que os conceitos de “escola aprendente” ou “aprendizagem organizacional” adquirem maior sentido numa sociedade entendida como “sociedade cognitiva ou educativa”, numa perspetiva de “formação ao longo da vida”. Nesta ótica, para melhorar as escolas, é necessário investir no desenvolvimento profissional dos professores, sem, contudo, esquecer que, para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deverá estar de acordo com o desenvolvimento institucional. Assim, e dado que a função central do docente é complexa – exige, quer o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, quer uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança – torna-se expectável que o perfil do professor atual seja o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola.

Alonso (2007) analisa o desenvolvimento profissional de professores numa perspetiva cultural da profissionalidade, afirmando que o saber prático (não entendido como saber técnico) aponta para “as dimensões grupais e sociais onde se gera toda a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como exógeno ao grupo profissional” (p. 116). A mesma autora apresenta algumas características constituintes do conceito de desenvolvimento profissional, ligando intrinsecamente os processos de inovação educacional com os processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a saber:

- (a) Perspetiva de evolução e continuidade ao longo da carreira, que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua;
- (b) Carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, em que a formação formal e a informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente, colocando o foco na investigação e reflexão conjunta sobre os processos de desenvolvimento curricular tendentes a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- (c) Superação da dicotomia entre as dimensões pessoais (o professor como pessoa) e profissionais (o professor como pertencente a um grupo ocupacional);
- (d) Carácter processual, sistemático e permanente, por contraposição ao carácter pontual de acções ou realizações encaradas como actualização de conhecimento ou “reciclagem”;
- (e) Carácter activo, reflexivo e autodirigido da formação, por contraposição à passividade, rotina e irreflexão;
- (f) Natureza global e integradora, que afecta a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afectivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspecto redutor de muitas perspetivas. (Alonso, 2007, p. 118)

Vários autores como Day (2001), Imbernón (2002) e Silva (2002, 2007) referem-se ao conceito de desenvolvimento profissional, como aquele que, embora recente, se apresenta imbuído de uma complexidade e importância crescente, uma vez que as teorias educacionais e a sociedade atual estão em permanente aprofundamento. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem realizadas, independentemente da sua origem (natural ou planeada). As experiências de aprendizagem terão de ser realizadas de uma forma consciente, para que possam contribuir, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento profissional do docente, em todas as suas vertentes, mas, sobretudo, na que diz respeito à melhoria do desempenho na sala de aula. Ao professor, em particular, cabe a responsabilidade de se apropriar de uma atitude profissional de autoquestionamento permanente.

Herdeiro (2010) é mais precisa quando refere que é necessário criar dispositivos e contextos que levem o professor a uma atitude consequente de investimento profissional, ao longo de toda a carreira. É neste sentido que as escolas e outras instituições exteriores devem programar e direcionar os respetivos trabalhos, cabendo ao professor decidir os projetos que pretende desenvolver, bem como o modo como os pretende executar. Assim, o cerne da questão encontra-se no estimular da reflexão sobre o posicionamento profissional dos professores, provocando uma nova postura no equacionar e resolver problemas que se colocam no dia-a-dia ao docente, e não no de proporcionar saberes formalizados. Neste contexto, o desenvolvimento profissional é visto, por esta autora,

como um processo complexo em que o papel do professor é entendido como um agente activo da mudança, autónomo e responsável, determinado a reflectir com os colegas, de forma a melhorar as suas competências, quer em aspectos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes, nomeadamente, problemas da escola. (p. 156)

Menezes e Ponte (2009) referem que na sua essência, o desenvolvimento profissional é um processo de natureza dinâmica que ocorre ao longo da vida do professor, envolvendo aprendizagens diversificadas, incluindo, também, as do domínio pessoal. Estas aprendizagens resultam tanto de oportunidades informais vividas na escola, como de oportunidades formais proporcionadas por dispositivos de formação contínua. Deste modo, o conceito de desenvolvimento profissional é muito mais amplo e complexo do que o de formação. Entendem ainda os mesmos autores que a formação, em regra, é algo que se inspira no modelo escolar e assume a forma de cursos de curta duração, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre em períodos de tempo bastante apreciáveis e assume formas diversificadas, como projetos, trocas de experiências, leituras ou reflexões. Para além da

forma, a formação distingue-se do desenvolvimento profissional, também pelo estatuto que atribui aos docentes participantes no espaço formativo. No desenvolvimento profissional, o professor, mais do que um objeto em formação, é um sujeito atuante e, muitas vezes, um agente de formação. No sentido de clarificar um pouco mais a distinção entre os dois conceitos, pode-se afirmar que, na formação, existe uma clara convicção da necessidade de conceber um amplo destaque à teoria, sendo a prática, muitas vezes, um mero campo de aplicação. Ao invés, o desenvolvimento profissional valoriza os contextos de prática dos profissionais, assentando sobre eles a construção do conhecimento profissional, socorrendo-se da reflexão que, por vezes, também é auxiliada pela investigação acerca da teoria e da prática docente. Neste sentido, e dada a natureza dinâmica e complexa do desenvolvimento profissional, torna-se pertinente saber o que é que se desenvolve neste processo.

Fullan e Hargreaves (2001) sustentam que o desenvolvimento dos professores pode traduzir-se em: (a) aperfeiçoamento do conhecimento e das competências profissionais; (b) autocompreensão da sua pessoa; (c) mudança em contexto ou mudança ecológica.

Liberman (1994, citada em Menezes & Ponte, 2009) afirma que o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem, em que o cerne da questão está na interrogação crítico-reflexiva das práticas.

Krainer (2001, citado em Menezes & Ponte, 2009) refere que os professores se desenvolverão profissionalmente, se forem capazes de orientar os seus esforços no sentido de desenvolverem as quatro competências estruturantes: ação, reflexão, autonomia e colaboração. O desenvolvimento profissional dos docentes será tão mais conseguido quanto melhor os professores desenvolverem os dois binómios: ação/reflexão e autonomia/colaboração.

Contudo, Bolam e McMahon (2004, citados em Marcelo, 2009) e Terigi (2007, citada em Marcelo, 2009) identificam o conceito de desenvolvimento profissional de professores com o de formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação.

Todavia, Marcelo (2009) entende que a denominação desenvolvimento profissional é bem mais adequada à conceção do professor enquanto profissional do ensino, uma vez que “o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p. 9). O mesmo autor salienta ainda que o desenvolvimento profissional docente, individual ou

coletivo, deve ser entendido como um processo contextualizado na escola, contribuindo para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores através de experiências de vária índole.

No entanto, Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005, citados em Marcelo, 2009) referem-se aos professores como “peritos adaptativos”, uma vez que são profissionais que estão preparados para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida.

Guskey e Sparks (2002, citados em Marcelo, 2009) asseveram que o desenvolvimento profissional dos professores, conducente a efetivas mudanças, só ocorre quando se comprova, “no terreno”, a utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se pretendem implementar.

Clarke e Hollinsworth (2002, citados em Marcelo, 2009) contrapõem esta opinião, referindo que o desenvolvimento profissional dos professores se produz, tanto pela reflexão dos docentes, como pela aplicação de novos procedimentos, sublinhando, no entanto, que nem sempre a reflexão conduz a aprendizagens e muito menos a mudanças reais das práticas.

Na perspetiva de García (2005), o desenvolvimento profissional dos professores é entendido como um elemento de integração de práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais. Este autor considera que é necessária a integração dos saberes didáticos, assim como o reconhecimento das contribuições das diferentes áreas: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores para a formação docente. Neste contexto, o citado autor defende a necessidade de estudar e compreender a formação de professores em íntima relação epistemológica com as quatro áreas da teoria e investigação didática referidas. García (2005) precisa um pouco mais a sua opinião, ao afirmar que o desenvolvimento profissional de professores é o único elemento capaz de integrar, na prática, esses campos de conhecimento. Neste contexto, o desenvolvimento profissional docente pode ser visto como “a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (García, 2005, p. 139).

Escudero (2006) entende que o desenvolvimento profissional docente só ocorrerá se não se descurar qualquer uma das três áreas, a saber: (a) Conhecimentos de base sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a sua diversidade pessoal, cultural e social; o domínio horizontal e vertical dos conteúdos científicos; e o domínio de diversas metodologias no sentido de facilitar a aprendizagem; (b) Capacidade de aplicação do conhecimento científico e pedagógico; (c) Responsabilidade profissional que se traduz: (i) numa prática profissional que, para além de ser revestida de ética, de acordo com os critérios deontológicos, deve, também, permitir a partilha de responsabilidades com os outros docentes; (ii) reflexão e

aprendizagem contínua; (iii) liderança e colaboração, no sentido de tomar iniciativas e de se apropriar da responsabilidade na aprendizagem dos alunos e na melhoria progressiva do ensino.

Perrenoud (2004, citado em Escudero, 2006) refere que o desenvolvimento profissional dos professores só será conseguido, se os docentes forem capazes de ir ao encontro dos seguintes objetivos estruturantes: (a) organizar situações de aprendizagem estimulantes e culturalmente relevantes para os alunos; (b) gerir o progresso da aprendizagem dos estudantes; (c) organizar e adaptar dispositivos tendo em conta a diversidade dos discentes; (d) implicar os alunos na aprendizagem; (e) promover a aprendizagem cooperativa; (f) participar na gestão e organização da escola; (g) informar as famílias e trabalhar com elas, no sentido de melhorar a educação dos seus filhos; (h) utilizar as novas tecnologias da informação; (i) gerir a própria formação contínua.

Contudo, Nóvoa (2007) chama a atenção para o facto de se correr o risco de

não se conseguir evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”⁹. (p. 5)

Assim, este autor defende que, para existir um desenvolvimento profissional dos professores, é necessário que estes interiorizem os comportamentos: (a) fazer um estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (b) proceder à análise coletiva das práticas pedagógicas; (c) ter persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (d) assunção do compromisso social e da vontade de mudança. O investigador vai ainda um pouco mais longe quando afirma que “estas propostas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (Nóvoa, 2007, p. 7). Continuando nesta linha de raciocínio, o autor apresenta, como fator estruturante para o desenvolvimento profissional, a construção dos dispositivos de formação, a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção daquilo a que o autor chama ”redes de trabalho coletivo”. Estas redes constituem-se como o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

A opinião de Lieberman (1996, citada em Day, 2001) alinha com a de Nóvoa (2007) quando afirma que só as práticas que encaram os professores como agentes envolvidos nas decisões sobre a natureza, o processo e os apoios organizacionais para aprender na escola são

⁹ Livros escolares, materiais didáticos entre outros.

capazes de induzirem o desenvolvimento profissional dos professores. A citada autora identifica três cenários indutores do dito desenvolvimento: (a) através de cursos, conferências, consultas, entre outros, chamando-lhe instrução indireta; (b) recurso ao trabalho colaborativo em equipa, investigação-ação, treino de pares, entre outros, intitulado este cenário como a aprendizagem na escola; (c) através de redes de trabalho, de centros de desenvolvimento profissional, entre outros, denominando-a por aprendizagem fora da escola.

No tocante às redes de trabalho, a investigadora Johnson (2004, citada em Snoek, 2007) assevera que a criação de comunidades aprendentes não é uma tarefa fácil, identificando algumas condições estruturantes para a sua fundação, a saber: (a) participação colegial e facilitadora do diretor que partilha a liderança, no sentido de convidar os professores a apresentar os seus contributos na tomada de decisões; (b) uma visão comum desenvolvida a partir do compromisso inabalável dos docentes para com a aprendizagem dos alunos; (c) a aprendizagem coletiva entre os professores e a sua aplicação na criação de soluções orientadas às necessidades dos alunos; (d) a visita e a análise pelos pares ao comportamento do professor dentro da sala de aula, como atividade de *feedback* e assistência de forma a promover o aperfeiçoamento individual e da comunidade; (e) condições físicas e capacidade humana para apoiar tal operação. Contudo, a mesma autora alerta para o facto de que comunidades aprendentes fortes não são necessariamente inovadoras, uma vez que um grupo coeso de professores pode facilmente fortalecer as opiniões de cada elemento e impedir a aplicação de novas abordagens. Deste modo, o contributo externo à comunidade aprendente será um fator estruturante no garante da criatividade e da inovação no seio da mesma. Esse contributo pode provir de diversas fontes, de entre as quais se salientam as participações de oradores convidados, *brainstorming* com pessoas externas à comunidade e literatura científica.

Hargreaves (1998) coloca a tónica do desenvolvimento profissional nas características pessoais do indivíduo, nos seus princípios morais e sociais, no contexto e nas condições onde se desenrola a atividade docente e nas culturas de escola.

Day (2001) salienta que o desenvolvimento profissional consiste numa aprendizagem pessoal, em que o próprio indivíduo, com base na sua experiência, cria ferramentas que lhe permitem enfrentar os problemas existentes nas escolas e nas salas de aula, os quais podem resultar da sua própria ação ou da ação dos seus colegas. Este autor reconhece que o sucesso, a qualidade e a satisfação daquilo que se passa nas escolas dependem, acima de tudo, dos seus

diretores e do seu corpo docente. Assevera que vale a pena fazer um esforço para investir no desenvolvimento profissional contínuo dos professores, pois este:

i) é essencial para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos e das escolas; ii) é vital para a manutenção e desenvolvimento do seu próprio empenho e saber-fazer profissional; iii) constitui uma responsabilidade importante dos professores e dos empregadores. (Day, 2001, p. 318)

Fenstermacher e Berliner (1985, citados em García, 2005) defendem que o desenvolvimento profissional é uma atividade que vai muito para além da ação individual de qualquer professor, sendo, portanto, um assunto de grupos de professores que frequentemente trabalham com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais, entre outros.

Todavia, Morais e Medeiros (2007) são mais precisos, ao considerarem o desenvolvimento profissional como um processo multifacetado, não podendo, portanto, ser definido sob uma única perspetiva. Os mesmos autores salientam que o desenvolvimento profissional: (a) é um processo experiencial centrado nas questões reais e concretas; (b) se alicerça no questionamento, na observação e na reflexão; (c) favorece a partilha de conhecimentos, privilegiando a colaboração, a interação e as práticas realizadas pelos grupos profissionais em detrimento das práticas individuais; (d) está intrinsecamente relacionado com o trabalho desenvolvido com os alunos, sendo, portanto, uma consequência do mesmo; (e) se baseia no trabalho colaborativo e na procura coletiva de soluções para problemas relacionados com a prática docente; (f) não se pode dissociar das transformações organizacionais que ocorrem nas escolas.

Fullan (1990, citado em García, 2005) define com maior amplitude o conceito de desenvolvimento profissional, ao incluir qualquer atividade ou processo que procure melhorar as competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis desempenhados pelos professores na atualidade ou no futuro.

Por seu turno, Howey (citado em García, 2005) alicerça o seu conceito de desenvolvimento profissional em quatro dimensões: (a) desenvolvimento pedagógico – aperfeiçoamento do modo de ensinar do professor através de atividades centradas em diferentes áreas do currículo, em competências instrucionais e de gestão da turma; (b) conhecimento e compreensão de si próprio – o professor adquire uma imagem equilibrada de si próprio e da sua autorrealização; (c) desenvolvimento cognitivo – aquisição de novos conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de transmissão da informação por parte dos professores; (d) desenvolvimento teórico – reflexão do professor sobre a sua prática.

Considerando-se, agora, que o conhecimento da opinião de diversos investigadores, acerca do seu entendimento do conceito de desenvolvimento profissional, não é condição suficiente para que este ocorra e que a realidade incontornável da escola de hoje exige profissionais cada vez mais comprometidos com a sua profissão, torna-se, então, pertinente refletir sobre possíveis formas de promover o citado desenvolvimento junto dos docentes.

Sparks e Loucks-Horsley (1990, citados em García, 2005) contribuem com algumas formas estruturantes de se promover o desenvolvimento profissional quando descrevem cinco modelos para promover o citado desenvolvimento, a saber: (a) autónomo; (b) baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; (c) centrado na escola e em projetos; (d) através de cursos de formação; (e) através da investigação.

Relativamente a (a), denominado desenvolvimento profissional autónomo, a aprendizagem é procurada de forma pessoal e de acordo com as necessidades sentidas. São os professores que dirigem os seus próprios processos de (auto)formação recorrendo a cursos à distância, a leituras, a cursos de especialização não diretamente destinados a formar docentes, a cursos de verão, a cursos de especialidade, mestrados ou doutoramentos, entre outros.

No tocante a (b), o desenvolvimento profissional é baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão. O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão “consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente” (García, 2005, p. 153). O apoio profissional mútuo, *coaching* e o diálogo profissional são outras estratégias possíveis, no sentido de conseguir transferências de aprendizagem, melhorar o ensino, estimular o pensamento autónomo dos professores e encontrar soluções para o quotidiano do ensino. A estratégia da supervisão tem como fim, não só o de desencadear a reflexão e o trabalho colaborativo entre os professores, mas também o de proporcionar situações de análise das próprias dificuldades.

No item (c), desenvolvimento profissional centrado na escola e em projetos, deve ser entendido como um projeto de inovação educativa com vista a melhorar a qualidade da educação. Assim, deverá envolver o número máximo de professores, no sentido de aumentar os níveis de colaboração, assentar nas necessidades da escola, utilizar o saber-fazer dos professores e implicar os professores na implementação de uma inovação que permita a ocorrência de mudanças significativas das suas práticas.

Relativamente a (d), o desenvolvimento profissional decorre de cursos de formação, onde os professores, em grupo, participam durante um certo período de tempo em atividades

estruturadas para alcançarem determinados objetivos, com o intuito de induzir mudanças na conduta profissional. Esta via proporciona o aumento do conhecimento e das competências dos professores e permite criar oportunidades para refletir sobre a prática profissional.

Por último, em (e), o desenvolvimento profissional é consequência da investigação levada a cabo pelos professores. Assim, o professor transforma-se em investigador, associando-se, portanto, ao movimento de investigação-ação. Esta vertente permite melhorar a profissionalidade do professor através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica. É uma modalidade centrada na prática, com um projeto estruturado e concebido para enfrentar um problema concreto. Habitualmente, o projeto tem um acompanhamento constante, o qual inclui ciclos em espiral com *feedback* sobre os resultados alcançados.

Ponte (2005) precisa um pouco mais, quando aponta algumas direções a seguir, para que o desenvolvimento profissional seja uma realidade. Neste contexto, refere que

no desenvolvimento profissional há um importante elemento coletivo e um não menos importante elemento individual. Por um lado, *o desenvolvimento profissional é favorecido por contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais)* onde o professor tem oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir as suas experiências e recolher informações importantes. Não é por acaso que a realização de um projecto é, normalmente, uma actividade que envolve todo um grupo de professores. *Mas, por outro lado, o desenvolvimento profissional de cada professor é algo que é da sua inteira e total responsabilidade.* Investir na profissão, agir de modo responsável, definir metas para o seu progresso, fazer balanços sobre o percurso realizado, reflectir com regularidade sobre a sua prática, não fugir às questões incómodas mas enfrentá-las de frente, são atitudes que importa valorizar. Estas atitudes, podem ser mais ou menos favorecidas pelo contexto exterior mas, mesmo nas condições mais difíceis, estão sempre ao alcance de todo o professor. (2005, pp. 6–7)

Villegas-Reimers (2003) assevera que o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor obtém como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática. Contudo, o investigador salienta que, nos últimos anos, se tem vindo a assistir ao despontar de uma nova perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores. Esta nova perspectiva assenta: (a) no construtivismo em detrimento dos modelos transmissivos; (b) em processos a longo prazo, isto é, os professores aprendem ao longo do tempo; (c) em situações reais e concretas; (d) na relação direta com os processos da escola; (e) no facto de o professor ser visto com um prático reflexivo; (f) em processos colaborativos, admitindo a existência de espaços para o trabalho isolado; (g) na assunção de diferentes modelos de desenvolvimento profissional de professores, uma vez que cada escola é uma realidade, requisitando, naturalmente, professores com competências diferentes.

Sachs (2007, citada em Flores & Simão, 2009) defende que o desenvolvimento profissional dos professores necessita de incorporar a re-instrumentação, a remodelação, a revitalização e a re-imaginação, no sentido de assegurar que o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos é alcançado e que o apoio a uma profissão docente forte e autónoma não é, de modo algum, negligenciado.

Após a análise das diferentes correntes e das várias opiniões que os investigadores evidenciam, relativamente ao desenvolvimento profissional, constata-se, não só algumas divergências, mais ou menos profundas, mas também alguma similaridade e até completude. Neste contexto, verifica-se a existência de alguns conceitos subjacentes a todas as correntes que assumem uma transversalidade digna de análise mais detalhada, tais como a reflexão e a supervisão.

3. REFLEXÃO

Falar-se em reflexão sem se falar no filósofo americano Jonh Dewey¹⁰ e no pedagogo Donald Schön¹¹ seria não só um erro, mas sobretudo uma injustiça para com aqueles que trouxeram à humanidade um aporte de conhecimentos de valor inestimável, quer no que diz respeito à escola, quer no tocante à construção do pensamento reflexivo, sobretudo na formação de professores e conseqüentemente no seu desenvolvimento profissional.

A atividade de pensar é inerente à condição humana, não sendo possível ensinar a outro como fazê-lo com exatidão. Pensar é algo que acontece naturalmente. Alarcão (2005) assevera que, de um modo geral, apenas nos é facultada a possibilidade de descrever as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da adoção de uma ou outra forma de pensamento. Assim, afirmações do género – “ser professor é algo a tempo inteiro, mesmo em casa, temos sempre tantas coisas em que pensar” – frequentemente proferidas pelos docentes, são reveladoras não só do tipo de trabalho do professor, mas também do grande objetivo do mesmo que é o de, deliberadamente, seguir uma ou outra via de pensamento que supõe conduzir aos melhores resultados. Contudo, e para não correr o risco de se confundir o pensamento (ideias que passam pela cabeça) com o pensamento reflexivo,

¹⁰ Considerado o maior pedagogo do século XX, foi o principal teórico da Escola Nova. Sob a influência de Peirce elaborou uma nova versão do pragmatismo a que chamou “instrumentalismo” ou “naturalismo humanista”. Esta corrente centra-se no valor instrumental do conhecimento e do pensamento em geral, na resolução de reais situações problemáticas da nossa existência.

¹¹ Pedagogo que deu início aos estudos sobre a reflexão na educação, tendo tido como fonte de inspiração Jonh Dewey.

torna-se pertinente clarificar que, neste último, a sequência construída é consciente, encadeada e objetiva, ou seja, que as partes sucessivas derivam umas das outras, onde cada uma é, também, o suporte de todas e vice-versa, sem perder de vista o objetivo comum. Obviamente que nem sempre este objetivo é atingido de modo satisfatório ou, pelo menos, do modo que tanto se ansiava e para o qual tanto se investiu. Assim, é natural que surja a questão do ter ou não valido a pena. Neste sentido, Alarcão (2005) defende que toda a atividade reflexiva é instrutiva e que a pessoa que realmente pensa, aprende, quer com os êxitos, quer com os fracassos. É indiscutível que o treino que se faz do pensamento e o aproveitamento do erro como alavanca para nova reflexão, só por si, são suficientes para justificar os benefícios de todo o ato reflexivo. Dewey (1910, citado em Alarcão, 2005, p. 50) entende que

o espírito treinado é aquele que melhor observa, forma ideias, raciocina e verifica hipóteses... e que, no futuro, aproveita mais dos erros cometidos no passado – o que é importante é que a mente esteja atenta aos problemas e seja capaz de os atacar e resolver.

Caetano (2004) coloca a tónica da reflexão na necessidade de se encararem os tempos de aparente desordem em que se vive, numa perspetiva de, a cada momento, se ter de reequacionar e enquadrar o ponto em que todos se encontram, os contextos em que se inserem e o ponto mais longínquo para onde se dirigem.

Porém, em educação, o conceito de professor reflexivo vai muito para além do que se afirmou anteriormente.

Zeichner (1993, citado em Alarcão, 2005) defende que o conceito de professor como prático reflexivo é aquele que reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais.

Alarcão (2005) lança mão das expressões usadas por Schön¹², mas reutiliza-as afirmando que

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (p. 176)

Contudo, entende-se que o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da ação docente. Implica, ainda, o saber quem é, quais as razões pelas quais faz o que faz, a

¹² Distingue entre reflexão para a ação, na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional (não necessariamente dos professores).

consciencialização do lugar que ocupa na sociedade e a assunção da responsabilidade de refletir sobre os fundamentos que o levam a agir e a agir de uma determinada forma.

Todavia, Alarcão (2005) refere que o facto de o pensamento reflexivo ser uma capacidade, não é algo inato, sendo, portanto, necessário criar condições propensas ao seu desenvolvimento. É neste contexto que a autora apresenta a máxima “descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor” (p. 181). No entanto, e embora na atualidade predomine o discurso do prático reflexivo, quando se desce à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo. Basta ter-se em conta o excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e a escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes e a afirmação anterior está, por si só, justificada.

Imbérnon (2006) evidencia esta opinião ao afirmar que “quando se sobrecarrega o trabalho docente (por descoordenação administrativa, por excesso de funções, por excesso de burocracia...) começa-se a deteriorar o trabalho do professor” (p. 240).

Contudo, Day (2006) incentiva os professores a desenvolverem práticas reflexivas ao afirmar que: (a) estas ajudam os professores a libertarem-se de um comportamento impulsivo e rotineiro; (b) permitem que os professores atuem de uma forma deliberada e intencional; (c) reconhecem os professores como seres humanos educados; (d) permitem que os professores afirmem as suas identidades profissionais enquanto agentes de mudança com propósitos morais; (e) são essenciais para o autoconhecimento dos docentes. Em síntese, “a reflexão envolve uma *crítica* da prática, os valores que estão implícitos nessa prática, os amplos contextos políticos, pessoais, sociais e institucionais onde esta ocorre e as implicações que estes têm na melhoria dessa prática” (Day, 2006, p. 159). Nesta lógica de raciocínio, o citado autor afirma ainda que a reflexão se relaciona com o passado, com o presente e com o futuro, sem descurar a “formulação e a solução de problemas”. Entende-se, portanto, que empreender uma reflexão é criar oportunidades de escolha que se relacionam com valores, propósitos, práticas, contextos e mudanças. Assim, os professores que intrinsecamente se assumem como tal, ao longo de toda a sua carreira, irão socorrer-se de diferentes orientações para a sua prática reflexiva, no sentido de conseguirem manter e desenvolver os propósitos morais, o cuidado, a identidade, o saber, o conhecimento profissional e a saúde emocional e profissional, em suma, irão requisitar o que sentirem ser essencial para, numa dinâmica constante, darem continuidade ao seu desenvolvimento profissional.

Day (2006) aponta quatro modelos de prática reflexiva, a saber: (a) a preparação para o que tem de ser feito para obter sucesso; (b) incidentes críticos – acontecimentos que desafiam o *eu* profissional do professor levando-o a analisar, isoladamente ou em grupo, momentos-chave da sua vida e do seu trabalho, de onde decorrerá uma mudança pessoal e profissional significativa; (c) reflexão autobiográfica – é uma forma de os professores detetarem as origens das crenças e das suas práticas de forma a rever as suas influências; (d) investigação-ação – é o estudo de uma situação que envolve os próprios participantes enquanto investigadores e que tem como objetivo a melhoria da qualidade da ação que pode fazer sentido apenas no contexto da situação que despoletou o estudo.

Imbérnon (2006) refere que é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, ao qual está intrinsecamente ligado o desenvolvimento da instituição escola, que os professores assumam práticas reflexivas. No entanto, este autor reconhece que nem sempre essas práticas são fáceis de implementar e, apesar de muitas razões o poderem justificar, a dificuldade em o fazer, por vezes, é, tão-somente, devida à falta de hábito de as concretizar. Quando isto acontece, o autor recomenda que o “treino” se inicie com a reflexão acerca “do que me sucede” e “do que sucede”, quer em grupo, quer isoladamente.

Nesta mesma linha de pensamento, encontram-se Fullan e Hargreaves (2001) quando referem que não é fácil encontrar momentos e muito menos momentos de tranquilidade, dentro de uma sala de aula, para permitir a reflexão. Afirmam que o ensino na sala de aula é, pela sua própria natureza, algo que envolve inúmeras coisas para fazer, “decisões para tomar, necessidades de crianças para satisfazer, não só todos os dias, mas a cada minuto e a cada segundo: não há descanso” (p. 114). Os citados autores alertam, ainda, para as consequências da elevada pressão a que os professores estão constantemente sujeitos. De entre elas salientam-se: a erosão, com o passar do tempo, dos recursos pessoais do professor; a dificuldade em realizar um olhar mais profundo e alargado, para além do aqui e do agora; a falta de tempo para refletir, para fazer um balanço acerca do que se está efetivamente a fazer e porquê. Assim, e apesar de parte da responsabilidade desta situação ser do sistema, os professores deixaram-se entrar num ciclo vicioso. Este ciclo só será quebrado, se a definição de prioridades e a delimitação de fronteiras muito claras, no trabalho dos docentes, for uma realidade. Contudo, e apesar de os professores reconhecerem que “a pressão retira tempo à reflexão e que a falta de reflexão obscurece as formas de alívio da pressão” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 114), estes ainda não foram capazes de criar esses momentos, pelo menos não os encontraram com a frequência desejável. É um facto que as pressões de

trabalho se intensificaram, ao longo dos anos, as inovações e as ações de formação multiplicaram-se, a papelada e o preenchimento de formulários proliferaram. Porém, alguma desta pressão poderia ser aliviada se existisse um real trabalho colaborativo com um único objetivo em mente: dar às novas gerações as fundações necessárias para que estas se tornem tão resilientes quanto possível, no sentido de poderem enfrentar, com sabedoria e conseqüentemente com sucesso, os desafios que o futuro lhes colocar. Assim, o professor vê-se na necessidade de mudar a sua postura profissional, de aperfeiçoar as suas práticas e de refletir em grupo, pois a sua experiência profissional de docente pode não ser suficiente para enfrentar tamanha tarefa. Daqui decorre que a promoção de práticas reflexivas na escola pode ser uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional do docente, sobretudo se a partilha dessas mesmas práticas for feita em grande grupo. Esta forma de refletir e partilhar irá permitir ao professor aprender e construir novos saberes.

García (2005) é mais incisivo quando clarifica o objetivo de algumas estratégias de reflexão com recurso à imagem de um espelho, onde os docentes se podem ver refletidos, mas é-o, sobretudo, quando afirma que é expectável que “através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional” (p. 154).

Todavia, é importante salientar que a maioria dos professores reflete, efetivamente, de algum modo, na sua prática e sobre a sua prática. No entanto, esta é uma versão pobre da prática reflexiva. As versões mais ricas, com uma natureza mais inquiridora e que conduzem a reais desenvolvimentos, são menos frequentes. Assim, e no sentido de suscitar uma reflexão mais forte, é de todo conveniente que se proceda à recolha mais sistemática de dados. Estes podem ser obtidos através de um bom *feedback* dos alunos e a partir da experiência da sala de aula. Fullan e Hargreaves (2001), são incisivos ao defenderem que

a nossa experiência pessoal é limitada: uma reflexão mais profunda requer outros olhos, outras perspectivas, bem como a nossa. O poder de colaborar decorre, em parte, da forma como a reflexão pode fazer com que outras perspectivas tenham impacto na nossa. (p. 119)

Neste contexto, considera-se que o treino entre pares, o ensino em equipa, a observação de aulas podem constituir um verdadeiro estímulo para uma reflexão mais forte e profunda, não sendo de menosprezar o contributo do trabalho colaborativo fora da sala de aula: elaboração da planificação, apoio de grupos formados pelos docentes e o diálogo profissional. Fullan e Hargreaves (2001) são penetrantes ao evidenciarem que

outros colegas também precisarão de estar implicados (se quisermos que a reflexão se aprofunde e alargue às áreas de desconforto e de dissonância que precipitam a mudança), a fim de serem expostos aos hiatos existentes entre aquilo que se pensa fazer e aquilo que, de facto, se pratica. (p. 120)

Outro elemento importante a ter em conta para uma prática reflexiva mais forte e profunda é o dos propósitos do ensino. Não estão aqui em causa apenas questões técnicas acerca do que resulta e não resulta, mas estão, também, questões que se prendem com o contexto do ensino, ou seja, que dizem respeito ao modo como se facilita ou dificulta a concretização desses propósitos. Assim, é importante analisar se se está a agir de acordo com as convicções e crenças pessoais ou se há algo a que se tenha aderido por mera resignação às exigências institucionais das quais se discorda. Se assim for, é a reflexão acerca dos propósitos do ensino que será capaz de impelir os professores a fazer algo para mudar o contexto de trabalho e, conseqüentemente, para tornar o ensino mais autêntico.

Na perspetiva de Menezes e Ponte (2006), a reflexão pode ser considerada um processo de exame e reexame da experiência pessoal de cada um. Estes autores salientam que essa ideia é clarificada por Von Glasersfeld ao referir que “a reflexão permite sair do fluxo da experiência directa, re-presentar uma parte dela e olhar para ela como se fosse experiência directa, enquanto se permanece consciente de não o ser” (Von Glasersfeld, citado em Menezes & Ponte, 2006, p. 3).

Fullan e Hargreaves (2001) apresentam algumas sugestões de como a maioria dos docentes podem desenvolver a reflexão, tais como: recordar e sonhar com experiências pessoais positivas; fazer leituras profissionais, como por exemplo de revistas que apresentam relatos de investigações, sucintos, atualizados e acessíveis; diálogo profissional sobre leituras partilhadas; grupos de apoio constituídos por professores de uma só escola ou agrupando elementos de várias escolas; a investigação-ação; autobiografias e histórias de vida ou a frequência de cursos fora da escola.

Como se constata, e apesar de muitos esforços se terem feito, no sentido de clarificar o que é reflexão e de tentar que este conceito seja interpretado e interiorizado, de igual forma, por todos os docentes, este persiste em estar envolto em alguma diferenciação e nebulosidade. No sentido de clarificar o citado conceito, Louden (citado em Menezes & Ponte, 2006) propõe um esquema de análise segundo duas dimensões: interesses e formas. De acordo com o autor, os interesses podem ser técnicos, pessoais ou problemáticos e referem-se aos objetivos definidos, à partida, por quem reflete. As formas de reflexão são: a introspeção, o recordar e narrar, a pesquisa e a reflexão espontânea. A introspeção é um processo consciente conduzido

a alguma distância da ação. A reflexão espontânea emerge durante a ação da qual não se tem consciência plena, mas permite a tomada de decisões. O recordar e narrar e a pesquisa divergem relativamente ao caráter sistemático, sendo este uma preocupação apenas da pesquisa. A forma de recordar e narrar é caracterizada pelo seu elevado grau de informalidade.

Christiansen e Walther (citados em Saraiva & Ponte, 2003) definem a reflexão pelas suas consequências, defendendo que as crenças, conhecimentos, expectativas e previsões do professor vão sendo alteradas ao longo do seu percurso através da sua reflexão.

Na mesma linha de raciocínio, Day (2001) refere que os adultos aprendem quando têm oportunidade para refletir sobre a sua própria experiência e aprendem não só fazendo, mas também tirando partido das situações que combinam ação e reflexão.

Como consequência do exposto, pode-se afirmar que a prática reflexiva não é um processo espontâneo, mas sim um processo consciente e construído. É neste sentido que a reflexão necessita de um apoio especializado, o qual lhe pode ser facultado pela supervisão. É, neste contexto, e dado considerar-se a reflexão como um dos elementos chave para o desenvolvimento profissional, que esta deve ter um espaço privilegiado na formação dos professores, sobretudo, na formação de professores que se encontram em contextos tão especiais de trabalho quanto o das escolas que integram o projeto TEIP.

4. SUPERVISÃO

O conceito de supervisão é um conceito polissémico e transversal a vários domínios da atividade humana, podendo, portanto, trilhar caminhos que podem ir desde o político ao económico, ao social e, obviamente, ao educativo. Contudo, e seja qual for o domínio onde se esteja a usar este conceito, ele surge sempre associado a uma função que tem por objetivo a procura da melhoria de um serviço prestado por uma ou várias instituições.

Alarcão e Tavares (2010) foram os autores que introduziram o termo supervisão¹³ em Portugal. Este termo foi, no imediato, conotado como o antípoda dos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas. Porém, hoje, o entendimento é

¹³ Em 1987 estes autores publicaram a obra intitulada: “Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem”, não tendo, na época, cativado muitos leitores. O aparecimento de grande número de cursos de formação especializada, pós-graduada e a frequência dos mesmos por um número considerável de professores, levou ao desaparecimento da citada obra nas livrarias e a uma reedição revista e atualizada no ano 2010.

diferente, considerando-se, por um lado, a função de fiscalização e superintendência registrada no dicionário, por outro, a ideia de acompanhamento do processo formativo.

Alarcão e Roldão (2010) referem que este termo, ao longo do tempo, também adquiriu uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a ter confiança na importância estruturante do seu conhecimento profissional e interiorizaram que a investigação da sua própria prática lhes permitia construir saberes cruciais, no sentido de melhorar o seu desempenho a todos os níveis, incluindo o social. Estas autoras afirmam que o termo supervisão

acolhe hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se autoquestionar e auto-avaliar, para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social, ou seja, para se afirmar como escola reflexiva. (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15)

Oliveira-Formosinho (2002a) defende que a “supervisão desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se no papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através da pesquisa cooperada)” (p. 12).

Contudo, durante um tempo, a supervisão colocou a tónica no fator eficácia do ensino sem levar em consideração que o professor, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, terá de se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões validadas por uma reflexão crítica, consciente e comprometida. Assim, não basta que alguém do exterior venha dizer ao professor o que deve e como deve fazer, mas tem de ser este a descobrir, por si próprio, a melhor forma de atuar e assumir a responsabilidade que lhe cabe no processo. É neste contexto que o professor deve e tem de ser ajudado. Todavia, como cada pessoa é um ser único, com características diferentes, com valores, crenças, concepções e comportamentos próprios e dado que a supervisão é uma prática que sempre envolve pessoas, jamais poderia existir um único modelo para esta atividade.

Nesta linha de raciocínio, Sergiovanni e Starrat (1986) definem os diversos modelos da supervisão, não através de conceitos, mas sim recorrendo aos efeitos que a aplicação, de um ou outro modelo, pode provocar em quem os utiliza. Neste sentido, os citados autores comparam os modelos de supervisão a muros e janelas, uma vez que os modelos tanto podem constituir uma abertura, isto é, passarem a ter uma visão melhorada da forma de implementar a supervisão, como um obstáculo, quer no caso de não serem aplicados com o devido cuidado e respeito para com o outro, quer no de não se terem em conta os inúmeros fatores de

imprevisibilidade e até de anarquia que rodeiam a organização escola. Estes autores rejeitam ainda a ideia de catalogar os modelos como bons ou maus. Defendem que o que é considerado um bom modelo numa situação, poderá ser catastrófico noutra. Nesta lógica de raciocínio, serão as consequências que advêm da aplicação de um determinado modelo que irão indicar se esse modelo teve um efeito de muro, quando limitativo do desenvolvimento profissional ou se, pelo contrário, teve um efeito de janela, ao expandir a visão sobre determinado assunto.

Contudo, esta divisão entre muros e janelas ou concebida através das consequências da aplicação de um modelo não é única. Alarcão e Tavares (2010) apresentam vários cenários representativos das diferentes concepções da supervisão, sendo estes definidos em termos das suas facetas mais significativas. Assim, os citados autores invocam os nomes dos vários cenários que, por si só, sugerem o ponto fulcral de cada um, a saber: o cenário da imitação artesanal, da aprendizagem, da descoberta guiada, behaviorista ou comportamentalista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico. Porém, os referidos investigadores clarificam que os “cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 17).

No entanto, e apesar de se considerar a supervisão como uma das formas de induzir as pessoas e as organizações a que elas pertencem à melhoria do serviço prestado, é necessário ter em mente alguns pontos sensíveis na área da supervisão de professores. Neste contexto, Alarcão e Tavares (2010) defendem três ideias que deverão presidir à supervisão dos docentes, a saber: (a) O professor é uma pessoa, um ser que se encontra em constante desenvolvimento, carregando consigo as experiências do passado e os anseios para o futuro; (b) O professor é, em simultâneo, um mestre e um discípulo dado que, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem; (c) O supervisor, para além de, na generalidade, ser alguém com mais experiência, é, tal como o professor, uma pessoa, um ser em desenvolvimento, cujo papel consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, se induzir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Nesta linha de raciocínio, o supervisor é encarado como um facilitador do desenvolvimento profissional do professor, podendo e devendo escolher os meios de o fazer de acordo com os fins e os contextos, acautelando que estes não se apresentem como um fim em si mesmos. Consequentemente, o

supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num

ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional. (Alarcão & Tavares, 2010, p. 43)

Na mesma senda de pensamento, encontra-se Zahoric (1992, citado em Alarcão & Tavares, 2010) ao referir que as atitudes supervisivas têm de respeitar a filosofia de ensino do professor, induzindo-o à autorreflexão, ao autoconhecimento e à tomada de consciência da ética das posições assumidas, uma vez que o ensino é uma atividade pessoal e intransmissível.

Alarcão (2002) contribui para uma maior abrangência do conceito de supervisão ao referir que os supervisores têm de atuar, essencialmente, como facilitadores, se se assumir a supervisão como função de desenvolvimento profissional. A mesma autora evidencia que este modo de operar não constitui novidade, dado que já Schön (1986) o defendia quando asseverava ser necessário dar prioridade ao tempo de partilha com os pares, à reflexão e ao diálogo, num ambiente onde haja liberdade para explorar e refletir sobre a prática de cada um, ao invés de dar prioridade ao melhoramento de práticas específicas ou à implementação de novos programas.

Sá-Chaves (2001) assevera que, pelo facto de a supervisão ser um processo de mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, quer do professor, quer do supervisor, o tipo de interação que se estabelece pode constituir um elemento facilitador ou inibidor do processo supervisivo.

Herdeiro (2010) realça que as relações interpessoais entre os diferentes profissionais são vitais para as escolas, uma vez que estas afetam as diferentes atividades levadas a cabo pelos indivíduos, induzem alterações na sua maneira de ser e, conseqüentemente, interferem diretamente na mudança da própria instituição.

Alarcão e Tavares (2010) defendem que a supervisão da prática educativa e não meramente pedagógica emerge como um caso particular de ensino-aprendizagem e como uma auto e heterosupervisão comprometida e colaborante, em que os professores se entrelaçam no seu desenvolvimento profissional – também na vertente de melhoria da atividade de ensino – numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É neste contexto que se assume o conceito de supervisão sob uma nova perspetiva, uma vez que, para além do processo supervisivo e do desenvolvimento profissional, este passa, também, a integrar o desenvolvimento organizacional. Assim, o conceito de supervisão deixou de se relacionar apenas com a formação inicial de professores, passando a fazê-lo com toda a escola, entendida como um espaço que promove aprendizagens em todos os seus

intervenientes e que se caracteriza por ser qualificante, por aprender e por se desenvolver. É a este paradigma de escola que se chama escola aprendente e reflexiva, uma vez que é aqui que os seus profissionais procuram desenvolver as respetivas capacidades, melhorar o desempenho e atingir os objetivos que cada um, isoladamente ou em conjunto, definiu.

A par da evolução do conceito de supervisão seguiu a alteração do conceito de supervisor e a conseqüente mudança das funções do mesmo. Assim, de alguém que era visto como um profissional experiente que orientava o futuro professor na construção do seu desenvolvimento profissional e pessoal, passou-se para alguém que, acima de tudo, contribui para o desenvolvimento profissional do professor através de procedimentos colaborativos e reflexivos.

Sá-Chaves (2001) defende que o supervisor é um indivíduo que aconselha o professor. Esta afirmação exige um supervisor que vai muito para além da mera perspetiva das práticas, da orientação, da investigação com o sentido de inspeção ou do dirigismo de qualquer espécie.

Todavia, Boyan, 1973; Ivey, 1974; Acevedo 1976; Whitfield, 1977; Garland, 1982; Stones, 1984; Blase e Blase, 1995 (citados em Alarcão & Tavares, 2010) partilham da opinião de que as capacidades de prestar atenção, saber escutar, compreender, manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspetivas dos professores, de procurar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de questionar, de refletir são fundamentais num supervisor.

Por seu turno, Glickman (1985, citado em Alarcão & Tavares, 2010) acentua a importância das capacidades acima referidas, no supervisor, ao afirmar que, conforme a ênfase que este dá a algumas das atitudes citadas assim se determina o estilo da sua supervisão, podendo o mesmo ser encaixado em um de três estilos: o não-diretivo, o colaborativo e o diretivo.

Amaral, Moreira e Ribeiro (2005) definem supervisor como um “treinador”, asseverando que

o papel desempenhado pelo treinador não é apenas o de treinar capacidades e aptidões; ele desenvolve-as, acompanha o seu desenvolvimento, encontra estratégias adequadas ao desenvolvimento do atleta concreto que deve monitorar. Por sua vez, o treinador também se desenvolve, porque aprende com o atleta que, sendo diferente de todos os outros, o obriga a reformular estratégias já experimentadas e a adaptá-las ao atleta em questão. (p. 93)

Contudo, as mesmas autoras tornam-se mais incisivas ao clarificarem que a palavra “treinar” não tem a riqueza semântica da palavra inglesa *coaching* que, para além de incluir o treino, transporta consigo a ideia de interajuda, de monitorização, de apoio, de acompanhamento, de incentivo, de encorajamento do atleta para que seja ele próprio e para que dê o seu melhor nas competições que o aguardam.

Neste contexto, aparece a noção de supervisor reflexivo como alguém capaz de envolver os professores na sua própria formação para que, após a fase de entrada na profissão, sejam capazes de alcançar competência profissional com base nos conhecimentos teóricos e científicos que foram experimentando e adaptando às suas práticas, num constante e interminável devir, entre o fim de uma fase e o início de outra, ao longo de toda a carreira. Assim, é neste devir constante que se espera que os professores sejam capazes de “experimentar e pôr em prática os seus próprios esquemas conceptuais, refletindo sobre os resultados obtidos e reformulando constantemente a sua atuação” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 2005, p. 94).

Contudo, Sá-Chaves (2001) assevera que, numa perspetiva de supervisão reflexiva, os próprios professores, bem como os gestores pedagógicos acabam por funcionar como supervisores, pese embora, em determinados momentos, não tenham muita consciência disso.

Porém, e tendo em conta a organização atual das escolas, o papel de supervisor poderá ser desempenhado pelo coordenador do departamento, no sentido de ajudar a criar uma escola que se pensa a si própria, onde os seus membros trabalham em colaboração e estão em constante atualização. Assim, considera-se que a função principal do coordenador do departamento, entendida como supervisiva, consistirá em criar ou apoiar contextos de formação que se traduzam numa melhoria da escola, com repercussões no desenvolvimento profissional dos professores e, simultaneamente, na aprendizagem dos alunos. Consequentemente, defende-se que o coordenador não pode ser nem uma pessoa nem um profissional qualquer, dado que se considera ser de vital importância que o supervisor assuma o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações, incluindo-os, portanto, “na categoria de profissionais do humano, em que são fundamentais a relação de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória e de animação da formação” (Alarcão, 2002, p. 233).

É no contexto de uma escola apetrechada com profissionais motivados e ávidos pela melhoria do seu desempenho que a investigadora Alarcão (2002) define escola reflexiva. Entende a citada autora que a escola reflexiva é uma

organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro. (p. 220)

Contudo, é essencial que não se ignorem os muitos problemas atuais da escola, procurando e encontrando a solução, quer na aprendizagem, quer na obediência a uma visão de melhoria e desenvolvimento.

A citada autora aprofunda ainda um pouco mais a noção de escola aprendente¹⁴, juntando-lhe o adjetivo qualificante. Alarcão (2002) justifica a sua opinião com o facto de se reconhecer à

organização a capacidade de se conceptualizar através do pensamento original dos seus membros livremente expresso e de evoluir, no seu desenvolvimento, através da sua própria aprendizagem. Mas, simultaneamente, a capacidade de proporcionar aos seus membros condições de aprendizagem coletiva e individual. (p. 221)

Porém, a mesma autora defende que, em última análise, são sempre as pessoas que aprendem e, portanto, toda a aprendizagem é individual, embora realizada em ambiência de coletividade, dado tratar-se de uma aprendizagem cooperativa do conjunto das pessoas que trabalham e convivem na organização. Assim, para que se conduza uma organização à aprendizagem e à qualificação, é fundamental existir uma visão projetiva para a mesma. Todavia, não chega existir essa visão – é essencial que esta seja explicitada, sistematizada e partilhada, através do diálogo e do pensamento em conjunto, no sentido de todos se sentirem intrinsecamente envolvidos no processo.

Nesta senda de raciocínio, é inevitável que a supervisão deixe de ser pensada, sobretudo, em relação ao professor e à sua interação pedagógica em sala de aula e passe a ter a dimensão coletiva e institucional. Assim, é essencial que se pense a supervisão em relação aos professores, na interação que estabelecem uns com os outros, no exercício das suas funções, bem como às repercussões deste processo na formação dos alunos e no desenvolvimento da organização, uma vez que não se considera que apenas os alunos aprendem na escola, mas defende-se que todos os que nela trabalham ou estudam estão em aprendizagem. Neste contexto, assume-se que “conceber a escola como organização aprendente e qualificante implica, para além de reconhecer a necessidade de liderança, admitir a existência, no seu seio, de comunidades de aprendizagem sistematicamente interligadas na grande comunidade aprendente que é a escola” (Alarcão, 2002, p. 221). Consequentemente, a

¹⁴ Termo criado por Senge, em 1994.

supervisão não é mais um trabalho solitário, mas sim um trabalho de equipa, à qual compete fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercute no desenvolvimento profissional dos professores, auxiliares, funcionários e, obviamente, na aprendizagem dos alunos.

Contudo, Fullan e Hargreaves (2001) defendem que numa escola colaborativa, em pleno funcionamento, todos os professores são líderes, redirecionando o foco da supervisão para uma perspetiva de autossupervisão e autorresponsabilização pelo desenvolvimento individual e da organização.

Tracy (2002) coloca também o enfoque da supervisão no desenvolvimento da competência de refletir sobre a prática e na tendência para um modelo de autossupervisão. Porém, a mesma investigadora não deixa de referir a ideia de que os modelos de supervisão devem assentar na aprendizagem, na facilitação do desenvolvimento, no recurso a diversas áreas do conhecimento, na necessidade da existência de equipas supervisivas multidisciplinares e na força da supervisão entre pares.

Todavia, e considerando o facto inquestionável de que, em toda a organização, as lideranças, quaisquer que elas sejam, fazem a diferença na forma como os seus membros abraçam o projeto da instituição e ainda o facto de que a liderança é uma componente estruturadora de toda a organização que pretende ser moderna, inovadora e qualificante para os seus membros, torna-se pertinente afirmar que, numa escola aderente ao projeto TEIP, serão as lideranças a marcar o ritmo do seu desenvolvimento e a indicar o caminho para a prossecução e o alcance dos seus objetivos. É nesta linha de raciocínio que a abordagem do tópico lideranças se torna uma inevitabilidade.

4.1. Lideranças

Considerando que, nos últimos anos, a escola pública tem sido objeto de múltiplas medidas e programas reformadores e tendo também em mente que estes implicam alterações significativas ao nível da organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações do poder e dos perfis de liderança, entre outras, emerge a necessidade da reflexão acerca do que a literatura traz para este tema.

Nesta senda do pensamento, Torres e Palhares (2009) apontam o campo da gestão e da liderança como um dos que mais controvérsia tem gerado no contexto das atuais políticas educativas, uma vez que este é, por excelência, o espaço onde se disputam e entrecruzam,

tanto os valores da cidadania e da participação democrática, como os valores do gerencialismo e da eficácia técnica.

Senge (1994, citado em Alarcão & Tavares, 2010) refere que a liderança é entendida como a capacidade de saber o que se quer, de conceber o que se deseja e de se ser capaz de criar condições que encorajem os membros da organização a caminhar no sentido traçado. Consequentemente, este elemento implica não apenas uma capacidade de influenciar os outros, mas, sobretudo, um compromisso pessoal, na perspetiva de manter viva a capacidade de motivação, para continuar a refletir sobre o modo como as nossas ações afetam tudo e todos os que nos rodeiam.

Alarcão e Tavares (2010) são mais incisivos ao asseverarem que é fundamental que os docentes sejam capazes de aceitar, de uma forma pró-ativa, o papel da liderança na mudança e na inovação, deixando de estar permanentemente a reagir numa atitude de determinismo e fatalismo, de «tem de ser assim», de «não há nada a fazer», ou então numa atitude de desresponsabilização e de atribuição de culpas a outros e não aos próprios.

Contudo, e dado que a necessidade de liderança é hoje reconhecida, os citados autores referem alguns princípios a ter em conta nas práticas de uma escola que se assume como democrática, participada e cultivadora do carácter de cada um. Assim, afirmam que

a liderança deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera, ... a liderança deve promover o envolvimento activo e livremente expresso dos diferentes actores, ... a liderança implica um espírito crítico, aberto a novas ideias e criativo, ... a liderança pressupõe a capacidade de se deixar liderar. (Alarcão & Tavares, 2010, p. 141)

Day (2001) é mais preciso ao afirmar que o exercício de uma liderança facilitadora promove o crescimento e a satisfação profissional dos elementos de um grupo de trabalho, uma vez que lhe são proporcionadas oportunidades de empreender diferentes tipos de aprendizagem e de se envolver no processo de tomada de decisão. Para além destas situações, o líder também encoraja a participação individual ao ouvir os professores e valorizar a sua opinião, bem como ao incentivar a criatividade e dar apoio profissional, dispondo, obviamente, de tempo, de materiais e de recursos financeiros.

É neste contexto que se assume que o líder tem todo o interesse em criar boas condições na escola, uma vez que, para além de aumentar a capacidade individual e coletiva para resolver os problemas, contribui para a identificação dos fins a alcançar pela organização e ainda dá uma ajuda na seriação das práticas mais adequadas para os alcançar (Bolívar, 2003, citado em Herdeiro, 2010).

Por seu turno, Fullan (2003, citado em Herdeiro, 2010) defende que os líderes têm necessidade de aprender a confiar nos processos que estabelecem, de procurar padrões promissores e ainda de tentar definir e identificar procedimentos para otimizar a partilha de conhecimento com valor.

Day, 2009; Robinson, 2009; Louis e Leithwood, 2010 (citados em Bolívar, 2012) afirmam que a melhoria da educação, entre outros fatores, exige que os diretores assumam um papel pedagógico nas escolas.

Neste contexto, e no sentido de alcançar o tão ambicionado sucesso educativo para todos, exigido pela política educativa europeia, a direção da escola tem, obrigatoriamente, de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem que oferece. Assim, torna-se absolutamente necessário intervir nos processos de ensino, os quais não podem continuar a ficar ao critério de cada professor, mas deverão ser assumidos por toda a organização (Bolívar, 2012).

Contudo, e na mesma linha de pensamento, Day (2006) é mais incisivo, ao defender que é nas escolas eficazes que os líderes de sucesso, para além de indicarem a direção a seguir, organizarem e monitorizarem, também constroem relacionamentos com a comunidade da escola, centrando-se nas pessoas, sem negligenciar valores e práticas consistentes com os avocados pela escola.

Porém, hoje, constata-se que as políticas educativas estão orientadas para a obtenção de resultados, exercendo, junto dos líderes, inúmeras pressões para que esses resultados emirjam. Neste contexto, é inevitável a criação de tensões entre o modelo de liderança que distribui o poder e a tomada de decisão, induzindo a construção da autonomia e o modelo burocrático, indutor de resultados. Considera-se, portanto, que os diretores de escola bem-sucedidos são aqueles que, apesar de todas as pressões e tensões evidentes entre os propósitos dos dois modelos, são capazes de garantir que as pessoas se apoiam umas às outras.

Hayes (2001, citado em Day, 2006) contribui para esta opinião ao defender que é necessária a existência de formas múltiplas e não únicas, de liderança, tendo em conta que as decisões dos diretores são mais importantes do que o estilo que o mesmo adota, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.

Louis (1996, citado em Day, 2006) também contribui para esta forma de pensar, ao afirmar que os líderes mais eficazes concedem autoridade, desenvolvem processos colaborativos de tomada de decisão e evitam ser a pessoa que mais resolve problemas.

Whitaker (2000) assevera que todos têm capacidades de liderança, colocando a tónica no dever de todos os que formam a organização serem líderes, no sentido de saberem escutar as ideias dos outros e apresentarem as suas, numa perspetiva de melhoria e desenvolvimento de toda a organização. Acrescenta ainda que a liderança também proporciona “uma estrutura através da qual o potencial humano pode ser mais facilmente activado” (Whitaker, 2000, p. 89).

Todavia, numa posição distinta encontra-se O’Connor (1995, citada em Herdeiro 2010) quando refere que a liderança é a capacidade de apresentar uma visão pessoal, partilhá-la e conseguir que outros a adotem. Esta conceção de liderança coloca a tónica nas relações pessoais capazes de comprometerem os outros membros da organização e conduzi-los à concretização de ações de mudança.

Nesta mesma linha de raciocínio, encontra-se Sergiovanni (2004, citado em Herdeiro 2010) quando refere que é impossível haver liderança se não houver nada de importante a seguir, uma vez que a liderança se exerce mais ao nível cognitivo do que interpessoal. O citado autor coloca a tónica do seu pensamento no que intitula como “seguidismo”, pois a base deste conceito assenta em objetivos, intenções, valores, empenhos entre outros, os quais são valorizados nos contextos de liderança, por si defendidos.

Penha (s.d.) salienta a importância da autonomia da escola e refere que, para o desenvolvimento desta autonomia, é necessário atribuir poderes de liderança e de decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola. No entanto, este gestor intermédio exige um perfil profissional próprio e um conjunto de competências que poderão ser enquadradas no domínio da supervisão escolar, entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional de todos os que fazem parte da organização. Nesta perspetiva de liderança, considera-se o gestor intermédio um elemento fundamental, dada a posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, uma vez que tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e a legitimidade para promover medidas de apoio e de correção com vista à melhoria do desempenho de toda a organização.

Por seu turno, Alarcão e Tavares (2010) sublinham a importância das lideranças para o desenvolvimento das instituições e defendem que só a liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida às pessoas e iniciativas, pode criar escolas eficazes, suscetíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar.

Boavida e Ponte (2002) asseveram que na colaboração é fundamental a existência de uma liderança partilhada, de uma relação de cumplicidade e de um clima de respeito mútuo, no sentido de proporcionar a todos a partilha de saberes e de experiências. Entendem os citados autores que a colaboração só ocorre no caso de servir os interesses de todo o grupo ao invés de ser útil apenas a alguns dos seus elementos.

Neste contexto, requisita-se às lideranças, quaisquer que elas sejam, uma atenção redobrada, no sentido de serem criadas as condições propícias ao desenvolvimento de culturas colaborativas suficientemente fortes e cativantes, para combaterem o individualismo. Assim, defende-se que uma organização só será capaz de melhorar os seus níveis de desempenho, se todos os professores se assumirem como líderes e as lideranças de topo e intermédias os entenderem como tal. Considera-se, portanto, que a interiorização, por todos os docentes, do papel de líder é a forma de garantir a existência de climas e de culturas de escola concretizadas por aprendizagens docentes diferenciadas e significativas, com a assunção de riscos e de relações colaborativas. Assume-se assim que as capacidades coletivas são como que um recurso oculto, com potencialidades ímpares no desenvolvimento de qualquer organização. No entanto, este recurso é, muitas vezes, de difícil compreensão e exige um delicado cultivo, uma vez que requisita a confiança que terá de imperar entre todos os elementos da organização, muito embora essa nem sempre seja fácil de obter. Cumpre esclarecer que se considera que existe confiança quando os sujeitos estão presentes reciprocamente e atuam intencionalmente juntos.

Fullan e Hargreaves (2001) aprofundam um pouco mais esta questão da liderança, asseverando que é necessário criar “novas formas de liderança, baseadas num profissionalismo interactivo e numa perspectiva de formação de professores, enquanto processo contínuo que se desenvolve ao longo da carreira” (p. 33). Neste contexto, os mesmos autores defendem um alargamento da conceção daquilo que é um professor, no sentido de estes se apetrecharem, individualmente e em grupo, com mais e melhores recursos que tenham impacto ao nível da sala de aula, dado estarem em estreita colaboração com redes mais vastas de decisão profissional. Porém, estes autores tornam-se muito mais incisivos quando afirmam que a “liderança dos docentes, definida enquanto capacidade e empenhamento para contribuir com algo que ultrapassa a sala de aula de cada um, precisa de ser valorizada e praticada, desde o início até ao fim da carreira de todos os professores” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 34).

Vieira (2006) coloca a tónica nos fatores de constrangimento que inviabilizam a liderança partilhada e a colaboração, impedindo, portanto, a autonomia da escola. A citada autora aponta alguns fatores de constrangimento de entre os quais se salientam a competitividade, o individualismo, a eficácia, a normalização, a resignação, a obediência cega à autoridade, as políticas educativas centralizadoras, os manuais normalizadores de aprendizagem, os exames externos, o número de alunos por turma e de turmas por professor, a falta de tempo para refletir e investigar a prática. A mesma autora refere ainda outros fatores de constrangimento como a hierarquização de papéis, a regulamentação excessiva, a burocratização do trabalho do professor, a prestação de contas e as expectativas, mais ou menos elevadas, da família ou da comunidade sobre o papel da escola.

Por seu turno, Bolívar (2012) defende que a liderança consiste na criação das condições e contextos para que os docentes aprendam novas práticas como comunidade profissional, sem esquecer a razão central dessa melhoria que é a da aprendizagem dos alunos. É desta relação estreita entre a melhoria das práticas e a melhoria da aprendizagem dos alunos que emerge a liderança para a aprendizagem. Esta assume como objetivo principal a qualidade do ensino oferecido e os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos. Neste contexto, a liderança para a aprendizagem requisita a necessidade de partilhar responsabilidades com todos os membros da organização, implicando que as ações não se limitem às do diretor, mas tenham ainda em conta as de todos os intervenientes, bem como outros conjuntos de fatores contextuais. Neste âmbito, as equipas de gestão orientam a sua ação de forma a conseguir, por um lado, o compromisso e envolvimento dos professores e o seu desenvolvimento profissional, por outro, a reestruturação dos contextos de trabalho e relações profissionais.

Contudo, e se em qualquer escola é fundamental a existência de uma liderança para a aprendizagem, então numa escola que integra o projeto TEIP, este tipo de liderança revela-se vital, uma vez que se trata de criar uma cultura forte de ensino, com a integração de todos os intervenientes, incluindo a família e a comunidade. Porém, não se pode deixar de alertar para o facto de que “sem a construção de um sentido de comunidade que valoriza a aprendizagem, a liderança não irá muito longe” (Bolívar, 2012, p. 70). Neste contexto, todos os elementos que constituem a organização, família e comunidade incluídas, estão em constante aprendizagem, ajustes e reajustes às realidades da atualidade. Assim, considera-se ser estruturante e indispensável para todos, a formação contínua. No entanto, esta formação tem um valor acrescido para os professores, uma vez que é a estes que cabe a maior cota da

responsabilidade pelas respetivas práticas, bem como pela análise e reflexão acerca dos efeitos produzidos pelas mesmas. É, neste contexto, que se defende que é de toda a conveniência seguir este novo caminho – o da formação contínua – contrariando os modelos transmissivos de formação de professores em que não são tidas em conta as reais dificuldades sentidas pelos docentes. Almeida, Flores, Forte, Morgado e Simão (2009, p. 64) são muito incisivos neste âmbito quando asseveram que aos professores deverá ser permitido que “se assumam como autores dos seus próprios processos de formação”.

4.2. Formação contínua

O conceito formação, tal como muitos outros na área de conhecimento das ciências sociais, é suscetível de múltiplas perspetivas, uma vez que este é “um fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (García, 2005, p. 21).

A análise de algumas definições do conceito formação permite constatar que a maioria o associa ao de desenvolvimento pessoal. É nesta linha de pensamento que se encontram González Soto, 1989; Zabalza, 1990 e Ferry, 1991 (citados em García, 2005) ao colocarem a tónica na componente pessoal existente na formação e lhe ligam um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não apenas orientado à componente técnica ou instrumental (García, 2005).

Contudo, Day (2001) alarga o conceito formação levando-o para o campo da formação contínua de professores. Assim, atribui-lhe um contexto de aprendizagem, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem, sob a forma de cursos ou de oficinas de formação, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições. Neste âmbito, o citado autor afirma que “os cursos acreditados de formação contínua, quer sejam de longa duração, quer sejam de curta duração, têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores, para que estes proporcionem um ensino de alta qualidade” (Day, 2001, p. 233). Refere ainda o mesmo autor que a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Porém, na formação e no desenvolvimento profissional dos professores há várias partes interessadas: o governo, a escola e o respetivo líder escolar, a instituição de formação de professores e, obviamente, o próprio professor. Neste contexto, defende-se que a formação contínua de professores assume uma posição charneira em todo o processo intencional de

mudança educativa, constituindo-se como um espaço propício para a renovação do sistema de ensino. No tocante à concretização, ela dependerá essencialmente dos professores mas, sobretudo, de uma forte coragem política por parte dos governos, no sentido de desenvolverem e implementarem políticas que assegurem uma formação de professores que “facilite a apropriação dos processos de inovação, que valorize as iniciativas ao nível local [e] que contribua para construir a centração da escola e das suas práticas nos alunos” (Benavente, 1992, citada em Morgado, 2005).

Na mesma linha de pensamento, Snoek (2007) assevera que, na última década, as escolas têm vindo a envolver-se cada vez mais na aprendizagem dos professores, dado que tem vindo a aumentar a consciência de que as escolas devem dar uma resposta profissional às necessidades dos alunos e ter em conta as necessidades da comunidade local.

Contudo, e durante muito tempo, a formação contínua de professores foi da responsabilidade dos próprios docentes, com o apoio de programas de formação contínua oferecidos pelo governo ou pelas instituições de formação de professores. Hoje, o foco está direccionado no sentido de melhor alinhar o desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento da escola, partilhando, no seio da organização, a responsabilidade pelo mesmo. Como consequência, gerou-se uma ênfase muito forte na aprendizagem colaborativa dos professores, induzindo as comunidades profissionais de aprendentes (Hord, 1997, citado em Snoek, 2007). Porém, não é fácil criar uma comunidade eficaz de aprendentes, embora os professores tenham vindo a compreender a importância de trabalhar com o capital intelectual que existe em todos os membros da comunidade escolar, com o capital social inerente aos relacionamentos entre os indivíduos e os grupos e com o capital organizacional que existe na estrutura e nas culturas da escola (Hargreaves, 1999, citado em Day, 2006).

Todavia, Gonçalves (2003, citado em Morgado, 2005) é mais incisivo ao afirmar que toda a formação contínua deve ter o seu enfoque no professor que se vê como um profissional em autotransformação, que se sente “responsável construtor” da comunidade escolar e que se encontra intrinsecamente envolvido na gestão da prática educativa. Neste contexto, a formação contínua é uma formação solicitada, mas que emerge das necessidades contextuais dos professores.

Na mesma senda de raciocínio, Flores (2003, citada em Morgado, 2005) é mais precisa ao afirmar que a formação contínua tem de ser um espaço de (re)construção de saberes, de experiências vivenciadas na prática profissional e de aprendizagens, no sentido de

crescimento profissional, onde os professores se assumem como responsáveis pelo seu desenvolvimento e pelo da escola onde trabalham.

Snoek (2007) é mais penetrante ao asseverar que as comunidades profissionais de aprendentes dentro das escolas só se conseguem desenvolver, no sentido de se tornarem mais eficazes, quando for dada maior autonomia aos professores para definirem as suas necessidades de aprendizagem coletiva e para organizarem as suas atividades de aprendizagem de acordo com essas necessidades.

Contudo, esta autonomia tem um preço, uma vez que ela traz consequências para todos aqueles que fazem parte da escola. Cabe aqui referir aquelas que implicam os professores em particular, aos quais é requisitado que: desenvolvam a sua capacidade empreendedora, fomentando a criatividade e a inovação; tomem a iniciativa em processos de inovação, desenvolvimento profissional e investigação; partilhem o seu conhecimento e prestem contas sobre a qualidade e a melhoria do seu trabalho (Snoek, 2007).

Berbaum (1993, citado em Herdeiro, 2010) defende que as estratégias de formação contínua deverão alicerçar-se “no interesse e na iniciativa dos formandos, na perspetiva de conseguir satisfazer as suas necessidades e as da escola, proporcionando-lhes momentos de ação e de envolvimento” (p. 96).

Neste contexto, Herdeiro (2010) vai um pouco mais longe afirmando que a formação contínua contribui para o desenvolvimento de práticas reflexivas, uma vez que permite refletir nas necessidades dos professores com a intencionalidade de induzir mudanças pessoais ou organizacionais.

Na mesma linha de raciocínio, Sachs (2009) sugere que os professores, antes de aderirem a um programa para se desenvolverem profissionalmente, devem fazer um teste decisivo, no sentido de, conscientemente, poderem tomar a melhor decisão. Esse teste “poderá incluir as seguintes questões: É útil? Melhora a minha prática? Melhora a aprendizagem dos alunos? Desenvolve-me intelectualmente, pessoalmente ou profissionalmente? Põe em causa ortodoxias, gera novo conhecimento ou transforma a prática?” (p. 101).

Magalhães (2005) é mais precisa quando defende que a formação contínua deve ter por base uma filosofia de participação e responsabilização de todos os intervenientes, uma vez que a implicação ativa dos professores no processo de organização e no desenvolvimento de uma formação centrada na escola privilegia a “perspetiva de agir para formar ou de formar-se agindo” (Magalhães, 2005, p. 89). Porém, a citada autora vai mais longe ao afirmar que quando os professores se organizam para

produzirem saberes, através de uma formação que fomente a reflexão-investigação-ação, permite que o desempenho do trabalho alcance uma dimensão de qualidade que possibilita o desenvolvimento de processos de aprendizagem... esta atitude colectiva da acção dos profissionais resultará vantajosa não só a nível pessoal e profissional, mas também a nível organizacional... o envolvimento dos professores na reflexão crítica e investigativa das situações educativas, características de modalidades que apontam para uma formação centrada na escola, é crucial para a concretização dos princípios reiterados na actual reorganização curricular. (Magalhães, 2005, p. 90)

Por seu turno, Imbernón (2007) afirma que, na formação contínua dos professores, não há problemas genéricos para resolver, mas há situações problemáticas que ocorrem em contextos sociais e educativos específicos e que, nos últimos tempos, se têm tornado mais complexos. Assim, a própria instituição e a comunidade envolvente assumem um papel relevante na formação contínua dos professores, uma vez que a análise das situações problemáticas leva a promover a inovação institucional como objetivo prioritário da citada formação. O mesmo autor acrescenta que a formação sobre situações problemáticas, no contexto onde se produzem, permite partilhar evidências, informação e, em conjunto, procurar a melhor solução.

É com esta linha de raciocínio que se defende a constituição de comunidades de aprendentes, dispostas a colocarem o seu pensamento ao serviço da ação, em prol da melhoria e do desenvolvimento da escola, atentas ao valor de aprendizagem que esse pensamento e essa ação implicam. Considera-se, portanto, que estas comunidades de aprendentes são o cerne do desenvolvimento de qualquer organização no seu todo e assume-se, claramente, a preferência por estratégias formativas contextualizadas e orientadas por necessidades experienciadas.

Neste contexto, e considerando que a escola onde se está passando a ser Território Escolar de Intervenção Prioritária, nada faz mais sentido do que a apresentação de um projeto de formação de professores, no âmbito do trabalho colaborativo, no sentido de ir ao encontro das necessidades expressas pelos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da Escola.

Parte III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. METODOLOGIA

Após a identificação dos problemas que emergem numa escola que dá os primeiros passos no seio do Programa TEIP3 – o qual se materializa na apresentação e no desenvolvimento de planos de melhoria¹⁵ e que, ao envolver custos implica direta ou indiretamente uma forte pressão por parte da tutela, quer junto da escola, quer junto dos professores, para a obtenção de resultados – a adoção, neste projeto de formação, de uma metodologia centrada na escola, tornou-se uma inevitabilidade. Da análise dos dados, emergiu a convicção, que ora se assume, de que uma oficina de formação seria a solução ideal para fazer face, quer à pressão para a obtenção de resultados, quer às necessidades sentidas pelos docentes. (Apêndice III)

Alinha-se com o pensamento de Vielle (1981, citado em Cunha, 2007) quando refere que “a investigação é um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre essa mesma realidade” (p. 22).

Todavia, cumpre aqui referir as fundações teóricas das opções que se tomaram, quer na recolha, quer no tratamento dos dados.

Bogdan e Biklen (2010) asseveram que

ainda que os investigadores possam ter uma ideia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados. Além disso, o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada *a priori*. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado. (p. 83)

Para a recolha de dados numa investigação qualitativa, os citados autores referem algumas técnicas, apontando como mais frequentes a observação participante e as entrevistas com os participantes (sujeitos). Num estudo qualitativo, a entrevista pode ser utilizada como estratégia preponderante na recolha de dados ou pode ser integrada num conjunto de instrumentos como a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas, como forma de complementar a informação recolhida.

Contudo, Morgan (1988, citado em Bogdan & Biklen, 2010) define entrevista como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver

¹⁵ Visam a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos, o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo e a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa.

mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (p. 134).

Bogdan e Biklen (2010) referem ainda que, em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em qualquer uma das situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos e, conseqüentemente, a entrevista assemelha-se mais a uma conversa entre amigos. Contudo, quando se procura informação mais específica, o observador participante determina momentos para se encontrar com os sujeitos, com vista a conduzir uma entrevista mais formal. A opção, que se tomou ao entrevistar dez professores da escola, encontra nesta conceção o seu alicerce teórico.

No tocante ao grau de estruturação da entrevista qualitativa, os citados autores classificam-nas como não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas. A entrevista não estruturada é uma entrevista aberta em que o entrevistador, partindo de tópicos pré-definidos, leva o entrevistado a falar sobre aquilo que pretende, cabendo ao investigador promover, encorajar e orientar a participação do entrevistado. Na entrevista semiestruturada, o entrevistador elabora perguntas-guia que se destinam a orientar o desenvolvimento da entrevista que se vai adaptando às características do entrevistado e permite que vários entrevistados respondam às mesmas questões, fornecendo a possibilidade de obter dados comparáveis.

Neste contexto, optou-se pela entrevista semiestruturada, baseada num guião que permitiu que todos os entrevistados respondessem às mesmas questões, mas com algum grau de liberdade nas respetivas respostas. (Apêndice I)

A entrevista foi realizada no universo de professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da Escola Secundária com 3.º Ciclo D. Dinis, em Coimbra, tendo sido seleccionada uma amostra representativa dos seus professores. A saber: a Coordenadora do citado Departamento, a Coordenadora da Área Disciplinar de Matemática, a professora de Matemática que em simultâneo é a Presidente da Assembleia de Escola, a professora com mais tempo de serviço na escola e que desempenha o cargo de Diretora de Turma, o professor com menos tempo de serviço na escola (colocado ao abrigo do Programa TEIP3 e que pertence ao Grupo de Recrutamento de Matemática), uma professora que exerce funções de Diretora de Turma, o Diretor dos Cursos Profissionais (pertence ao Grupo de

Recrutamento de Eletrotécnica e, portanto, ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais) e um professor sem cargos dos diferentes Grupos de Recrutamento (Matemática, Biologia, Física e Química, Informática e Geometria Descritiva). A robustez desta amostra é muito significativa, uma vez que foram ouvidos os professores com mais responsabilidades e com maior poder de decisão e intervenção na vida da escola, embora se tenha excluído o diretor.

A citada entrevista permitiu recolher a opinião do grupo de docentes no tocante aos três temas que se pretendiam analisar: Trabalho Colaborativo, O Programa TEIP3 e as práticas e o Programa TEIP3 e a formação docente.

A primeira abordagem a estes docentes destinou-se a legitimar a entrevista. Neste sentido, fez-se a apresentação dos objetivos da mesma, solicitou-se a devida autorização para a sua gravação e garantiu-se aos sujeitos o anonimato e a confidencialidade das respetivas respostas. Em seguida, procedeu-se ao esclarecimento mais pormenorizado dos temas apresentados no decurso da entrevista, referindo os respetivos objetivos.

Assim, no tema “Trabalho colaborativo na escola”, indicaram-se os seguintes objetivos:

- Analisar o tipo de trabalho colaborativo que se desenvolvia na escola no período anterior ao Programa TEIP3;
- Recolher informação acerca do tipo de trabalho colaborativo que habitualmente se realizava nas reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo;
- Conhecer o tipo de envolvimento e de participação dos professores nas reuniões de Departamento, Área Disciplinar e Grupo.

No tema “O Programa TEIP3 e as práticas”, os objetivos indicados foram:

- Recolher dados acerca do entendimento dos professores sobre trabalho colaborativo;
- Conhecer os sentimentos dos professores em situações pouco experienciadas e de nítida exposição;
- Identificar alterações no trabalho colaborativo dos professores em contexto profissional assaz diferente;
- Conhecer o tipo de envolvimento e de participação dos professores nas reuniões de Departamento, Área Disciplinar e Grupo sob a influência do Programa TEIP3.

No tema “O Programa TEIP3 e a formação docente”, apresentaram-se os seguintes objetivos:

- Conhecer as necessidades de formação sentidas pelos professores;
- Conhecer a pré-disposição e o tempo que os colegas têm para investir na formação;
- Recolher informação acerca do horário mais conveniente à realização de uma ação de formação.

A análise dos dados recolhidos através da entrevista obedeceu ao processo de análise de conteúdo defendido por Bardin (2011). Esta autora apresenta a análise de conteúdo, enquanto método, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 40). No entanto, tudo isto é insuficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo, sendo, portanto, necessário evidenciar a sua finalidade (implícita ou explícita). No tocante à análise de conteúdo de uma entrevista, Bardin (2011) organiza-a em três fases: a pré-análise, a fase da exploração do material, o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos. No caso específico das entrevistas, a pré-análise corresponde ao primeiro contacto com os documentos e constitui aquilo que a citada autora designa por “leitura flutuante”. É com esta leitura que surgem as hipóteses ou questões norteadoras, em função do enquadramento teórico realizado. A fase da exploração do material é a etapa de codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registo. É a fase de categorização, isto é, a fase em que se agrupam os elementos comuns obtidos nas unidades de registo, os quais permitem uma descrição das características mais importantes e pertinentes do conteúdo. Por fim, chega o momento do tratamento dos resultados obtidos e da sua interpretação. Esta fase é crucial, uma vez que para além de a interpretação dever estar claramente relacionada com a mensagem emitida, também os resultados obtidos deverão relacionar-se com os objetivos definidos inicialmente. É nesta fase que se chega às tão ansiadas conclusões e que se procura conhecimento sobre aquilo que se estuda. Porém, é necessário manter-se alerta, uma vez que há sempre a possibilidade de emergirem novas questões ou até mesmo resultados inesperados.

1.1. Recolha e análise dos dados

No sentido de validar o projeto que ora se apresenta, seguiram-se algumas das características da técnica de investigação qualitativa, referida anteriormente, elaborando-se

uma grelha para a análise de conteúdo das entrevistas realizadas. (Apêndice III). Na citada grelha representou-se cada um dos professores entrevistados por P_i , com $1 \leq i \leq 10$, o que permitiu extrair das respostas as informações mais relevantes para o presente projeto.

Após a transcrição das dez entrevistas realizadas, emergiram vários temas com correspondência aos que se tinham assinalado no guião da entrevista, as respetivas categorias e a sua frequência, abrindo as portas à avaliação da importância que os docentes entrevistados atribuem a cada um desses temas.

Contudo, e no sentido de se ter uma melhor perceção do perfil dos professores que constituíram a amostra, cumpre referir que no tocante ao tempo de serviço prestado pelos docentes nesta escola se verificou que 10% dos professores estão aqui colocados há cinco dias, outros 10% há quatro anos, sendo, também de 10% cada uma das cotas relativas aos professores que aqui trabalham há doze, quinze, dezoito e vinte e seis anos, tal como se pode constatar na Figura 1.

Considerando que 80% dos sujeitos estão há mais de 6 anos colocados nesta Escola, pode-se afirmar que estes docentes têm um sólido conhecimento acerca desta organização e, em particular, possuem o conhecimento necessário sobre as práticas realizadas, podendo opinar cabalmente sobre as efetivas mudanças que se têm vindo a operar.

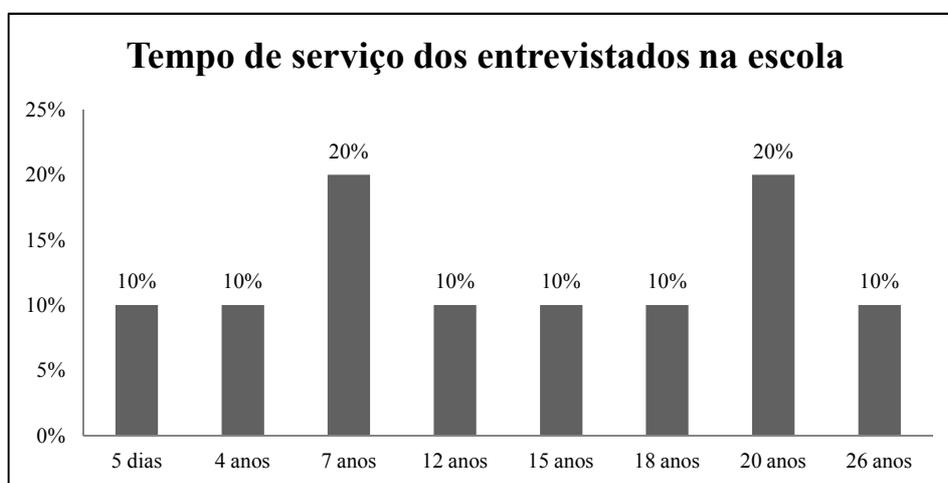


Figura 1. Tempo de serviço na escola

É ainda de considerar que estes mesmos docentes são possuidores de uma vasta experiência profissional, para além do tempo de serviço efetivamente prestado nesta escola, uma vez que se verifica que 30% dos sujeitos têm vinte e seis anos de serviço, 30% têm trinta anos, 10% possuem trinta e dois anos de profissão. Apenas 30% dos inquiridos estão na

profissão há quinze anos. Pode-se portanto afirmar que 70% dos sujeitos têm mais de 25 anos de carreira tal como é revelado pela Figura 2.

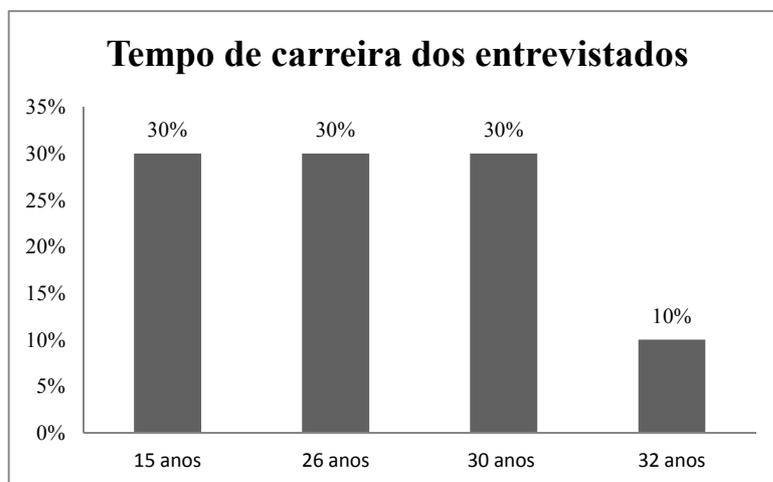


Figura 2. Tempo na carreira

Teve-se o cuidado de, dentro do departamento, se selecionarem os sujeitos que desempenham alguns dos cargos mais estruturantes da vida de uma escola.

Assim, a escolha recaiu sobre a presidente do Conselho Geral, os três coordenadores do Departamento, Áreas Disciplinares e Cursos Profissionais, dois diretores de turma e ainda sobre quatro professores sem cargos, tal como se pode ver na Figura 3.

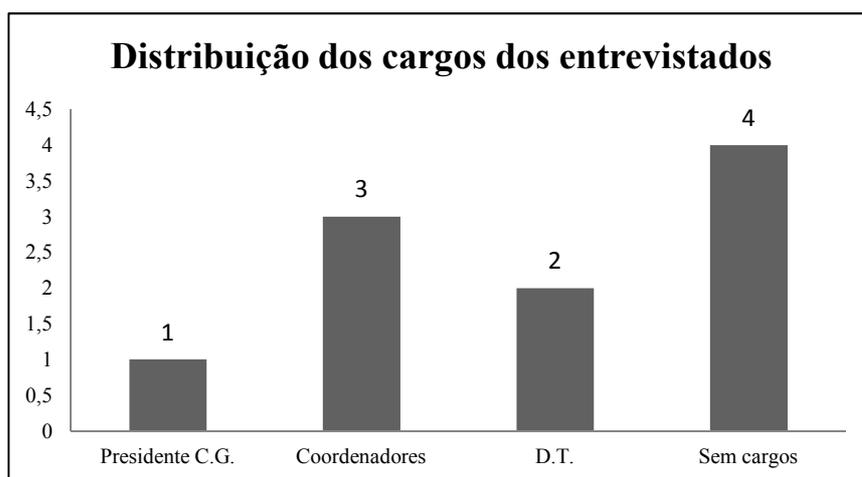


Figura 3. Distribuição dos cargos na amostra

Relativamente ao grupo de recrutamento, a seleção feita parece indiciar um forte enviesamento, dado que foram escolhidos cinco professores do Grupo 500 e apenas um docente de cada um dos outros Grupos. Todavia, esse aparente enviesamento deve-se apenas ao facto de ser nesse Grupo que se centralizam alguns dos cargos referidos e, concomitantemente, o professor há mais anos na escola e o que nela se encontra há menos tempo.

Assim, seleccionaram-se cinco docentes do Grupo 500 e um professor de cada um dos Grupos 510, 520, 530, 540 e 550, tal como se pode observar na Figura 4.

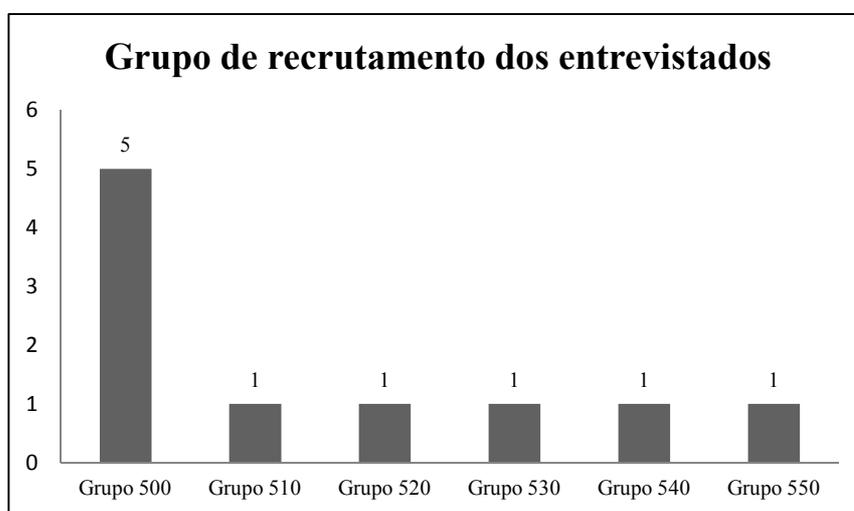


Figura 4. Distribuição dos sujeitos pelos grupos

No tocante à análise dos dados e relativamente ao tema “Trabalho colaborativo”, na categoria “Existência de trabalho colaborativo na escola”, emergiram várias subcategorias tal como consta do Quadro 1.

Quadro 1. Subcategorias do Tema Trabalho Colaborativo

| Subcategorias | Não existe | Existe | Informações | Preparação reuniões | Não Preparação reuniões | Não influencia práticas | R.Grupo Influencia práticas |
|---------------|------------|--------|-------------|---------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Frequência | 1 | 9 | 7 | 5 | 5 | 10 | 6 |

No tema “O Programa TEIP3 e as práticas”, na categoria “Existência de alterações às práticas” surgiram diversas subcategorias tal como consta do Quadro 2.

Quadro 2. *Subcategorias do Tema O Programa TEIP3 e as Práticas*

| Subcategorias | Não existe | Existe | Informações | Preparação reuniões | Não Preparação reuniões | Não influencia práticas | R.Grupo Influencia práticas | Assessorias-trabalho Colab. |
|---------------|------------|--------|-------------|---------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Frequência | 0 | 10 | 0 | 10 | 0 | 0 | 10 | 4 |

Assim, no período anterior à implementação do Programa TEIP 10% dos sujeitos referem que não existe trabalho colaborativo, 90% assinalam a sua existência. Após a implementação do dito programa 100% dos inquiridos referem que existe trabalho colaborativo.

No tocante ao trabalho desenvolvido nas reuniões do Departamento e no período anterior ao TEIP 70% referem que se limitam à transmissão de informações, sendo que após a implementação do programa 0% dos inquiridos refere este facto.

Relativamente à preparação prévia das reuniões, no período anterior ao TEIP apenas 50% dos sujeitos referem que preparam as reuniões, mas após o TEIP 100% dos inquiridos afirmam preparar-se para as mesmas.

Quanto às reuniões do Departamento influenciarem as práticas, no período anterior à implementação do citado programa 100% dos professores afirmam que estas não têm qualquer influência, ao passo que após a implementação do programa 0% dos inquiridos o referem.

No entanto, verifica-se que as reuniões do Grupo Disciplinar são as que mais têm influência nas práticas, sendo de destacar que no período anterior ao Programa TEIP apenas 60% dos sujeitos o afirmam. Porém, e após a adesão ao programa TEIP 100% dos participantes asseveram a sua influência nas práticas.

No que se prende com as assessorias, no período anterior ao TEIP 0% dos sujeitos consideram-nas trabalho colaborativo, no entanto e após o citado programa apenas 40% as consideram como tal.

Constata-se assim que é uma realidade a existência de algumas alterações às práticas após a implementação do Programa TEIP, tal como se observa na Figura 5.

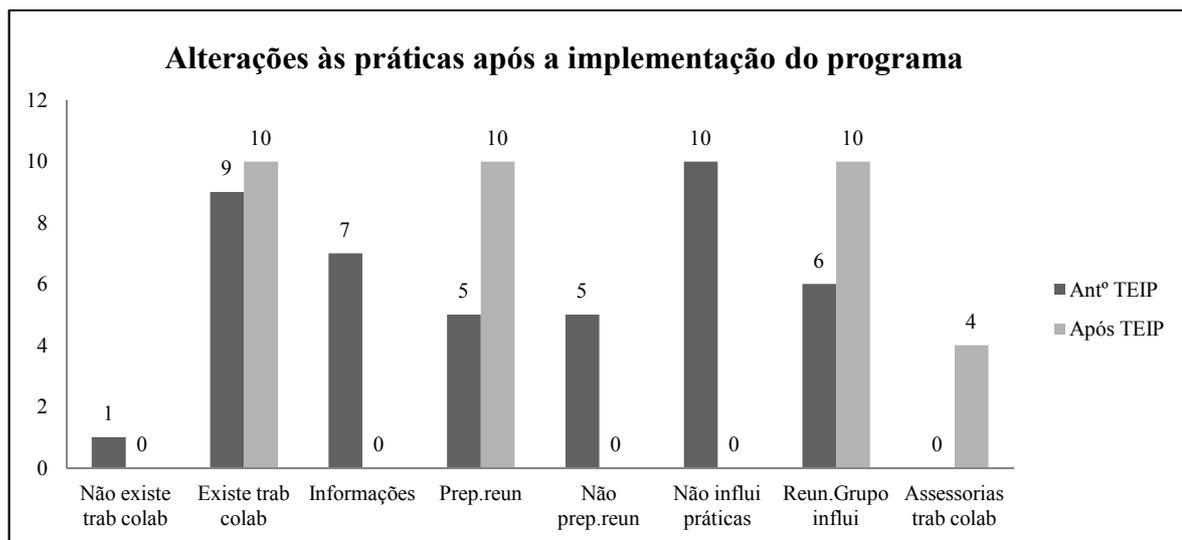


Figura 5. O programa TEIP3 e as práticas

Contudo, emerge uma situação algo inesperada. Ao invés do que era expectável, apenas 40% dos sujeitos consideram as assessorias uma forma de trabalho colaborativo.

Neste contexto, pode-se afirmar que, no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais desta Escola, os professores têm alguma divergência de ideias relativamente à colaboração, ainda que esta implique trabalho conjunto. Esta conclusão alinha com o pensamento de Fullan e Hargreaves (2000) quando estes asseveram que a existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração, uma vez que, nesta última, o entendimento da colaboração é único, havendo portanto uma convergência de ideias.

Relativamente aos constrangimentos evidenciados pelos docentes aquando das assessorias, é de referir que 30% dos sujeitos sentem-se controlados, 40% manifestam insegurança, 20% afirmam existir perda de identificação dos alunos para com o seu professor e vice-versa, 50% revelam-se muito preocupados com a falta de tempo para realizarem determinadas tarefas que consideram estruturantes para os seus alunos, dada a presença constante de outro professor na sala de aula, 60% sentem-se sob uma pressão constante, 60% manifestam ter preocupação em melhorar o seu desempenho profissional e apenas 10% dos inquiridos revelam ter tranquilidade perante a presença dos colegas, sendo que os outros 10% afirmam não possuir qualquer tipo de constrangimento. Salienta-se o facto de 50% dos inquiridos revelarem ter necessidade de refletir bastante mais e com mais frequência acerca dos acontecimentos que vivenciam no seu dia-a-dia, no sentido de fazerem face, quer à

pressão na obtenção dos resultados, quer ao seu desenvolvimento profissional, tal como se pode observar na Figura 6.

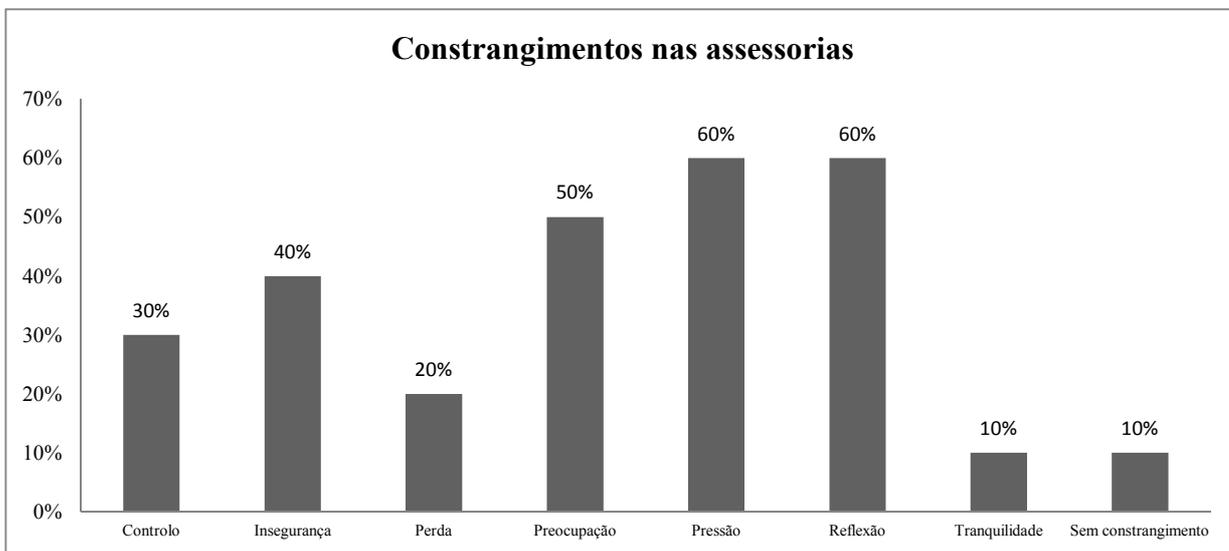


Figura 6. Constrangimentos nas assessorias

Entende-se ainda ser relevante o facto de 80% dos professores manifestarem as suas angústias colocando a tónica, no facto de não terem tempo para o que consideram ser estruturante no seu trabalho e na aprendizagem dos seus alunos, bem como na existência de um enorme volume de burocracia a que têm de atender.

Contudo, é relevante que 50% dos sujeitos se sintam angustiados, em simultâneo, pela falta de tempo e pela exagerada burocracia a que têm de atender, tal como se observa na Figura 7.

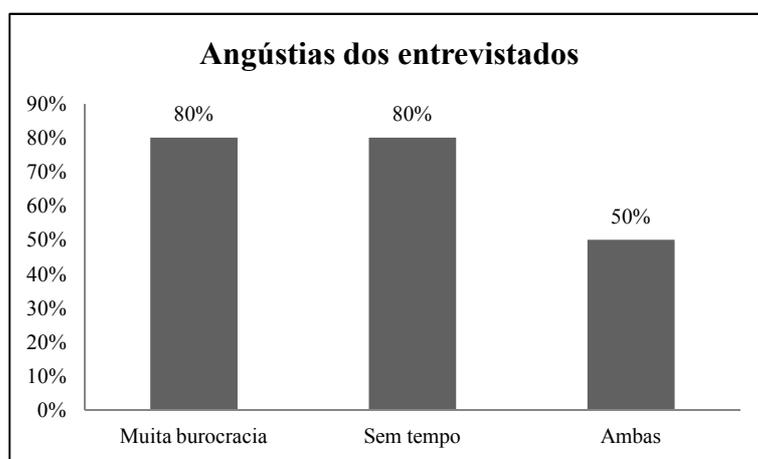


Figura 7. Angústias dos professores numa escola TEIP

Do exposto, decorre que os professores estão a experienciar muitas situações novas, sendo que algumas não são totalmente pacíficas, uma vez que trazem exposições constantes do saber e do agir profissional de cada um, num ambiente que até agora era considerado propriedade privada do docente – a sala de aula.

Contudo, não deixa de ser inquietante o facto de, em cada sala de aula, estarem dois docentes a trabalhar com os alunos e 60% dos professores não o considerarem trabalho colaborativo. Encontra-se alguma justificação para esta inquietação, no facto de este Programa se ter iniciado com o segundo período e à data da entrevista tudo estar envolto nos tropeços normais do não experienciado.

Relativamente ao tema “O Programa TEIP3 e a formação docente”, é de salientar o facto de os professores serem unânimes na eleição do trabalho colaborativo como uma prioridade. Esta opção é reforçada pelo facto de 80% dos docentes evidenciarem a necessidade de se criar um espaço onde possa existir a experimentação, a reflexão e a partilha.

Os professores dão ainda relevância à supervisão, uma vez que esta é referida por 40% dos inquiridos. A motivação é referida por 20% dos sujeitos e a avaliação apenas por 10% dos participantes, tal como se observa na figura. (Figura 8)

Há ainda unanimidade na escolha da formação creditada. O sábado, na parte da manhã, é o período escolhido por 50% dos sujeitos tal como se constata na Figura 8.

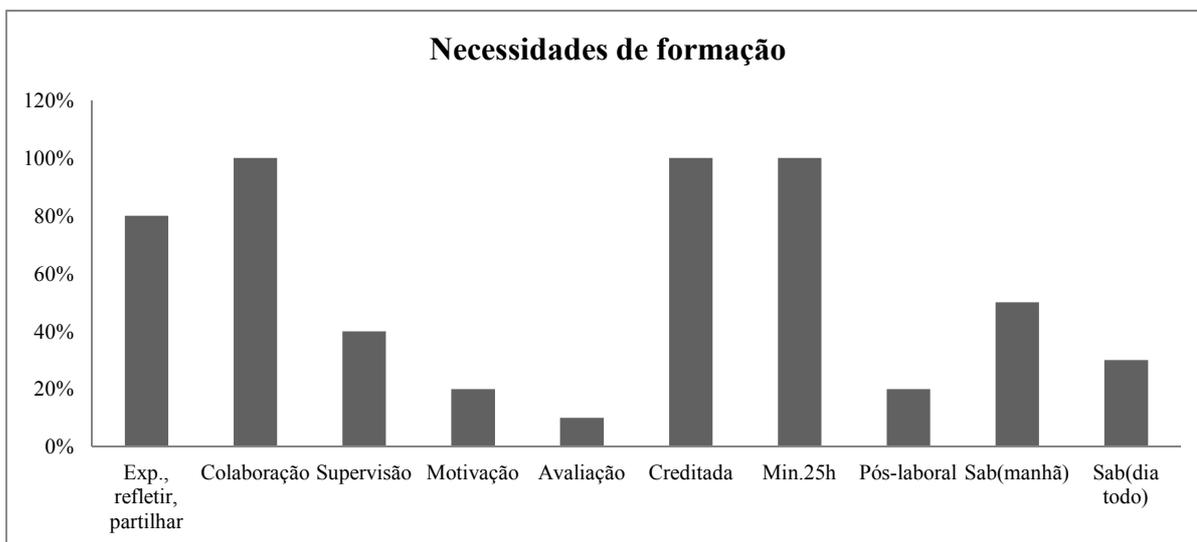


Figura 8. Necessidades de formação

1.2. Caracterização do contexto

A Escola D. Dinis está associada ao CFAE Minerva. Esta escola foi criada em 1985 e abrange a população escolar da zona norte da cidade. Desde cedo se desenhou um perfil “*non gratus*” para esta Escola, uma vez que o contexto socioeconómico e geográfico em que a sua atividade se inseria (e insere) foi determinante, tendo-lhe sido colada uma imagem de subúrbio. Os alunos que recebe são oriundos de várias zonas da cidade e de fora, ainda que a maioria (80%) seja da zona de implantação da Escola. Atualmente, possui 81 alunos do ensino básico, sendo 28 do Curso de Educação e Formação (CEF) do Tipo 2 – Eletricista de Instalações e Carpinteiro de Limpos; 9 do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); 44 do Ensino Regular. No ensino secundário, há 294 alunos, sendo 123 dos Cursos Profissionais (Informática e Gestão, Apoio à Gestão Desportiva e Tecnológico de Desporto) e 171 do Ensino Regular. Há ainda uma unidade de autismo da qual fazem parte 4 alunos. No que diz respeito a funcionários, possui 17 Assistentes Operacionais e 6 Assistentes Técnicos. No tocante ao corpo docente, existem 58 professores, sendo 19 do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 14 do Departamento de Línguas, 13 do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e 12 do Departamento de Expressões.

Ao nível do 3.º Ciclo e de alguns cursos Profissionais, encontramos maioritariamente alunos que manifestam resistência à aprendizagem, ainda que uma grande parte manifeste gostar da Escola como espaço de convívio interpares. No total das turmas do 3.º ciclo e cursos referidos, pode isolar-se um reduzido número de alunos que apresenta um saber, saber-ser, saber-estar e saber-fazer adequados ao seu nível etário e de ensino. As causas desta situação são diversas e algumas encontram-se mesmo fora do âmbito de ação da Escola. Outras, porém, passam por questões socioeconómicas e culturais, por questões de motivação intrínseca e extrínseca, por questões que se prendem com problemas de saúde com consequências na aprendizagem. Contudo, a essas causas também não é alheio o facto de ainda não se ter encontrado a resposta adequada por parte do sistema de ensino, da própria escola e dos seus professores, a questões que se prendem com alguma inadaptação ao novo mosaico discente. Todavia, não há desafios sem exigências. Considera-se, portanto, que é um desafio apostar no ensino e na aprendizagem com “clientes maioritariamente em regime de obrigatoriedade”, que resistem ao ensino, à aprendizagem, às regras e até a si próprios. Exige da parte de todos os educadores – professores, pessoal não-docente, técnicos, pais e encarregados de educação – uma criatividade capaz de desgastar estas resistências e de criar espaços de aprendizagem dentro de cada um. É neste espaço que os professores têm de saber

investir com paciência, mas com autoridade, têm de apostar no conhecimento sem descuidar a interação com os saberes de cada um, têm de ser próximos sem deixar de marcar as fronteiras necessárias à diferenciação de papéis. Há, portanto, um quase infindável rol de saberes que os professores desta Escola, e provavelmente de muitas outras, têm de possuir. Encontra-se no trabalho colaborativo uma forma de aprendizagem e de desenvolvimento profissional para todos os professores que sabem, que podem e querem fazer a diferença na vida dos seus alunos.

Em dezembro de 2012, a escola D. Dinis passou a integrar o Programa TEIP3, acentuando ainda mais a necessidade de os professores redirecionarem energias e saberes num só sentido e num único alvo – a obtenção de resultados.

Para além do referido e no sentido de melhor caracterizar o contexto, dado entender-se que o Projeto Educativo (2009-2013) é um documento de referência para o efeito, procedeu-se à sua leitura. Constatou-se que, aquando da identificação de problemas / constrangimentos da Escola, nele se encontra plasmado que há:

pouca intervenção das lideranças intermédias; assimetria nas práticas de articulação inter e intra-departamental – só em alguns casos é realizada a coordenação com consolidação científica; ausência de mecanismos para o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto da sala de aula; falta de um trabalho plural e partilhado de construção e aplicação de matrizes e teste / provas comuns. (p. 14)

No tocante às habilitações dos progenitores, verifica-se que apenas 5% dos pais têm habilitações do ensino superior, 12% possuem o ensino secundário, 19% têm o 3.º ciclo, 21% o 2.º ciclo, 23% o 1.º ciclo, desconhecendo-se a formação de 20% dos mesmos.

Do exposto, constata-se que nenhum professor desta escola tem a vida facilitada, mas a do Coordenador de Departamento é ainda mais árdua.

1.3. Plano de resolução

Concluída a análise dos dados e a caracterização do contexto, cumpre estabelecer um plano, no sentido de dar resposta à manifestação das necessidades de formação evidenciadas pelos docentes desta Escola. Como se verificou, os professores têm de trabalhar colaborativamente, no sentido de potenciarem nos alunos situações de efetiva aprendizagem, as quais deverão fazer emergir os tão almejados resultados. O facto de quase todos os docentes lamentarem a falta de tempo e de oportunidade para refletirem em conjunto, foram motivos mais do que suficientes para se assumir a proposta de um projeto que não fosse mais um entre tantos, nem fosse descontextualizado da realidade da Escola. Assim, pretende-se um projeto que venha ao encontro das necessidades manifestadas pelos professores e seja capaz

de lhes proporcionar, quer o tempo, quer o espaço, quer mesmo a oportunidade para se desenvolverem profissionalmente, criando situações de trabalho conjunto, promotoras de práticas de reflexão, autoavaliação e autorregulação, bem como situações promotoras de práticas de colaboração, estimulando, portanto, a capacidade de os professores se autodesenvolverem individualmente e em grupo.

Neste contexto, decidiu-se que havia várias etapas a cumprir, sendo, numa primeira fase, a acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) como formadora. Numa segunda fase, seguir-se-ia a acreditação de uma oficina de formação¹⁶ que tentasse responder à questão de partida: “Como implementar práticas colaborativas, potenciadoras do desenvolvimento profissional dos professores de Matemática e Ciências Experimentais, numa escola TEIP?” e ainda resolver as necessidades evidenciadas pelos professores desta Escola. Com a citada oficina de formação, espera-se que os professores sejam capazes de desenvolver uma cultura de trabalho colaborativo, ao invés de culturas de individualismo, balcanização e colegialidade artificial, tal como refere Hargreaves (1998), constituindo a reflexão e a partilha o cunho da mesma.

A primeira fase foi ultrapassada com sucesso tendo-se obtido o registo como formadora: CCPFC/RFO-32746/13. (Anexo 1)

A segunda fase foi a proposta ao CFAE Minerva ao qual está agregada a escola D. Dinis, no sentido de validar e acreditar a ação de formação, na modalidade de oficina de formação, pelo CCPFC, uma vez que se pretende: criar, promover, analisar e partilhar experiências e inovações realizadas em contexto; realizar experiências consequentes sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional docente, ao nível da sala de aula; refletir, em conjunto, sobre estratégias exequíveis e indutoras da melhoria do comportamento e das aprendizagens dos discentes; produzir materiais e proceder à sua experimentação em contexto.

Contudo, o diretor do centro propôs alargar a ação a todos os professores de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas a este Centro de Formação, dado entender que esta era uma mais-valia na formação de qualquer docente, sendo muito redutor aplicá-la, tão-somente, aos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais desta Escola.

¹⁶ De acordo com o Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade de oficina de formação do CCPFC, as ações de formação devem resultar do levantamento prévio de necessidades educativas, emergentes da escola, ou dos contextos sócio-educativos, em relação aos quais surjam expectativas de apoio, que venham dar sentido às práticas profissionais.

A citada ação de formação, designada «Trabalho colaborativo: Reflexão para, na e sobre a ação», foi acreditada pelo CCPFC em 05/04/2013, com o número de acreditação CCPFC/ACC – 73984/13. (Anexo 2)

Esta validação e acreditação trouxeram o reconhecimento exterior de uma entidade competente para o efeito, considerando-se, portanto, que este projeto de formação é não só pertinente, mas também uma mais-valia para os docentes. (Apêndice IV)

1.3.1. Áreas

Este projeto aborda, essencialmente, a área do trabalho colaborativo. Contudo, e se, por um lado, envolve tópicos/conteúdos científicos da área dos saberes disciplinares que melhor se adequem às necessidades e aos interesses dos formandos, por outro, e, de forma mais incisiva, privilegiará as relações interpessoais, o clima relacional, a reflexão para, na e sobre a ação, a partilha e o conseqüente desenvolvimento profissional de todos os participantes na formação. Para além do citado anteriormente, o presente projeto envolve, também, áreas como a investigação-ação e a supervisão, dado estar-se em mais um momento formal da avaliação do desempenho docente.

Objetivos específicos

De um modo abrangente, a formação que ora se propõe visa o desenvolvimento profissional docente, centrando-se, genericamente, no desenvolvimento global de competências do âmbito do trabalho colaborativo. Neste contexto, pretende-se:

- desenvolver uma cultura de positividade e de propositividade;
- criar, promover, analisar, partilhar e melhorar materiais e inovações que irão ser experimentadas em contexto;
- realizar experiências conseqüentes sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional docente, ao nível do seu desempenho na sala de aula;
- refletir, em conjunto, sobre estratégias exequíveis e indutoras da melhoria do comportamento e das aprendizagens dos discentes;

Para além dos objetivos já assinalados, tem ainda os seguintes efeitos a produzir:

- desenvolver rotinas atitudinais de colaboração;
- criar, promover, analisar e partilhar, quer as mais-valias, quer os constrangimentos das experiências que realizaram, na perspetiva do impacto que as mesmas tiveram no envolvimento e na aprendizagem dos alunos;

- enriquecer o portfólio profissional docente com novas e diversificadas experiências, quer na área de especialização, quer em outras áreas, na perspetiva de proporcionar aos docentes melhorar o conhecimento horizontal acerca dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas;
- refletir em grande grupo, sobre estratégias exequíveis e indutoras da melhoria do comportamento e do aproveitamento dos discentes;
- desenvolver atitudes reflexivas e supervisivas da prática letiva de cada um dos elementos do grupo de trabalho, tendo por guião os itens que previamente foram acordados entre observador e observado. (Apêndice IV)

1.3.2. Ações a desenvolver

O ponto de partida de todas as ações a desenvolver foi, inevitavelmente, o Regulamento do CCPFC para acreditação e creditação de ações de formação em todas as modalidades. Porém, a que se configurou com melhor perfil para responder às necessidades emergentes da análise dos dados (ponto 1.1.) foi a modalidade de oficina de formação, tal como anteriormente foi referido. De acordo com o mesmo Regulamento, esta modalidade de formação deve ser objeto da identificação prévia e objetiva das necessidades de formação, bem como deve constituir-se como uma ação eminentemente prática, mas onde sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas, as interrogue e que, a partir deste trabalho, equacione novos meios de as pôr no terreno. Para além disso, deve, também: ser orientada para delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas; refletir sobre as práticas desenvolvidas.

Todavia, e como nesta modalidade de formação há “sessões presenciais conjuntas” e “sessões de trabalho autónomo”, o mesmo Regulamento refere que, nas “sessões presenciais conjuntas”, os docentes que integram a oficina produzem trabalho conjunto, o qual pode ser de natureza reflexiva ou prática, devendo corresponder a situações separadas no tempo, no sentido de permitirem a aplicação no terreno da(s) proposta(s) e dos materiais produzidos.

Contudo, para além do que o Regulamento prevê, também se pretende implementar uma oficina de formação, através da qual se induza nos professores o desejo e a coragem para

melhorarem a sua prática e para se assumirem como responsáveis pela sua própria aprendizagem.

A oficina de formação encontrará o seu alicerce na estrutura do projeto que ora se apresenta e que constituirá a base de suporte à sua implementação.

1.º Módulo: Conceção dos professores acerca do trabalho colaborativo.

Data: abril / maio (setembro) de 2013

Objetivo: Contextualizar a oficina, clarificar os seus objetivos e definir o modo de avaliação dos participantes.

Partilhar e refletir acerca das conceções do trabalho colaborativo.

Quadro 3. *Planificação do 1.º Módulo*

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|---------------------------------|---|--|
| 1 | Apresentação. | Conhecer os participantes. Conhecer o contexto da oficina de formação. | Proporcionar o conhecimento dos participantes, dos objetivos da formação, dos conteúdos e da bibliografia. |
| 2 | Expectativas dos participantes. | Analisar as expectativas que cada um dos participantes traz para esta formação. | Partilhar entre os professores as expectativas do curso, seguindo-se um debate acerca das mesmas e uma hierarquização de prioridades selecionadas pelos participantes. |
| 3 | Calendarização. | Definir calendário da ação. | Definir, com os participantes, o calendário que melhor se adapta, quer aos trabalhos a desenvolver, quer aos interesses dos participantes. |

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|--|---|--|
| 4 | Avaliação dos participantes. | Apresentar e definir com os participantes, o modo de avaliação desta oficina de formação. | Propor a definição, em grupo, de possíveis formas de avaliação dos participantes, sem descurar os critérios do CFAE Minerva, no sentido de se construir um modelo de avaliação com que cada um dos participantes se identifique. |
| 5 | Conceções dos professores acerca do trabalho colaborativo. | Estimular o processo de aprendizagem reflexiva. | Apresentar ¹⁷ de forma partilhada as conceções que os professores têm acerca do trabalho colaborativo. |

Trabalho autónomo: Refletir, seleccionar e recolher materiais para a planificação de uma tarefa/atividade a desenvolver com os alunos.

Proceder a leituras referenciadas na bibliografia, no âmbito do trabalho colaborativo, nomeadamente Lima (2002).

2.º Módulo: Ainda o trabalho colaborativo. O paradigma da investigação-ação.

Data: abril / maio (outubro) de 2013

Objetivo: Motivar os participantes para desenvolverem trabalho colaborativo, no sentido de, em grupo, formalizarem uma experiência a realizar em contexto.

¹⁷ Provocar-se-á a reflexão fazendo referência ao facto de um número significativo de professores inquiridos não considerar as assessorias trabalho colaborativo.

Quadro 4. *Planificação do 2.º Módulo*

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|----------------------------------|--|---|
| 1 | Trabalho colaborativo. | <p>Analisar as vantagens do trabalho colaborativo para a resolução de problemas na escola.</p> <p>Identificar os fatores que facilitam a colaboração entre professores.</p> <p>Identificar formas de tornar essa colaboração eficaz.</p> | <p>Fazer uma breve referência a alguma da literatura sobre o tema, tentando que os participantes reflitam e, se possível, se revejam em algumas das opiniões de autores / investigadores.</p> <p>Elencar os fatores que os participantes, em grupo, identificaram como facilitadores da colaboração entre os professores.</p> <p>Listar as formas que os participantes, em grupo, identificaram como potenciadoras da eficácia da colaboração.</p> |
| 2 | Ensino aprendizagem. | <p>Criar uma tarefa / atividade / experiência para ser aplicada em contexto.</p> | <p>Identificar os pares de professores que estão já em assessoria.</p> <p>Formar grupos de trabalho, preferencialmente com os pares que estão em assessoria, no sentido de se proceder à elaboração da tarefa / atividade / experiência, a realizar em contexto.</p> <p>Associar os outros participantes de modo a facilitar o trabalho, nas horas de trabalho autónomo.</p> <p>Planificar a tarefa / atividade / experiência. (Esta formalização terá continuação no(s) próximo(s) módulo(s)).</p> |
| 3 | O paradigma da investigação-ação | <p>Conhecer este modelo.</p> <p>Refletir sobre as suas potencialidades numa escola TEIP.</p> | <p>Apresentar aos professores o paradigma da investigação-ação.</p> <p>Colocar a investigação-ação ao serviço de uma aprendizagem organizacional, concebida como construção da melhoria da educação oferecida.</p> <p>Partilhar entendimentos e experiências já realizadas e / ou vivenciadas, neste âmbito, pelos participantes.</p> |

Trabalho autónomo: Proceder a leituras referenciadas na bibliografia, nomeadamente, Day (2006).

3.º Módulo: O paradigma da supervisão.

Data: maio (outubro) de 2013

Objetivo: Motivar os participantes para a reflexão e partilha do entendimento sobre supervisão, bem como de experiências (positivas ou negativas) vivenciadas nesse âmbito.

Quadro 5. *Planificação do 3.º Módulo*

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|----------------------|--|---|
| 1 | Reflexão. | Motivar os participantes para o autoquestionamento profissional e para a partilha de processos de ensino praticados. | Apresentar a reflexão como elemento facilitador do desenvolvimento profissional e como ferramenta fundamental para o autoquestionamento profissional e para os processos de ensino praticados. Partilhar entendimentos e experiências pessoais dos participantes. |
| 2 | Ensino aprendizagem. | Criar uma tarefa / atividade / experiência para ser aplicada em contexto. | Continuar a planificação da tarefa / atividade / experiência que irá ser aplicada em contexto. |
| 3 | Supervisão. | Motivar os participantes para a reflexão e para a partilha de experiências supervisivas e suas implicações. | Fazer uma breve introdução ao conceito de supervisão. Colocar aos professores as seguintes questões: o seu entendimento sobre supervisão; a existência de supervisão na escola (grupo, departamento, área disciplinar); as diferenças entre supervisão e inspeção; a existência de correlação entre supervisão e avaliação. Pedir aos participantes para justificarem a respetiva opinião, dando exemplos de experiências que o(a) marcaram (pela positiva ou pela negativa). Pedir aos participantes para elencarem características que, no seu entender, um supervisor tem de possuir. Partilhar entendimentos e experiências pessoais dos participantes. |

Trabalho autónomo: Os grupos que já concluíram a planificação da experiência a realizar em contexto, procederão à sua aplicação e à recolha da informação necessária para poderem partilhar, refletir e modificar (se for o caso) em grande grupo. Os outros participantes tentarão calendarizar a aplicação da dita experiência e poderão, se o desejarem, continuar ou concluir a leitura das obras indicadas ou de outras que queiram trazer para a formação, no sentido de todos nos desenvolvermos profissionalmente.

4.º Módulo: Observação de aulas como janela de oportunidade para o desenvolvimento profissional e modificação das práticas.

Data: maio / junho (outubro / novembro) de 2013

Objetivo: Motivar os participantes para a relevância da observação de aulas, no desenvolvimento profissional docente.

Quadro 6. *Planificação do 4.º Módulo*

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|------------|--|---|
| 1 | Supervisão | Motivar os professores para a observação de aulas. | <p>Apresentar o paradigma da supervisão e o seu grande contributo para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da aprendizagem e comportamento dos alunos.</p> <p>Enquadramento da supervisão nas práticas e suas implicações no desenvolvimento profissional docente.</p> <p>Fazer a explicitação do conceito “amigo crítico” (do grego, <i>Krinein</i>: significa separar, distinguir, capacidade de separação para sobre elas emitir um juízo) fazendo, portanto, a ligação com o termo supervisor.</p> <p>Proceder, em cada um dos grupos de trabalho à seleção dos itens a serem observados por cada um dos pares, numa aula a combinar para o efeito. Esses itens serão selecionados de uma lista fornecida pelo formador e escolhidos pelo observado.</p> |

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|----------------------------------|---|---|
| 2 | Ensino aprendizagem. | Criar uma tarefa / atividade / experiência para ser aplicada em contexto. | Concluir a planificação da tarefa / atividade / experiência que irá ser aplicada em contexto. Nota: A aplicação em contexto será feita até ao próximo módulo (outros grupos, provavelmente, já a terão feito). |
| 3 | Desenvolvimento profissional. | Incentivar os professores a desenvolverem-se profissionalmente. | Ler alguns textos da autoria de Fullan e Hargreaves (2001) e partilhar-se-ão entendimentos e vivências relacionadas com as leituras efetuadas. Procurar encontrar nestas leituras algumas pistas para induzir alterações nas práticas. |

Trabalho autónomo: Os grupos que ainda não procederam à aplicação em contexto da tarefa que elaboraram fá-lo-ão. Procederão à recolha da informação relevante para poderem partilhar, refletir e modificar (se for o caso) em grande grupo. Os outros participantes calendarizarão a observação da aula e recolherão a informação relevante acerca dos pontos acordados entre observador e observado.

5.º Módulo: Apresentação dos trabalhos realizados em contexto.

Data: maio / junho (outubro / novembro) de 2013

Objetivo: Partilhar, refletir e modificar (se for o caso) as experiências realizadas em contexto, no sentido de melhorar as práticas.

Quadro 7. *Planificação do 5.º Módulo*

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|----------------------|--|---|
| 1 | Ensino aprendizagem. | <p>Modificar práticas.</p> <p>Melhorar o conhecimento horizontal dos docentes acerca dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas.</p> | <p>Apresentar, refletir e modificar (se for o caso) os trabalhos realizados em contexto, salientando as implicações dos mesmos nas aprendizagens e comportamentos dos alunos.</p> <p>Solicitar aos professores dos outros grupos disciplinares que partilhem a sua opinião acerca dos conteúdos das disciplinas que lecionam e onde esta atividade, embora adaptada, se possa aplicar.</p> <p>Formular propostas de solução para superar as dificuldades evidenciadas pelos alunos.</p> |

Trabalho autónomo: Preparação das apresentações em grande grupo.

6.º Módulo: Apresentação dos trabalhos realizados em contexto e partilha da experiência observador / observado na sala de aula.

Data: maio / junho (novembro) de 2013

Objetivo: Motivar os participantes para a reflexão e para a partilha das experiências vivenciadas.

Quadro 8. *Planificação do 6.º Módulo*

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|----------------------|--|---|
| 1 | Ensino aprendizagem. | <p>Modificar práticas.</p> <p>Melhorar o conhecimento horizontal dos docentes acerca dos conteúdos programáticos das várias disciplinas.</p> | <p>Apresentar, refletir e modificar (se for o caso) os trabalhos realizados em contexto, salientando as implicações dos mesmos nas aprendizagens e comportamentos dos alunos.</p> <p>Solicitar aos professores dos outros grupos de recrutamento que partilhem a sua opinião acerca dos conteúdos das disciplinas que lecionam e onde esta atividade, embora adaptada, se possa aplicar.</p> <p>Formular propostas de solução para superar as dificuldades evidenciadas pelos alunos.</p> |

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|-------------------------------|---|--|
| 2 | Desenvolvimento profissional. | Incentivar os professores à reflexão e partilha das experiências vivenciadas. | Apresentar em grande grupo as mais-valias e os constrangimentos experienciados aquando da observação da aula pelo “amigo-crítico”. Formular propostas de solução para superar os constrangimentos sentidos. |

Trabalho autónomo: Preparação/reformulação dos materiais produzidos, no sentido de serem partilhados no próximo módulo.

7.º Módulo: Partilha dos materiais produzidos. Avaliação da oficina de formação. Elaboração do relatório reflexivo.

Data: junho (novembro) de 2013

Objetivo: Motivar os participantes para a reflexão e partilha de materiais.

Quadro 9. *Planificação do 7.º Módulo*

| Unidade | Área | Objetivos específicos | Ações a desenvolver |
|---------|------------------------|--|--|
| 1 | Trabalho colaborativo. | Partilhar materiais. Enriquecer o portfólio dos participantes. Avaliar a formação. | Dar aos professores a oportunidade de poderem partilhar todos os materiais produzidos na formação. Preencher o documento da avaliação da ação. Elaborar o relatório reflexivo dos participantes na ação. |

Trabalho autónomo: Conclusão do relatório reflexivo dos participantes na formação.

1.3.3. Espaços

O projeto decorrerá na Escola Secundária c/ 3.º Ciclo D. Dinis ou em outro espaço que vier a ser designado pelo CFAE Minerva. Contudo, e dado o interesse do diretor da Escola para que a formação se venha a realizar ainda no presente ano letivo (Anexo 3), existe forte probabilidade de que a sua realização se faça na citada Escola. Esta possui salas com condições adequadas à concretização ideal da oficina, nomeadamente a sala B10. Esta sala

possui não só o mobiliário adequado aos destinatários e às atividades programadas, mas também vários computadores com ligação à rede, impressoras, projetor, quadro interativo, livros de apoio às diversas disciplinas, quadro branco e diverso material de escrita. A referida sala tem ainda o espaço necessário, quer à formação de grupos, quer à circulação dos participantes.

1.3.4 Recursos

Os recursos que se consideram básicos, para além, obviamente, do mobiliário da sala, são os já referidos anteriormente e com os quais a citada sala da Escola D. Dinis está apetrechada.

No que se refere aos recursos de apoio, nomeadamente os livros referidos na bibliografia da formação, a formadora facultará um exemplar dos mesmos. Os textos serão selecionados pela formadora e serão apresentados aos participantes ora policopiados, ora projetados.

1.3.5. Calendarização

A oficina de formação decorrerá durante três ou quatro meses, entre abril e junho ou julho ou, em alternativa, entre setembro e novembro ou dezembro de 2013.

Estão previstas duas a três sessões presenciais por mês.

O número total de horas previstas é de 50, das quais 25 horas corresponderão a “sessões presenciais conjuntas” e as outras 25 horas a “sessões de trabalho autónomo”.

1.3.6. Avaliação

A avaliação será contínua e realizar-se-á ao longo das sessões, nos moldes que vierem a ser selecionados pelos participantes, aferindo da pertinência dos conteúdos e dos materiais trabalhados, bem como da qualidade e oportunidade das intervenções. Contudo, e dado que algumas das sessões (ou parte delas) serão usadas para partilhar e refletir sobre a prática que cada participante terá realizado em contexto, bem como sobre a observação de aulas dos formandos, incentivar-se-ão os participantes à reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e o impacto que estas tiveram nos alunos e nos próprios professores.

A reformulação ou adaptação dos materiais realizar-se-á em função, quer dos conteúdos das várias disciplinas, quer das necessidades identificadas nas “sessões presenciais

conjuntas”. Proceder-se-á, assim, aos ajustes necessários de modo a que estes materiais se possam aplicar em situações idênticas, mas já com o valor acrescido da experiência.

Terminada a formação, será feita uma avaliação global das atividades da mesma.

Contudo, é

necessário descartar a ideia de que a avaliação é um apêndice ... Não tem sentido falar de avaliação se ela não estiver ao serviço da melhoria da prática de formação ... deste modo nasce a qualidade de uma avaliação que assegura a aprendizagem contínua de todos quantos aprendem, numa lógica próxima daquela que visa a formação de todos. (Méndez, 2008, p. 122)

Neste contexto, este momento de reflexão, não fosse o professor um prático reflexivo, é por de mais importante, uma vez que “a prática reflexiva permite que os professores afirmem as suas identidades profissionais como agentes de mudança com propósitos morais ... a prática reflexiva é essencial para o autoconhecimento” (Day, 2006, p. 159). Essa avaliação global terá em conta os critérios estabelecidos pelo CFAE Minerva, de modo a que o próprio Centro de Formação possa analisar criticamente a ação e avaliar, quer as fragilidades, quer as potencialidades desta, no sentido de a tornar mais coerente e valiosa para todos os professores que desejem dela usufruir.

2. SÍNTESE REFLEXIVA

Após a delineação de qualquer tarefa ou projeto, emerge o momento da importante e necessária reflexão.

Contudo, quando se tem pela frente um programa que, na primeira linha dos seus objetivos, impõe “a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos”, os quais se encontram em risco de exclusão social e escolar, o caminho a seguir torna-se, por um lado, profundamente desafiante, por outro, uma permanente angústia enformada pela pressão e obsessão dos resultados. Se a tudo isto juntarmos as alterações profundas que um Programa do tipo TEIP3 provoca na organização e no trabalho de uma escola, quando o ano escolar já vai longo, então encontra-se uma, de entre muitas razões pelas quais os professores se encontram à «beira de um ataque de nervos». Tal como referem Fullan e Hargreaves (2001) os comportamentos dos docentes não se circunscrevem a competências técnicas que os mesmos devem possuir, mas são, também, condutas baseadas no tipo de pessoas que são. A relevância desta asserção cresce exponencialmente ao reconhecer-se que o

que se pretende é induzir a mudança nas práticas docentes, tornando-se, portanto, necessário que ela seja intrinsecamente acolhida por quem pretende ser o agente dessa mudança. É gratificante constatar que a área de formação que emergiu das entrevistas realizadas aos professores da Escola D. Dinis faz jus ao seu profissionalismo. Ao contrário do que o cidadão comum foi levado a acreditar, os professores são profissionais incansáveis, disponíveis e interessados em eles próprios aprenderem e serem bons exemplos para os seus alunos, não se poupando a esforços para melhorarem a qualidade da aprendizagem dos seus pupilos.

Foi neste contexto e como forma de se unirem forças em prol da garantia de uma resposta cabal, pelo menos por parte dos professores, à consecução dos objetivos do citado Programa TEIP3, que se estruturou o projeto anteriormente apresentado. Assim, e dado assumir-se que a formação tem de ser um instrumento de mudança real, o facto de se poder trabalhar sobre a formação significa o apropriar-se de um papel ativo na área onde se exercem funções, acreditando-se que se é capaz de induzir essa mudança, através desta ação.

Porém, importa não esquecer que “acreditar no poder transformador da reflexão implica compreendê-la como prática histórica e ideologicamente situada, passível de reproduzir ou transformar a ordem social dominante” (Vieira, 2006, p. 11).

Decorre de tudo o que foi exposto, a convicção de que é possível o desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais dos professores, através de oportunidades de colaboração entre pares, potenciadoras de novos conhecimentos e posturas profissionais e que contribuirão, inevitavelmente, para a qualidade do ensino e da escola enquanto organização.

Fullan e Hargreaves (2001) são incisivos ao referirem que, através das culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos na procura de ajuda e apoio, concorrendo para a diminuição da insegurança e para o aumento do sentimento de competência, o que contribui diretamente para o desenvolvimento profissional docente e, consequentemente, para um maior sucesso dos alunos.

O projeto concretizar-se-á numa oficina de formação que terá a duração de três ou quatro meses e possibilitará aos professores uma série de aprendizagens experienciais e contextuais, bem como a produção de conhecimento através da construção, partilha, reflexão e modificação.

No tocante à observação de aulas, entende-se que este momento será um dos pontos altos desta formação, uma vez que se parte de uma base de entendimento interpares. Previamente, os pares selecionam, por acordo mútuo, os itens a serem observados, para, posteriormente, sobre eles poderem refletir. No caso de se vir a concluir da pertinência da

mudança nas práticas, os pares poderão induzir as alterações que entre os dois reconheceram ser importantes. Inevitavelmente, a esta tarefa está subjacente a figura do supervisor a qual será assumida, de acordo com Alarcão e Tavares (2010) como o facilitador, que ajuda a criar condições para que os colegas professores, pensem e atuem de forma colaborativa, num ambiente afetivo e favorável. A função do supervisor neste processo é a de ajudar a observar, a questionar, a analisar e interpretar os dados recolhidos, para uma tomada de decisão adequada à resolução dos problemas identificados.

É natural que venha a existir algum receio, sobretudo por parte dos professores que ainda não experienciaram as assessorias em todas as suas aulas, aquando da confrontação com a necessidade de abandonarem a sua zona de conforto – a privacidade da sua sala de aula. Porém, e dado que a observação das aulas está estrategicamente colocada após algumas “sessões presenciais conjuntas”, nas quais se vai trabalhar o tema supervisão e desenvolvimento profissional, centrando as atenções no supervisor como o “amigo crítico”, é expectável que esse pequeno desconforto se esfume, nos primeiros minutos da aula, se é que alguma vez existiu.

A opinião de Moreira (2010) em muito contribuiu para a convicção de que a observação de aulas será um ponto alto desta formação, ao evidenciar que a observação de aulas maximiza práticas colaborativas e constitui um espaço de reflexão e ação onde a pedagogia e o desenvolvimento profissional caminham lado a lado.

É neste contexto que se torna expectável que com a observação de aulas, numa perspectiva de colaboração e não de avaliação, venha a diminuir a resistência dos professores para com a abertura da sua sala de aula ao exterior e se induzam mudanças em algumas das práticas.

O projeto de formação que se propõe possui todas as condições para ter êxito, uma vez que ultrapassou, em muito, o público-alvo inicial, tendo a decisão cabido ao diretor do CFAE Minerva, por entender que o citado projeto se constituía numa mais-valia na potenciação dos saberes dos professores de todos os grupos e de todas as escolas associadas ao Centro e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Contudo, e apesar de se ter consciência de que haverá sempre alguns grãos de areia a emperrar a engrenagem, tem-se a convicção de que o modo como se assume a profissão e se interage com os colegas, no dia-a-dia, serão as alavancas suficientes para que os participantes sintam a motivação intrínseca de quem quer ser melhor profissional e contribuir para uma escola de qualidade. A esta motivação também não são alheios os fatores emocionais, tantas

vezes descurados, mas de vital importância, sendo objetivo da formadora criar um ambiente onde os participantes se sintam bem, quer como pessoas, quer como profissionais e, se possível, extrapolar para a escola essas emoções, no sentido de, para além de se sentirem bem, se sentirem orgulhosos do seu trabalho e daqueles com quem trabalham, sejam eles colegas ou alunos.

Para além do exposto, acredita-se profundamente que é nos momentos de crise social e económica, tal como a que estamos a viver, que as pessoas poderiam e deveriam aproveitar para se valorizarem, quer pessoal, quer profissionalmente. As crises não são eternas e, portanto, ao despontar da sua saída será essa valorização que marcará a diferença na vida de qualquer um de nós. Contudo, também se tem a convicção de que só um trabalho colaborativo, orientado num mesmo sentido e com um mesmo fim, poderá vingar num ambiente tão desassossegado, inseguro e incerto como é o que se vive atualmente nas escolas.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliografia

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 119–128.
- Alcântara, P. R., Irala, A. F. & Torres, P. L. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 4 (13), 129–145.
- Almeida, T., Flores, M. A., Forte, A. M., Morgado, J. C. & Simão, A. M. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 61–73.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. Em M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (2005). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- American Psychological Association (2009). *Publication manual* (6.^a ed.). Washington, DC: Autor.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para a estruturação da escrita*. (8.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). Em J. Barroso e N. Afonso (Orgs.), *Políticas educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. Em GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista*. Vila Nova de Famalicão: Magnólia
- Cuseo, J. (1992). Collaborative & cooperative learning in higher education. A proposed taxonomy. *Cooperative learning and college teaching*, 2 (2), 2-4.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. Em A. L. Gómez e J. M. Escudero (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.
- Ferra, A. (1982). *Pedagogia centrada na pessoa*. Lisboa: Planeta.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. Em A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2005). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional* (16.^a ed.). Maia: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, J. A. M. (1990). A carreira das professoras do ensino primário. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre a educação*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Em J. M. Escudero e A. L. Gómez (Orgs.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Cortez.
- Magalhães, O. M. (2005). Efeitos da reorganização curricular na formação contínua de professores. Em C. Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Méndez, J. M. A. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Menezes, J. L. & Ponte, J. P. (2009). Investigação colaborativa de professores e ensino da matemática. Caminhos para o desenvolvimento profissional. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 1(1), 23–37.
- Menezes, L. & Ponte, J. P. (2006). Da reflexão à investigação: percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1º ciclo na área de Matemática. *Revista Quadrante*, 15, 38–49.
- Mialaret, G. (1991). *A formação dos professores*. Coimbra: Almedina.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002a). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002b). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M.F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores. Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: IIE.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa.
- Ponte, J. P. (2005). A formação do professor de matemática: passado, presente e futuro. *Educação matemática: caminhos e encruzilhadas, Encontro Internacional em homenagem a Paulo Abrantes*. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Revista Noesis*, 71, 24–29.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2001). Supervisão reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (2001). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Em A. M. V. Simão e M. A. Flores (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Saraiva, M. & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Revista Quadrante*, 12 (2), 25–52.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.
- Sergiovani, T. J. & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão: perspectivas humanas*. São Paulo. EPU.
- Silva, A. M. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. Em A. F. Moreira e E. F. Macedo (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. M. (2007). Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. Em M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77–99.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. Em F. Vieira; I. Barbosa; I. S. Fernandes; M. Paiva e M. A. Moreira (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedagogo.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: Unesco.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Porto Editora.

2. Eletrónicas

- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, abril 27, de <http://www.ccap.min-edu.pt/>
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. Em GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. Recuperado em 2012, dezembro 26, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)
- Bueno, B.O. (2002). *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>.
- Conselho Nacional da Educação (2007). *Relatório final do debate nacional sobre educação*. Recuperado em 2012, outubro 21, de http://www.spra.pt/Download/SPRA/SM_Doc/Mid_115/Doc_434/Anexos/relatorio_dne.pdf
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2012). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. Recuperado em 2012, dezembro 27, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6929>.
- Gonçalves, J.A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sisifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, 23–36. Recuperado em 2012, junho 25, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=23>
- Josso, M. C. (2007). *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Recuperado em 2012, junho 27, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>
- Josso, M. C. (2008). *As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas*. Recuperado em 2012, junho, 24, de http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=30
- Lück, H. (s.d.). *Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas*. Recuperado em 2012, maio 25, de <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/toda-forca-lider-448526.shtml>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sisifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, 08–22. Recuperado em 2013, janeiro 1, de http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Recuperado em 2012, dezembro 28, de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2F%2Fdocument_library%2Fg

et_file%3Fp_1_id%3D17767%26folderId%3D93067%26name%3DDDLFE-2408.pdf&ei=uc3pUNeKCcOThgfPkYGIBA&usg=AFQjCNGCuPLmhHuB5ckISqYe5mQH7r-zQ&bvm=bv.1355534169,d.ZG4

Penha, M. A. (s. d.). *A Supervisão na Escola – o papel do gestor intermédio*. Recuperado em 2012, março 26, de <http://pt.scribd.com/doc/2290886/A-Supervisao-na-Escola-coordenadores>.

Projecto Educativo da Escola Secundária c/3.º Ciclo D. Dinis (2009-2013). Recuperado em 2013, janeiro 8, de <http://esb3-ddiniscoimbra.ccems.pt/docsEscola/Projecto%20Educativo%202009-2013.pdf>

Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade de Oficina de Formação. Recuperado em 2013, janeiro 2, de <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20para%20acredita%C3%A7%C3%A3o%20e%20credita%C3%A7%C3%A3o%20de%20ac%C3%A7%C3%B5es%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20na%20modalidade%20Oficina%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Snoek, M. (2007). *Formação de professores centrada na escola*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Recuperado em 2013, janeiro 02, de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2F%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_1_id%3D17767%26folderId%3D93067%26name%3DDDLFE-2408.pdf&ei=uc3pUNeKCcOThgfPkYGIBA&usg=AFQjCNGCuPLmhHuB5ckISqYe5mQH7r-zQ&bvm=bv.1355534169,d.ZG4

3. Legislação

Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro. Regime jurídico dos órgãos colegiais eleitos.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo - Versão nova Consolidada de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração – TEIP3, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência.

APÊNDICES

Apêndice I - Guião da Entrevista

A presente entrevista insere-se no meu trabalho de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, o qual tem por finalidade a implementação de um projeto de formação indutor de práticas colaborativas e consequente desenvolvimento profissional dos docentes numa escola TEIP. Todos os dados desta entrevista são confidenciais e apenas serão utilizados no âmbito deste trabalho. Assim, e para uma maior facilidade de análise das respostas apresentadas, solicito, desde já, autorização para efetuar o registo magnético da mesma. A duração esperada é de trinta a quarenta minutos.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Contextualização da entrevista

| | |
|--------------------------------|---|
| Título do projeto | Trabalho colaborativo: Alavanca do desenvolvimento profissional docente. |
| Entrevistadora | Natividade de Jesus Correia Morgado |
| Entrevistados | Grupo de 10 professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da Escola Secundária D. Dinis – Coimbra |
| Data | Janeiro de 2013 |
| Materiais utilizados | Guião da entrevista e gravador áudio. |
| Objetivos da entrevista | <ul style="list-style-type: none">● Identificar o tipo de trabalho colaborativo que se desenvolvia na escola no período anterior à integração desta no Programa TEIP3.● Conhecer o nível de colaboração dos professores nas reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo.● Conhecer o impacto das reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo nas práticas letivas.● Conhecer o tipo de trabalho colaborativo que se desenvolve numa escola TEIP.● Identificar o tipo de influência do Programa TEIP3 nas práticas.● Recolher informação acerca das necessidades de formação dos docentes do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Recolher dados acerca da disponibilidade, pessoal e temporal, dos docentes para a frequência de ações de formação no âmbito das necessidades invocadas. |
| Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar os objetivos da entrevista. ● Pedir autorização para gravar a entrevista. ● Garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas. |
| Observações | <ul style="list-style-type: none"> ● Registrar as condições em que se registou a entrevista. ● Registrar comportamentos não-verbais do entrevistado suscetíveis de contribuir para a explicitação da opinião emitida. ● Fazer o registo de observações de carácter geral. |

Guião da entrevista

| TEMA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES |
|------------------------------------|--|---|
| Caraterização da entrevista | Caraterizar a entrevista. | 1. Quantos anos tem de serviço? |
| | | 2. Há quanto tempo trabalha nesta escola? |
| | | 3. Qual a sua situação profissional? |
| | | 4. Qual o Grupo de Recrutamento a que pertence? |
| | | 5. Qual o cargo que desempenha atualmente? |
| Trabalho colaborativo | Analisar o tipo de trabalho colaborativo que se desenvolvia na escola no período anterior ao Programa TEIP3. | 6. Considera que sempre existiu trabalho colaborativo na escola? |
| | | 7. Se sim, de que forma ele se realizava? |
| | Recolher informação acerca do tipo de trabalho colaborativo que habitualmente se realizava nas reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo. | 8. Nas reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo considera ter havido trabalho colaborativo? |
| | | 9. Se sim, o que considera ter sido mais relevante? |
| | Conhecer o tipo de envolvimento e de participação dos professores | 10. Como se prepara para as reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo? |

| TEMA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES |
|---------------------------------------|---|---|
| | nas reuniões de Departamento, Área Disciplinar e Grupo. | |
| | | 11. No seu entender as reuniões e as decisões aí tomadas influenciam as práticas letivas? |
| O Programa TEIP3 e as práticas | Recolher dados acerca do entendimento dos professores sobre o trabalho colaborativo. | 12. Considera que a existência de assessorias é uma forma de trabalho colaborativo? Porquê? |
| | Conhecer os sentimentos dos professores em situações pouco experienciadas e de nítida exposição. | 13. Dado que as assessorias funcionam em todas as aulas dos professores do Departamento, no seu entender isso implica constrangimentos ao professor titular da turma? |
| | | 14. Se sim, identifique os que considera mais relevantes. |
| | Identificar alterações no trabalho colaborativo dos professores. | 15. No seu entender, o tipo de trabalho colaborativo tem sofrido alteração desde que se iniciaram as assessorias? |
| | | 16. Se sim, como se desenvolve, agora, esse trabalho? |
| | Identificar alterações no trabalho colaborativo dos professores em contexto profissional assaz diferente. | 17. Considerando que a adesão ao Programa TEIP3 traz um acréscimo de documentação a ser preenchida em tempo record e uma maior pressão, quer na obtenção de resultados, quer na prestação de contas; no seu entender, o tipo de trabalho colaborativo tem sofrido alteração? |
| | | 18. Se sim, como se desenvolve, agora, esse trabalho? |
| | Conhecer o tipo de envolvimento e de participação dos professores nas reuniões de Departamento, | 19. Considera que houve influência do Programa TEIP3 nas reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo? |

| TEMA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES |
|--|---|--|
| | Área Disciplinar e Grupo sob a influência do Programa TEIP3. | 20. Se sim, como se desenvolve, agora, esse trabalho? |
| O Programa TEIP3 e a formação docente | Conhecer as necessidades de formação sentidas pelos professores. | 21. Com a implementação do Programa TEIP3 na escola, quais as áreas onde sente maior necessidade de formação? |
| | Conhecer a pré-disposição e o tempo que os colegas têm para investir na formação. | 22. Estaria disponível para fazer formação na(s) área(s) invocada(s)? |
| | | 23. Considerando que com o Programa TEIP3 o volume do trabalho burocrático aumentou, quanto tempo estaria disposto a dedicar a essa formação? |
| | | 24. Qual o horário que mais lhe convém? Pós- laboral, sábados na parte da manhã ou sábados (dia completo)? |

Apêndice II - Grelha de Validação da Entrevista aos Professores

| Tema | Pergunta da entrevista | Objetivos da pergunta | Questões de investigação |
|---|--|---|--|
| Legitimação e caracterização da entrevista | Solicitar a colaboração do(a) entrevistado(a). Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista. Pedir autorização para gravar a entrevista. | Informar o(a) entrevistado(a) acerca da investigação. Motivar o(a) entrevistado(a). Garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas. | Como implementar práticas colaborativas, potenciadoras do desenvolvimento profissional dos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, numa escola TEIP? |
| | Quantos anos tem de serviço? Há quanto tempo trabalha nesta escola? Qual a sua situação profissional? Qual o Grupo de Recrutamento a que pertence? Qual o cargo que desempenha atualmente? | Caraterizar a entrevista. | |
| Trabalho colaborativo | Considera que sempre existiu trabalho colaborativo na escola? Se sim, de que forma ele se realizava? | Analisar o tipo de trabalho colaborativo que se desenvolvia na escola no período anterior ao Programa TEIP3. | |

| Tema | Pergunta da entrevista | Objetivos da pergunta | Questões de investigação |
|--|--|---|---|
| | <p>Nas reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo considera ter havido trabalho colaborativo? Se sim, o que considera ter sido mais relevante?</p> | <p>Recolher informação acerca do tipo de trabalho colaborativo que habitualmente se realizava nas reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo.</p> | <p>Como incentivar os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais a desenvolverem um projeto de formação numa escola TEIP?</p> |
| | <p>Como se prepara para as reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo?</p> | <p>Conhecer o tipo de envolvimento e de participação dos professores nas reuniões de Departamento, Área Disciplinar e Grupo.</p> | |
| | <p>No seu entender as reuniões e as decisões aí tomadas influenciam as práticas letivas?</p> | | |
| <p>O Programa TEIP3 e as práticas</p> | <p>Considera que a existência de assessorias é uma forma de trabalho colaborativo? Porquê?</p> | <p>Recolher dados acerca do entendimento dos professores sobre o trabalho colaborativo.</p> | <p>Como promover práticas de reflexão, autoavaliação e autorregulação, nos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola TEIP?</p> |
| | <p>Dado que as assessorias funcionam em todas as aulas dos professores do Departamento, no seu entender isso implica constrangimentos ao professor titular da turma? Se sim, identifique os que considera mais relevantes.</p> | <p>Conhecer os sentimentos dos professores em situações pouco experienciadas e de nítida exposição.</p> | |
| | <p>No seu entender, o tipo de trabalho colaborativo tem sofrido alteração desde que se iniciaram as assessorias? No seu entender, o tipo de trabalho colaborativo</p> | <p>Identificar alterações no trabalho colaborativo dos professores.</p> | |

| Tema | Pergunta da entrevista | Objetivos da pergunta | Questões de investigação |
|--|--|--|---|
| | tem sofrido alteração desde que se iniciaram as assessorias? | | Como promover práticas de colaboração e de desenvolvimento profissional, nos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola TEIP? |
| | Considerando que a adesão ao Programa TEIP3 traz um acréscimo de documentação a ser preenchida em tempo record e uma maior pressão, quer na obtenção de resultados, quer na prestação de contas; no seu entender, o tipo de trabalho colaborativo tem sofrido alteração? Se sim, como se desenvolve, agora, esse trabalho? | Identificar alterações no trabalho colaborativo dos professores em contexto profissional assaz diferente. | |
| | Considera que houve influência do Programa TEIP3 nas reuniões do Departamento, Área Disciplinar e Grupo? Se sim, como se desenvolve, agora, esse trabalho? | Conhecer o tipo de envolvimento e de participação dos professores nas reuniões de Departamento, Área Disciplinar e Grupo sob a influência do Programa TEIP3. | |
| O Programa TEIP3 e a formação docente | Com a implementação do Programa TEIP3 na escola, quais as áreas onde sente maior necessidade de formação? | Conhecer as necessidades de formação sentidas pelos professores. | |
| | Estaria disponível para fazer formação na(s) área(s) invocada(s)? | Conhecer a pré-disposição e o tempo que os colegas têm para investir na formação. | |
| | Considerando que com o Programa TEIP3 o volume do trabalho burocrático aumentou, quanto tempo estaria disposto a dedicar a essa formação? | | |
| | Qual o horário que mais lhe convém? Pós-laboral, sábados na parte da manhã ou sábados (dia completo)? | | |

Apêndice III – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista aos Professores

| Tema | Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidades de enumeração |
|------------------------------------|----------------------------|---|--|--|---|
| Caraterizaçã o da entrevista | Tempo de serviço | 15 anos (3) 26 anos (3) 30 anos (3) 32 anos (1) | “30 anos”. “Mais ou menos 30 anos”. “Quase 26 anos”. “15 anos”. “32 anos”. “... 15 anos”. | “Há 29... bem 29 ou 30 anos”. “Há mais ou menos 30 anos”. “Há quase 26 anos”. “Há 15 anos”. “Há 32 anos”. “Há 16 bem ... não chega bem, 15 anos”. | P1 P2; P9 P3;P6;P8 P4;P7 P5 P10 |
| | Tempo de serviço na escola | 5 dias (1) 4 anos (1) 7 anos (2) 12 anos (1) 15 anos (1) 18 anos (1) 20 anos (2) 26 anos (1) | “20 anos”. “15 anos”. “18 anos”. “5 dias”. “26 anos”. “7 anos”. “4 anos”. “12 anos”. | “Há já muito tempo ... 20 anos”. “Há 15 anos”. “Há 18 anos”. “Há poucos dias ... fui colocado ao abrigo do TEIP, há 5 dias”. “Quase da idade da escola ... há 26 anos”. “Há 7 anos”. “Há 4 anos”. “Há cerca de 13 ou melhor, 12 anos”. | P1; P9 P2 P3 P4 P5 P6; P7 P8 P10 |
| | Situação profissional | PQND (8) Contratado (2) | “Professor do Quadro”. “Contratado”. | “Professor do Quadro de Nomeação Definitiva”. “Professor Contratado”. | P1;P2;P3;P5; P6; P8;P9;P10 P4;P7 |
| | Grupo de recrutamento | 500 (5) 510 (1) 520 (1) 530 (1) 540 (1) 550 (1) | “Biologia, 520”. “Matemática ... código 500”. “500”. “Informática ... 550”. “510, Física e Química”. “Eletrotecnia, grupo 540”. “Sou do 530”. | “ Sou do grupo de Biologia, do 520”. “Pertença ao grupo de Matemática, grupo de código 500”. “Grupo 500” “Sou da informática, grupo 550”. “ Estou no grupo 510, da Física e Química”. “Pertença à área de Eletrotecnia, o grupo é o 540”. “ Sou do 530.” | P1 P2 P3; P4; P5; P6 P7 P8 P9 P10 |
| | Cargo (s) que desempenha | Presidente Conselho Geral (1) Coordenador (3) Diretora de Turma (2) Sem cargos (4) | “Coordenadora Departamento”. “Presidente Conselho Geral”. “Coordenadora de Área”. “Não tenho cargos”. “Não tenho cargos”. “Diretora de Turma”. “Coordenador CEF e PIEF”. | “(…)atualmente Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais”. “Sou Presidente do Conselho Geral”. “Coordenadora de Área Disciplinar”. “Só vim agora, não tenho cargos”. “Não tenho cargos”. “(…)sou Diretora de Turma”. “Sou Coordenador dos CEF e dos PIEF”. | P1 P2 P3 P4 P7; P8;P10 P5; P6 P9 |

| Tema | Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidades de enumeração |
|-------------------------------------|--|---|---|---|-------------------------------|
| <p>Trabalho Colaborativo</p> | <p>Existência de trabalho colaborativo na escola</p> | <p>Não existia (1) De certo modo existia (9) Informações (7) Preparação prévia das reuniões (5) Não há preparação prévia das reuniões (5) Não há influência nas práticas (10) As reuniões de grupo têm influência (6)</p> | <p>“Não(...) Planificações iniciais (...)informações do C.P(...)recolho informação relevante”.</p> <p>“Sim, de algum modo. (...)informações do CP, Grupo sim (...)dificuldades alunos(...) o necessário(...)nada as práticas”.</p> <p>“Sempre(...)planificações iniciais(...)grau de cumprimento (...)não preparo antes(...)influenciam pouco, só grupo”.</p> | <p>“Não(...) fazíamos planificações no início do ano, depois era cada um por si(...) na maioria delas ouvíamos informações do Conselho Pedagógico (CP) (...) recentemente lá falávamos mais em termos de atividades, mas... ficava por aí(...) Analiso documentos antes da reunião, e recolho informação relevante para dar na reunião, de acordo com a Ordem de Trabalhos(OT) (...) Não há influência nas práticas. Fala-se muito, mas não se analisam muitos problemas concretos e portanto...”.</p> <p>“Sim de certo modo(...)falávamos da matéria para ir a par(...)informações do CP(...)grupo por vezes(...)situações de dificuldades dos alunos, cumprimento de critérios(...)leio e preparo o necessário abordar na reunião(...)as reuniões influenciam pouco ou nada as práticas”.</p> <p>“Sempre(...)planificações iniciais, material em conjunto, aferia grau de cumprimento das planificações(...)nas reuniões não havia trabalho colaborativo, informações (...)grupo um pouco mais, mas(...)não preparo antes, dou sempre a minha opinião(...) influenciam pouco as práticas, as de grupo sim”.</p> | <p>P1</p> <p>P3</p> <p>P5</p> |

| Tema | Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidades de enumeração |
|--|--|---|--|---|------------------------|
| <p>Programa TEIP3 e as práticas</p> | <p>Existência de alterações nas práticas</p> | <p>Assessorias é trabalho colaborativo (4)</p> | <p>“Outra forma. (...)insegura(...)não há tempo para reflexão(...)existe preocupação(...)há alteração na preparação”.</p> | <p>“Sim, de outra forma(...) No início era pior, mas sinto-me insegura(...)assessorias em todas as aulas é um exagero, não me permite ser eu própria, há perda de identificação com a turma(...) Sim, embora já fizéssemos um pouco de tudo, à exceção das assessorias em sala de aula. Não há tempo para fazer reflexão conjunta sobre o que se faz(...)existe a preocupação(...) alteração no modo de trabalhar. Eu tento juntar-me com os meus assessores, mas não há hipótese(...)nas reuniões, muita burocracia, eu tento fazê-la em casa Alteração, sem dúvida, nas reuniões e no modo como eu me preparo para elas”.</p> | <p>P1</p> |
| | | <p>Assessorias <u>não</u> é trabalho colaborativo (6)</p> | <p>“Não(...)sem constrangimento (...)sem tempo(...) preocupação (...) refletir(...)”.</p> | <p>“Não. Há trabalho a dois dentro da sala de aula, mas eu é que preparo a aula, a turma é minha e lá dentro eu é que digo o que colega faz e com quem(...)Sem qualquer constrangimento, a professora da turma sou eu(...)de algum modo sim, professores, embora não tendo tempo para se encontrarem tentam refletir, preocupam-se, mas há demasiada burocracia”.</p> | <p>P2</p> |
| | | <p>Sem constrangimento (1) Insegurança (4) Controlo (3) Perda (2) Tranquilidade (1) Reflexão (6) Preocupação (5) Pressão (6) Sem tempo (8) Demasiada burocracia (8) Prepara reunião (10) Influência reuniões (10)</p> | <p>“Sim(...) sinto-me ET(...)controlada(...) muitos papéis(...)responsabilidade preparar reuniões(...) sem tempo para refletir, mas há preocupação”.</p> | <p>“Sim é, estamos a trabalhar a pares dentro da sala de aula. Sinto perda de identificação com turma, estou sempre a ser observada(...)controlada(...) por vezes sinto-me ET limito-me a chamar a atenção para o comportamento(...) Há alterações, não tanto ao nível da prática(...)muitos níveis, muito trabalho(...)há preocupação para refletir(...)sem tempo, muito papel (...) Sinto mais necessidade de partilhar experiências(...) Sinto maior responsabilidade na preparação das reuniões, não se pode deixar que os acontecimentos surjam”.</p> | <p>P5</p> |
| | | | <p>“Não(...)insegurança, controlo(...) escolher assessores (...) muita burocracia(...)mudança nas reuniões(...) Pressão resultados”.</p> | <p>“Não é(...)com tantas turmas faz-se o melhor que se pode(...)insegurança, controlada(...) Escolher os assessores era o ideal(...)muita burocracia, não há tempo para refletir em conjunto(...)há preocupação, muita preocupação(...)mudou o tipo de reuniões, mas o exagero de burocracia não permite melhor. Há muita pressão para obter resultados”.</p> | <p>P10</p> |

| Tema | Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidades de enumeração |
|--|--|--|---|--|------------------------|
| O Programa TEIP3 e a formação docente | Existência de implicações do Projeto TEIP3 nas necessidades de formação | Espaço experimental, refletir, partilhar (8) | “Experimentar, partilhar, refletir(...)creditada(...)supervisão”. | “Nunca há tempo para experimentar, partilhar, refletir(...)espaço creditado para esse fim era ideal(...) trabalho colaborativo(...) ADD supervisor está a mexer comigo(...) Começar logo que possível, mínimo 25h , sábado manhã”. | P1 |
| | | Creditada (10) | | | |
| | | Colaboração (10) | “Motivar(...) trabalho colaborativo(...) formação creditada(...) 50 h(...) Pós-laboral”. | “Motivar jovens (...) cerrar fileiras(...)só com trabalho colaborativo e tempo para refletir, partilhar, ajustar(...) espaço de formação creditada era ótimo(...) 50h(...) Pós-laboral”. | P2 |
| | | Supervisão (4) | | | |
| | | Motivação (2) | | | |
| | | Avaliação (1) | | | |
| Mínimo 25 horas (10) | “Refletir(...)falta de hábito(...) formação iniciar breve(...)creditada(...)oficina 50 h(...)sábado todo”. | “Refletir em conjunto(...)falta de hábito(...)Espaço de formação para isso era muito bom(...) Começar o mais breve(...)mas creditada(...) oficina, 50 horas(...) sábado o dia todo”. | P3 | | |
| Pós-laboral (2) | | | | | |
| Sábado (manhã) (5) | | | | | |
| Sábado (todo o dia) (3) | | | | | |
| | | “Ver, partilhar(...)avaliar alunos(...)creditada(...)mínimo 25h,sábado manhã”. | “Pressão resultados(...) ver e partilhar o que se faz(...)Avaliar alunos(...) Formação(...)creditada(...)mínimo 25h(...) Sábado manhã”. | P6 | |
| | | “Conteúdos disciplinas(...)refletir juntos(...)observar(...)melhorar desempenhos (...)formação creditada(...)50h sábado (manhã)”. | “Conhecer algo conteúdos das disciplinas do departamento(...)refletir juntos(...)impacto nos alunos(...)observarmo-nos(...)melhorar desempenhos professores(...)desenvolvimento profissional(...)Formação em breve creditada(...)50h(...)Sábado manhã”. | P9 | |

Apêndice IV – Formulário de Oficina de Formação

| | |
|--|--------------------------|
| CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJETO, OFICINA DE FORMAÇÃO | An _{2-B} |
| | N.º _____ |

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

Trabalho colaborativo: Reflexão para, na e sobre a ação

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

IDENTIFICADO

a) Fundamentação teórica

1. O trabalho colaborativo é atualmente reconhecido e entendido como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, de melhorar as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, de melhorar os resultados escolares e de transformar as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem;
2. A investigação-ação é potenciadora da mudança e da transformação, onde os professores desenvolvem a necessidade de refletir sobre a prática, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar, inovando e construindo conhecimento praxeológico, induzindo a formação, a transformação e a informação;
3. A supervisão requisita um clima afetivo-relacional e cultural positivo de entreajuda entre os pares, em que a perspectiva de autossupervisão e do supervisor-colega (no âmbito do grupo disciplinar, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola) adquire potencialidades ímpares na indução da melhoria das práticas;
4. As formas de conhecimento que produzimos e utilizamos estão estreitamente ligadas às perceções que temos de nós próprios e às projeções que fazemos de nós mesmos. (Goodson, 2008).
5. No sobrecarregado horário dos professores é, por vezes, difícil encontrar momentos de partilha e de reflexão individual e coletiva.

b) Fundamentação contextualizada

1. Ao abrigo do Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro, a partir de janeiro de 2013, a Escola Secundária c/ 3º Ciclo D. Dinis passou a integrar o projeto TEIP3;
2. No Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, art.º 20, ponto 2, alínea c) pode ler-se que assume particular importância a valorização das experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino;
3. O plano de ação relativamente ao Eixo de intervenção *Gestão e organização do agrupamento/escola* prevê ações no âmbito da supervisão pedagógica / formação entre pares;
4. Emergência, na escola, de dificuldades no âmbito do trabalho colaborativo.

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

Pretende-se, portanto:

1. Desenvolver uma cultura de positividade e de propositividade;
2. Criar, promover, analisar e partilhar experiências e inovações realizadas em contexto;
3. Realizar experiências consequentes sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional docente, ao nível da sala de aula;
4. Refletir, em conjunto, sobre estratégias exequíveis e indutoras da melhoria do comportamento e das aprendizagens dos discentes;
5. Produzir materiais e proceder à sua experimentação em contexto.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudos) (Art. 12º-3 RJFCP) (Art.33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: _____

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): _____

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

3.2. Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

Professores dos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e do Grupo de Economia e Gestão de escolas TEIP, bem como de outras escolas que o Centro de Formação aceite.

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27º e 28º da Lei nº 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC - Rua Nossa Senhora do Leite, nº 7-3º - 4701 - 902 Braga.

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁTICOS

Apropriar-se de conhecimento teórico e prático, no sentido de:

1. Desenvolver rotinas atitudinais de colaboração;
2. Criar, promover, analisar e partilhar, quer as mais-valias, quer os constrangimentos das experiências que realizaram, na perspetiva do impacto que as mesmas tiveram no envolvimento e na aprendizagem dos alunos.
3. Enriquecer o portfólio profissional docente com novas e diversificadas experiências, quer na área de especialização, quer em áreas afins, na perspetiva de proporcionar aos docentes melhorar o conhecimento horizontal acerca dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas.
4. Refletir em grande grupo, sobre estratégias exequíveis e indutoras da melhoria do comportamento e do aproveitamento dos discentes.
5. Desenvolver atitudes reflexivas e supervisivas da prática letiva de cada um dos elementos do grupo de trabalho, tendo por guião os itens que previamente foram acordados entre observador e observado.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

1ª Sessão presencial (4,5 horas):

- Formalidades
- O Trabalho colaborativo: promotor do desenvolvimento profissional dos docentes, ao longo da carreira; potenciador da melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, da melhoria dos resultados escolares; indutor da transformação das escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem.
- Partilha de entendimentos e de experiências pessoais.
- Trabalho de grupo.

2ª Sessão presencial (3 horas):

- O paradigma da investigação-ação colocado ao serviço de uma aprendizagem organizacional concebida como construção da melhoria da educação oferecida.
- Enquadramento do paradigma de investigação-ação nas práticas.
- A reflexão como elemento facilitador do desenvolvimento profissional e como ferramenta fundamental para o autoquestionamento profissional e para os processos de ensino praticados.
- Partilha de entendimentos e de experiências pessoais.
- Trabalho de grupo.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

3ª Sessão presencial (3 horas):

- O paradigma de supervisão e o seu grande contributo para o desenvolvimento profissional docente, melhoria das aprendizagens e comportamento dos alunos.
- Enquadramento do paradigma de supervisão nas práticas.
- Partilha de entendimentos e de experiências pessoais.
- Trabalho de grupo.

4ª Sessão presencial (3 horas):

- O trabalho colaborativo como a oportunidade para refletir, avançar e infletir, sob o olhar e a segurança conferida pelo “amigo crítico”.
- Leituras promotoras da reflexão acerca do que fazemos, como o fazemos e porque o fazemos.
- Partilha de entendimentos e de experiências pessoais.
- Trabalho de grupo.

5ª Sessão presencial (3 horas):

- A observação de aulas como janela de oportunidade para o desenvolvimento profissional e para a modificação das práticas.
- Partilha de entendimentos e de experiências pessoais.
- Trabalho de grupo.

6ª Sessão presencial (3 horas):

- Apresentação dos trabalhos realizados em contexto e reflexão acerca das implicações dos mesmos nas aprendizagens e comportamentos dos alunos, bem como nas suas potencialidades, no âmbito de outros grupos disciplinares.
- Apresentação, em grande grupo, das mais-valias e dos constrangimentos experienciados aquando da observação da aula pelo “amigo-crítico”.

7ª Sessão presencial (2,5 horas):

- Apresentação dos trabalhos realizados em contexto e reflexão acerca das implicações dos mesmos nas aprendizagens e comportamentos dos alunos, bem como nas suas potencialidades, no âmbito de outros grupos disciplinares.

8ª Sessão presencial (3 horas):

- Partilha dos materiais produzidos.
- Avaliação da Oficina de Formação.
- Elaboração do relatório reflexivo individual dos formandos.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

Desenvolvimento do Trabalho autónomo:

- Leitura de alguma bibliografia.
- Promover e analisar, no sentido de poder partilhar em grande grupo, quer as mais-valias, quer os constrangimentos das experiências elaboradas, na perspetiva do impacto que as mesmas tiveram no envolvimento e na aprendizagem dos alunos.
- Observação de uma aula tendo por guião os itens previamente acordados entre observador e observado.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

6.1. Passos Metodológicos

- Metodologia de carácter teórico / prático.
- Serão efetuadas abordagens teóricas referentes às temáticas inseridas nesta oficina de formação, com recurso a documentos e bibliografia, promovendo-se a consulta, trabalho hermenêutico e debate dos conteúdos.
- Privilegiar-se-á o trabalho prático, centrado na modalidade de trabalho de grupo, com debate sobre estudos de caso e apresentação de situações dilemáticas, promovendo a reflexão individual e grupal.
- As metodologias a adotar terão em consideração a experiência dos formandos em situações enquadráveis nas temáticas inseridas nesta oficina de formação.
- Serão elaborados materiais que irão ser experimentados em contexto e dos quais será feita uma reflexão, centrada nas mais-valias e nos constrangimentos observados nos alunos, procedendo, se necessário, às devidas alterações.
- Espera-se induzir alterações das práticas com a observação de aulas e conseqüente reflexão e partilha das mais-valias e constrangimentos experienciados.

6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano letivo:
Entre os meses de abril e junho.

6.2.2. Número de sessões previstas por mês: 2 a 3.

6.2.3. Número total de horas previstas por cada tipo de sessões:
Sessões presenciais conjuntas: 25 horas
Sessões de trabalho autónomo: 25 horas

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Art. 7º, RJFCP)

Data: ___/___/___ Cargo: _____

Assinatura: _____

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.25º-A,2 c) RJFCP)

Nome: _____

(Modalidade de Projecto e Ciclo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art. 37º f) RJFCP)

SIM

NÃO

Nº de acreditação do consultor

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

A avaliação quantitativa dos formandos será expressa na escala de 1 a 10 valores, nos termos da carta circular CCPFC-3/2007, de setembro de 2007, com base nos parâmetros definidos e respetiva ponderação.

A avaliação será individual, e também contínua, através da observação do desempenho dos formandos em cada uma das sessões previstas no programa da oficina de formação.

A avaliação dos trabalhos produzidos será feita, tendo em conta os seguintes critérios:

- Materiais concebidos e utilizados, criatividade, apresentação e operacionalização (60%).

A avaliação final dos formandos será feita, tendo em conta, também, os seguintes critérios:

- Relatório individual (20%).
- Assiduidade e pontualidade (20%).

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

a) Pelos formandos

Resposta a um inquérito elaborado para o efeito centrado em:

1. Tema / Conteúdo;
2. Metodologias;
3. Dimensão relacional;
4. Eficácia da ação.

b) Pela formadora

Através da elaboração de um relatório crítico de incidência:

- Nas respostas dos formandos ao inquérito avaliativo;
- Na análise das atividades desenvolvidas.

c) Pela entidade formadora

Elaboração de um relatório analítico com base nos instrumentos avaliativos produzidos pelos formandos e pela formadora.

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre a educação*. Porto: Porto Editora.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.

ANEXOS

Anexo 1

 **Ministério da Educação**

conselho científico-pedagógico da formação contínua

[Início](#) [Legislação](#) [Downloads](#) **Consultar**

 [Formador](#)
 [Entidades](#)
 [Ações de Formação](#)




Pesquisa de Formadores Creditados

BI do formador:

pesquisar

formador:
Natividade de Jesus Correia Morgado
registo de creditação n° CCPFC/RFO-32746/13

© 2013 Universidade do Minho - Termos Legais - actualizado por CCPFC  D.

Anexo 2



conselho científico-pedagógico da formação contínua

[Início](#) [Legislação](#) [Downloads](#) **[Consultar](#)**



Formador
Entidades
Ações de Formação

Pesquisa de Ações de Formação por Entidade

código da entidade:

pesquisar

entidade

CENTRO DE FORMAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS MINERVA

Dados ordenados por data de validade

página: «1» [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9]

acção

Trabalho colaborativo: Reflexão para, na e sobre a acção

Destinatários: Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Nº de créditos: 2

Registo nº CCPFC/ACC-73984/13 **Validade:** ter, 2016-04-05

Anexo 3

De: [CFAE Minerva](#)

Data: 25-03-2013 16:43:13

Para: [natividade correia](#)

Assunto: Fwd: Acreditação de Ação de Formação

Olá Natividade,

Para conhecimento, reencaminho comunicação que enviei para o CCPFC.

Bom trabalho. Abraço

José Marques

----- Mensagem encaminhada -----

De: CFAE Minerva <cfae.minerva@gmail.com>

Data: 25 de Março de 2013 à 16:41

Assunto: Acreditação de Ação de Formação

Para: "Cons. C. Pedag. Formação Contínua" <ccpfc@ccpfc.uminho.pt>

Exmo. Sr.

Presidente do CCPFC

O Cfae Minerva (Entidade 653) tem no momento em acreditação a ação de formação – código 83 065 - **“Trabalho colaborativo: Reflexão para, na e sobre a ação”**, com estado de *“Decisão do Conselho”*.

Esta ação de formação (com realização prevista para o 3º período do corrente ano letivo) integra o plano de formação da Escola Secundária D. Dinis – Escola TEIP).

Em função da proximidade da data de realização, da necessidade de procedermos à respetiva divulgação, solicitamos-lhe o favor de, se possível, acelerar o processo de acreditação da referida ação de formação.

Antecipadamente grato e com os melhores cumprimentos

O Diretor do CFAE Minerva
José António Marques

O Diretor do Centro de Formação

José António Vieira Marques

O Diretor do Centro de Formação

José António Vieira Marques