

ANA CRISTINA BENTO FERNANDES

**Trabalho Colaborativo/Interpares e o
Desenvolvimento Profissional do Professor de
Física e Química**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2013**

ANA CRISTINA BENTO FERNANDES

**Trabalho Colaborativo/Interpares e o
Desenvolvimento Profissional do Professor de
Física e Química**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialidade em 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**

Epígrafe

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. É ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria.*

(Paulo Freire¹)

¹ Freire, P. (1921-1997), em <http://pensador.uol.com.br/frase/MjU5NDkw/>

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, razão da
minha existência e da pessoa que sou hoje.

Agradecimentos

Nas grandes batalhas da vida, o primeiro

passo para a vitória é o desejo de vencer.

Mahatma Gandhi²

Em primeiro lugar, agradeço ao professor Roque Antunes, como meu orientador de mestrado. A ele o meu grande apreço pela dedicação e entusiasmo, sinceridade, motivação, honestidade, rigor e conhecimentos transmitidos.

À professora Ana Paula Silva, como coordenadora de curso.

Assim, agradeço a todos os meus professores e colegas deste mestrado.

Aos meus grandes amigos Luciana, Paula e Rogério pelo apoio e incentivo ao longo desta etapa da minha vida.

Agradeço a todos os que, de alguma forma, me apoiaram e acompanharam ao longo deste trajeto, nem sempre fácil e por vezes árduo, mas sem sombra de dúvida enriquecedor pessoal e profissionalmente.

A todos um Bem Hajam!

² Gandhi, M. (1869-1948), em http://pensador.uol.com.br/vencer_batalha/

Resumo

O trabalho colaborativo/interpares é tido como uma estratégia promotora do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. É um processo com dimensões individuais e coletivas que se deve materializar dentro da instituição. Urge uma cultura colaborativa no seio dos departamentos curriculares que influencie o saber, mas também as capacidades e vivências individuais. O interesse pelo tema partiu do nosso contexto profissional e resulta da constatação da escassez de trabalho colaborativo/interpares no grupo disciplinar de física e química.

Assim, este estudo foi orientado a partir da seguinte questão: **como implementar o trabalho colaborativo/interpares no grupo de recrutamento de física e química no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes?**

A literatura referente à colaboração interpares e ao desenvolvimento profissional docente advoga que o professor deve usufruir de momentos de autoconhecimento e de autoavaliação através da análise, partilha e reflexão dos seus sucessos, insucessos e ou aspetos menos conseguidos. Assim sendo, o trabalho colaborativo/interpares revela-se como um meio de melhorar e tornar mais eficaz o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes em geral e do professor de física e química em especial.

É neste contexto que se propõe um projeto de formação centrado no agrupamento de escola, através da efetivação de uma oficina de formação sustentada na prática dos envolvidos e nos problemas reais do cenário do agrupamento, materializada através do trabalho em equipa, análise, partilha e reflexão. Há grandes expectativas, depois de auscultados os professores do grupo disciplinar de física e química, na realização desta formação e nos resultados que ela trará ao grupo de disciplinar e aos professores do agrupamento que nela participarem. Assim sendo, pretendemos reunir as condições conducentes à criação e sustentabilidade do desenvolvimento de uma cultura colaborativa/interpares e, desta forma promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Palavras-chave: trabalho colaborativo/interpares; desenvolvimento pessoal profissional docente; professor de física e química.

Abstract

Collaborative work/peer is seen as a strategy of promoting personal and professional development of the teacher. It is a process with individual and collective dimensions that should materialize within the institution. Urge a collaborative culture within the curriculum departments to influence the knowledge, but also the individual skills and experiences. The interest in the topic came from our professional context and stems from the lack of collaborative / peer work in the disciplinary group of physics and chemistry.

Thus, this study was guided from the following question: **how to implement collaborative/peer group work in recruitment of physics and chemistry at the personal and professional development of these teachers?**

The literature on peer collaboration and teacher professional development advocates that teachers should enjoy moments of self-awareness and self-assessment through analysis, reflection and sharing their successes, failures and aspects or less successful. Thus, collaborative work/peer is revealed as a means to improve and make more effective personal and professional development of teachers in general and professor of physics and chemistry in particular.

It is in this context that proposes a project focused on group training school, through execution of a workshop held in the practice of training involved and the real problems of clustering scenario materialized through teamwork, analysis, sharing and reflection. There are great expectations after listens teachers disciplinary group of physics and chemistry, in conducting this training and the results it will bring to the group and to discipline teachers who took part in the group. Therefore, we intend to meet the conditions conducive to the creation and sustainability of the development of a collaborative/peer culture and thereby promote the development of the person and professional teacher.

Keywords: collaborative work and peer, personal development professional faculty and a professor of physics and chemistry.

Índice

INTRODUÇÃO	12
PARTE I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	16
1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL.....	17
1.1. Entrada na universidade, escolha da profissão e formação inicial.....	18
1.2. Os meus primeiros anos da carreira profissional.....	22
1.3. A estabilização e a diversificação.....	24
1.4. O investimento na formação contínua e no desenvolvimento pessoal e profissional .	27
1.5. Prática pedagógica, disciplina e sucesso	30
1.6. Mudança de escola	32
1.7. Continuar a investir na formação contínua e no desenvolvimento pessoal e profissional.....	33
2. SITUAÇÃO PROBLEMA.....	35
2.1. Identificação e definição do problema	36
2.2. Justificação da escolha	37
3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	40
3.1. Questão de partida.....	40
3.2. Subquestões	40
3.3. Objetivo geral	40
3.4. Objetivos específicos.....	41
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: O Desenvolvimento Profissional do Professor de Física e Química e a Colaboração Interpares.....	42
1. TRABALHO COLABORATIVO	43
1.1. Trabalho cooperativo versus colaborativo	45
1.2. Potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo.....	47
1.3. Trabalho colaborativo/interpares	49
1.4. Formas da cultura docente.....	51
1.4.1. O individualismo.....	52
1.4.2. A colaboração.....	53

1.4.3. A colegialidade artificial.....	54
1.4.4. A balcanização	55
2. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE	56
2.1. Conceito de desenvolvimento.....	57
2.1.1. As inteligências humanas	57
2.1.1.1. Inteligência racional (Q.I.).....	59
2.1.1.2. Inteligência emocional (Q.E.).....	60
2.1.1.3. Inteligência espiritual (Q.Es.).....	61
2.2. Desenvolvimento pessoal e profissional.....	62
2.3. Modelos de desenvolvimento profissional dos docentes	64
2.3.1. Desenvolvimento profissional autónomo.....	65
2.3.2. Desenvolvimento profissional baseado na reflexão e na supervisão.....	65
2.3.3. Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional	66
2.3.4. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.....	68
2.4. Fatores determinantes do processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes	68
2.4.1. Política educativa.....	68
2.4.2. Cultura organizacional dos centros educativos	69
2.4.3. Instituições públicas de formação	70
2.4.4. Docentes.....	70
2.4.5. Forças sociais.....	71
2.5. Supervisão reflexiva como «chave mestra» para o desenvolvimento pessoal e profissional.....	71
3. SER PROFESSOR HOJE	72
3.1. Professor de física e química	73
3.2. Liderança intermédia coordenador/subcoordenador de Física e Química	74
PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	77
1. METODOLOGIA.....	80

1.1. Caracterização do contexto	82
1.1.1. Caracterização do contexto geográfico, socioeconómico.....	82
1.1.2. Caracterização do contexto institucional.....	82
1.1.3. Caracterização dos participantes do estudo.....	84
1.2. Plano de resolução.....	84
1.2.1. Áreas	85
1.2.2. Objetivos específicos	86
1.2.3. Ações a desenvolver.....	87
1.2.4. Espaços.....	92
1.2.5. Recursos.....	92
1.2.6. Calendarização.....	93
1.2.7. Avaliação	93
SÍNTESE REFLEXIVA	95
FONTES DE CONSULTA.....	98
1. Bibliográficas	98
2. Eletrónicas	103
3. Legislação	104
APÊNDICES.....	I
Apêndice I - Entrevista	II
Apêndice II - Grelha de Validação da Entrevista	III
Apêndice III - Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista aos Professores.....	V
Apêndice IV – Formulário An _{2-B} de Oficina de Formação.....	VIII
ANEXO.....	XIV
Anexo 1 - Avaliação de formandos.....	XV

Índice de quadros

Quadro 1. <i>Módulo I: Conceção dos Professores sobre o Trabalho Colaborativo</i>	89
Quadro 2. <i>Módulo II: O Trabalho Colaborativo Centrado na Reflexão</i>	90
Quadro 3. <i>Módulo III: Potencialidades e Constrangimentos do Trabalho Colaborativo</i>	90
Quadro 4. <i>Módulo IV: Formas da Cultura Docente</i>	91
Quadro 5. <i>Módulo V: Reflexão e Relato de Práticas Pedagógicas</i>	91
Quadro 6. <i>Módulo VI: Apresentação dos Trabalhos Realizados em Contexto</i>	92

INTRODUÇÃO

“O professor é sobretudo um profissional da relação... é uma profissão com enormes possibilidades de realização pessoal e, simultaneamente, é uma profissão em que a frustração quando acontece, pode ter um dos efeitos mais destruidores, uma vez que, quando não me realizo profissionalmente, não me construo como pessoa.”

(Feixeira, 1995)

A escola de hoje requer uma postura e uma procura de ações que correspondam aos desafios de uma sociedade marcada pela permanente mudança, complexidade e uma globalização em crescimento. A escola não depende unicamente do professor, no entanto este afigura-se como a «chave-mestra» para o funcionamento desta estrutura tão complexa como intrincada. É necessário um professor idóneo para que a escola possa alcançar os objetivos a que se propôs, de forma a poder responder às exigências da sociedade atual.

A função do professor do século XXI é exigente, o professor depara-se com a exigência de um perfil multifacetado e complexo, resultante da conjuntura social e da política educacional atual. Por isso, a identidade do professor tem que sofrer mudanças, devendo estar sempre em constante aperfeiçoamento, no sentido de se atualizar, de modo a ir ao encontro de uma escola em plena transformação e mutação. Na opinião de Campos (1996), ao professor é requerido “novas representações, novas práticas, novas estruturas e novas organizações. É este o poder dos professores: só há educação adequada, só há qualidade na educação, se eles a construírem, se eles inovarem” (p. 18).

Assim, compete ao professor atualizar e aperfeiçoar os seus saberes e refletir sobre o seu desempenho, transformando ou corrigindo a sua prática educativa, cultivando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa (1995) refere que, nos tempos que correm, o “diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional...que deem corpo a um exercício autónomo da profissão” (p. 26). A profissionalidade docente incorpora o desenvolvimento profissional, o qual norteia o professor para práticas reflexivas e colaborativas, conduzindo-o à edificação da sua autonomia profissional.

A implementação da verdadeira colaboração é uma tarefa árdua. Seguindo a linha de pensamento de Lima (2000), “não devemos esperar encontrar muita colaboração profissional entre professores que pertencem a níveis de ensino e departamentos muito diversos” (p. 78). Para o mesmo autor, é particularmente “no seio dos departamentos que a comunidade colaborativa é mais possível e onde existe uma forte coerência interativa no seio das culturas docentes” (p. 90). O grupo disciplinar apresenta-se uma estrutura proeminente no desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares, onde os docentes promovem a reflexão em conjunto, trocam materiais, elaboram em conjunto as planificações, entre outros. No grupo disciplinar os professores possuem um objetivo comum, melhorar as práticas a perfilhar na disciplina que ensinam. Neste contexto, o trabalho colaborativo/interpares age como motor impulsionador de todo o dinamismo da instituição, nomeadamente nas articulações entre as várias estruturas de escola, na gestão pedagógica, nas relações interpessoais, na regulação, nas práticas letivas, na colaboração entre professores, no trabalho de equipa interpares, na reflexão e na partilha. As estruturas intermédias são os grandes suportes da implementação da mudança nas escolas. A este propósito, Alves (1999) salienta a liderança como “um factor-chave no bom funcionamento das organizações” (p. 25).

Assim sendo, uma das atribuições dos líderes intermédios, devido às suas condições inerentes ao cargo que desempenham, deverá ser a colaboração, a partilha e a reflexão das práticas educativas entre pares. O trabalho colaborativo/interpares e a liderança intermédia representam os pilares essenciais para uma melhoria da qualidade do ensino.

Este estudo resulta, do reconhecimento da falta de uma cultura colaborativa no grupo disciplinas de física e química e, simultaneamente representa a convergência de constrangimentos, necessidade e motivações individuais oriundas de um trajeto profissional docente. É premente, no âmago do grupo disciplinar, reforçar uma dinâmica de colaboração/interpares de forma a inovar e desenvolver capacidades que torne o professor de física e química eficaz, promotora de uma aprendizagem de qualidade que vise o sucesso educacional.

É neste contexto que se propõe o projeto de formação centrado no agrupamento de escola, através da efetivação de uma oficina de formação sustentada na prática dos envolvidos e nos problemas reais do cenário do agrupamento, materializada através do trabalho em equipa, análise, partilha e reflexão. Para Craveiro (2007), a formação centrada na escola invoca a “novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho...nas e através das situações profissionais, no quadro da

organização”, e acrescenta “este modelo pressupõe modos de formação abertos, integrados no trabalho, participativos e que favorecem a autoformação” (p. 24).

Este trabalho compreende três partes. Na primeira parte, elabora-se uma descrição reflexiva do percurso pessoal e profissional da investigadora, a partir da qual foi identificado o problema de investigação, a questão de partida, as questões parcelares e objetivos gerais e específicos do presente estudo.

O recurso à narrativa autobiográfica levou-nos a re(pensar) e refletir sobre vivências profissionais passadas de casos e dilemas. Esta, através da reflexão sobre a prática profissional faculta aos docentes autoformação e autoconhecimento, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nas palavras de Dominicié (1990):

a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. ... o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. ... a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo. (citado em Nóvoa, 2000, p. 24)

Tendo como ponto de partida a reflexão autobiográfica, identificamos a questão geral de investigação que consideramos muito importante analisar: **como implementar o trabalho colaborativo/interpares no grupo de recrutamento de física e química no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes?**

Nesta sequência, definimos as subquestões, delineamos o objetivo geral, bem como os objetivos específicos.

Na segunda parte, fizémos a revisão da literatura, aspeto fundamental do processo de investigação, necessária para fazer o ponto da situação relativamente ao problema de investigação, assim como adquirir uma ideia mais precisa dos conhecimentos atuais sobre o tema em questão, as suas lacunas e a contribuição do estudo para o desenvolvimento do conhecimento. Nesta parte, analisamos, discutimos, fundamentamos e perspetivamos o desenvolvimento profissional do professor de física e química e a colaboração interpares.

Assim, pensamos ter desenvolvido os conceitos que conduzirão ao conhecimento do “estado da arte”. De acordo com Cardoso et al. (2010), “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura” (p. 7).

Na terceira parte, é elaborado o plano de resolução do problema de investigação. Neste sentido, é identificada a metodologia utilizada, efetuada a caracterização do contexto em que será desenvolvido o projeto, a área de atuação, objetivos específicos, ações a

desenvolver, espaços, recursos, calendarização e avaliação. Terminamos, com uma síntese reflexiva sobre todo o trabalho desenvolvido neste projeto.

Como proposta para a resolução do problema apresentamos uma oficina de formação cuja temática abordará a colaboração interpares. Julgamos assim poder dar um contributo para um desempenho profissional mais eficiente aos professores de física e química do agrupamento e aos outros professores que nela participarem.

Neste estudo foram seguidas as instruções da Instituição, de acordo com o Despacho n.º 101/2009³, de 26 de maio e as Normas APA⁴. A estrutura deste trabalho teve por base o Guião do Trabalho Final de Mestrados em Ciências da Educação na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Trabalho de Projeto, aprovado pelo Conselho Técnico-Científico, em de 15 de fevereiro de 2012 e o acordo ortográfico.

³ Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento, (aplicáveis às dissertações de mestrado) da Reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, da autoria de Judite Primo & Diogo Mateus.

⁴ Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

PARTE I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL⁵

Introdução

O professor de hoje tem um papel muito complexo e exigente, resultante da diversidade social e cultura da escola atual. Por isso, a identidade do professor tem de sofrer mudanças, devendo estar sempre em constante aperfeiçoamento, no sentido de se atualizar, de modo a ir ao encontro de uma escola em plena transformação e mutação.

Nesta perspetiva, é necessário o professor retroceder no tempo e refletir, mantendo uma postura crítica, sobre o seu percurso de vida (com recurso a episódios passados) a fim de compreender como edificou a sua identidade profissional, o seu desenvolvimento pessoal e profissional para assim melhorar o seu desempenho profissional.

Elaborar uma narrativa não é uma tarefa fácil, podendo até considerar-se um trabalho complexo, mas de grande interesse para quem a narra e também para quem a lê porque se revela um instrumento que possibilita a perceção das interações entre as diferentes dimensões da vida pessoal, profissional e social.

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. ...Por outro lado, a leitura, análise e discussão de narrativas acerca das práticas e dos conhecimentos dos professores permitem aprofundar e desenvolver conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. (Reis, 2008, p. 20)

A autobiografia é a história de vida redigida pelo próprio, em que o autor narra, na primeira pessoa, acontecimentos que selecionou ao longo da sua história.

De acordo com Abrahão (2004), “as (auto)biografias são constituídas por narrativas em que desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a auto compreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória” (p. 203).

Cruz (1995) advoga sobre a importância de se abordar a aprendizagem dos professores, tendo como ponto de partida, a perceção de como pensam, atuam, aprendem e a maneira como o fazem.

Tal pode ser obtido por uma abordagem autobiográfica, ou seja, do percurso de vida e da experiência dos docentes, instrumento este que poderá mostrar-nos a intrincada relação entre histórias de vida, convicções, destrezas, práticas, inquietações, interesses e aprendizagens.

⁵ Optou-se por utilizar a primeira pessoa do singular, pois refere-se à descrição reflexiva do percurso profissional.

Ao longo da carreira profissional de um docente ocorrem episódios, bons e menos bons, que colaboram direta ou indiretamente para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, conduzindo-o, desta forma, a edificar a sua identidade profissional.

A função da autobiografia é valorizada desde há muito por diversas áreas do conhecimento em educação mas a sua importância, como metodologia de investigação, só teve lugar a partir das últimas décadas.

O interesse dado às narrativas prende-se com a preocupação, a partir da década de 60, não só com a formação inicial dos professores mas também com a sua formação contínua. Segundo muitos investigadores (Galvão, 2005; Preskill & Jacobvitz, 2001; Roldão, 1995), no plano da educação, as narrativas têm sido o método utilizado na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de capacidades e atitudes; no desenvolvimento pessoal e profissional de professores e ainda na investigação educativa.

1.1. Entrada na universidade, escolha da profissão e formação inicial

Optar pela docência foi o desfecho de uma sucessão de decisões que, no início, não tinham tal ambição. Mas foi esta a decisão que tomei e da qual não me arrependo! Neste momento não voltava atrás - abraço a minha profissão com paixão, como um desafio constante, como uma missão...Adoro estudar, ensinar, formar, transmitir, colaborar, partilhar e aprofundar os conhecimentos!

Refletindo sobre a minha formação inicial, o estágio pedagógico foi o culminar de um percurso que teve início no dia em que ingressei na Universidade de Évora, para obtenção do grau académico de Licenciatura em Ensino de Física e Química, revelando consideráveis referências e um momento excelente para iniciar a carreira docente.

O estágio pedagógico que coincidiu com a minha primeira experiência de ensino representou, na minha vida, uma etapa muito marcante e gratificante. Lembro-me de que, os primeiros momentos de estágio foram vividos com muita ansiedade, curiosidade, expectativa...Era uma nova etapa e suscitava-me, por um lado, receio, por outro, estabelecia um verdadeiro desafio às minhas capacidades e à convicção que esta teria sido a melhor escolha em termos profissionais. Em termos latos, posso afirmar que foi com muita vontade e firmeza que iniciei esta etapa da minha vida, enfrentando, assim, todo o trabalho que previa ter ao longo desse ano de estágio pedagógico.

Além disso, o estágio pedagógico, sendo uma prática supervisionada, facultou-me uma ocasião de reflexão, trabalho colaborativo, partilha e colegialidade, tendo sido uma ferramenta fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Por outras palavras, foi o alicerce da minha identidade profissional!

A colaboração por si própria não é um fim, segundo Lima (2002), afigura-se como “um meio para atingir um fim mais nobre; uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p. 8). Neste contexto, Roldão (2007) afirma que o trabalho colaborativo organiza-se principalmente “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” (p. 27).

No entanto, Fullan e Hargreaves (2000) ao investigarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, realçam que “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração” (p. 71). Os mesmos autores alegam que estas não são culturas colaborativas, traçam apenas modelos alternativos de colaboração, apesar de envolverem trabalho conjunto, por possuírem subgrupos em competição, práticas conjuntas casuais ou regradas de forma diretiva pela liderança.

Hoje em dia, encaro o desenvolvimento pessoal e profissional como um processo permanente de preparação no qual o professor amplia a sua função, como agente socializador/conciliador de saberes e simultaneamente como recetáculo de outras aprendizagens. Neste processo de mudança tive grandes recompensas - os meus primeiros alunos, passados vinte e quatro anos..., ainda hoje, se correspondem comigo.

No que diz respeito aos Professores Orientadores de estágio há muito a dizer, pois tinha quatro: o orientador de Física (universidade), o orientador de Química (universidade), o orientador Pedagógico (universidade) e o orientador de Escola (acompanhante); na realidade, como «acompanhante» tinha duas orientadoras, a do outro núcleo de estágio que fazia, voluntariamente, parceria com a minha orientadora e vice-versa.

Foi difícil. O orientador de Química nunca compareceu na Escola André de Gouveia e deixou as decisões como incumbência das professoras acompanhantes; estas tinham muita experiência e sabiam transmitir os conhecimentos, propiciando o desenvolvimento de competências preponderantes à boa prática docente. No entanto, não sabiam avaliar, avaliavam por intuição e afeições. Refletindo sobre essa fase, nunca voltaria atrás, porque...aprendi...e muito...Valeu a pena...pelos anos subsequentes...!

As diretrizes da formação inicial de professores, os objetivos a alcançar e, particularmente, o perfil de competências que o futuro professor deverá demonstrar, depende da filosofia relativa aos normativos legais que regulam a formação inicial, das orientações de formação provenientes do estabelecimento do ensino superior responsável pelo estágio pedagógico, das particularidades da escola onde se efetua o estágio e com as

convicções, os valores e os conhecimentos do supervisor como agente de todo o processo, no papel de orientador e acompanhante (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

Os modelos sobre as práticas de supervisão que se pode encontrar na literatura são imensos, com moldes e perfis distintos. A práxis de supervisão é complexa, não existindo um modelo profícuo porém, estes devem ser compreendidos como classes que não se eliminam reciprocamente, podendo coexistir vários modelos em simultâneo. Todos eles apresentam vantagens e desvantagens, sendo possível extrair de todos eles contributos proficientes. Os vários modelos devem ser analisados minuciosamente, com o intento de criar uma «visão» nova e eclética, que estejam em consonância com as necessidades e crenças de cada indivíduo.

Sergiovanni e Starratt (citado em Tracy, 2002) consideram, recorrendo à metáfora, os modelos no ensino e na supervisão similares a “janelas” e “muros”. Desta forma, são assinalados os benefícios e perigos que resultam dos modelos de supervisão, eles são “janelas” porque nos auxiliam a ampliar a visão da realidade dando-nos referências para regularmos a nossa atividade e analisarmos a nossa prática; são “muros” pois se estivermos excessivamente ligados a eles e/ou os considerarmos de forma isolada deixamos de compreender outras conceções da realidade, deixando de progredir pela reflexão e pela perceção. No entanto, Tracy (2002) atenta que os modelos “são mais úteis que prejudiciais e têm promovido, e não obstruído, a investigação que tem vindo a ser desenvolvida neste campo” (p. 20).

Como forma de organizar os traços mais relevantes da práxis de supervisão Alarcão e Tavares (1987) coligiram-nas em seis cenários: “imitação artesã”, “aprendizagem pela descoberta guiada”, “behaviorista”, “clínico”, “psicopedagógico” e “pessoalista”. Os mesmos autores, Alarcão e Tavares (2003) propõem uma nova sistematização das práticas de supervisão em nove cenários: “imitação artesanal”, “aprendizagem pela descoberta guiada”, “behaviorista”, “clínico”, “psicopedagógico”, “pessoalista”, “reflexivo”, “ecológico” e “dialógico”.

O meu estágio pedagógico efetuou-se assente no trilátero formado pelo grupo de orientadores da universidade, orientadores da escola e o formando. Centrou-se essencialmente no modelo de supervisão clínica incidindo na colaboração o que implica uma relação de pares, reunião de pré-observação, observação patenteada na sala de aula, reunião de pós-observação onde era efetuada a análise e reflexão conjunta com a finalidade de melhorar as práticas de ensino. No cenário de supervisão clínica o supervisor tem o papel de orientar, analisar e refletir o ensino e a aprendizagem do aluno estagiário, ou seja, os elementos principais da supervisão clínica resumem-se em planificar, observar, refletir e avaliar, com o intuito de melhorar o ensino aprendizagem como sustentou Alarcão (1982).

O ensino é uma paixão! Bem mais haveria a dizer, mas apesar de todas as contrariedades e adversidades sentidas, este foi o princípio de uma carreira que abracei de corpo e alma ...sem arrependimentos.

Neste âmbito, considero a formação inicial o princípio de um processo preparatório que será contínuo ao longo de toda a carreira profissional. Com a conclusão do estágio pedagógico encerrei esta etapa de formação inicial, mas não o processo de formação contínua. Aliás, reconheço que a formação contínua desempenha um papel primordial na valorização do professor, no desenvolvimento da escola enquanto organização e no melhoramento das aprendizagens dos alunos.

O percurso profissional do docente pode ser configurado numa perspetiva de “ciclos de vida”. Huberman (2007) referiu que a vida dos professores é um processo e não uma sequência de acontecimentos. Nesta linha, pode-se considerar a carreira profissional como um processo cheio de flutuações, avanços e retrocessos. O mesmo autor descreve a profissão docente em várias fases, referindo que “não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas...”, “entrada na carreira”, “estabilização”, “diversificação”, “pôr-se em questão”, “serenidade e distanciamento afetivo”, “conservantismo e lamentações” e “desinvestimento”. Cada uma destas fases não são forçosamente vividas, existem aspetos pessoais, profissionais, conjunturais que influem na vida profissional dos professores.

Tenho consciência que, como professora só adquiri segurança e estabilidade com a experiência e o investimento contínuos, em mim e nos outros, norteando-me para a aquisição de competências e qualidades que permitiram fornecer e incrementar aprendizagens aos meus alunos, em benefício da estrutura educativa.

Neste sentido, Campos (1995) advoga que a formação inicial é o princípio de um longo e contínuo caminho formativo do professor. Perrenoud (1993) também defende que, a formação inicial “apresenta-se como o início da formação contínua que o acompanhará durante toda a sua carreira” (p. 149).

Terminada a formação inicial, a formação contínua é, forçosamente, o elemento basilar para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, ao longo da sua trajetória de vida escolar, tendo como finalidade a profissionalidade, a identidade e a mestria profissional. Para Alarcão e Tavares (2003), “a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (p. 113).

Confesso que no início de carreira, independentemente da minha formação inicial, estava muito inexperiente e foi forçoso um crescimento pessoal e profissional, de forma a adquirir alicerces consistentes. Bem mais haveria a dizer sobre o estágio pedagógico, mas

penso ter referido os aspetos mais significativos, quer os positivos, quer os negativos, desta etapa tão importante da minha vida e sem a qual não seria a pessoa que sou hoje.

1.2. Os meus primeiros anos da carreira profissional

Os primeiros anos de carreira profissional representam a conjuntura basilar para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, afigurando-se como o «berço» fulcral da edificação da sua identidade profissional.

O início da docência é uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional, que engloba a experiência vivida pelo indivíduo como estudante, na formação inicial, no começo da profissão e na formação contínua. Uma das referências sobre o processo de entrada na profissão são os estudos de Huberman (2007) sobre “o ciclo de vida profissional dos professores”. A entrada na carreira é apontada pelo autor como a primeira etapa desse ciclo, que compreende os primeiros dois ou três anos de docência; caracterizada pelos aspetos de “sobrevivência” e “descoberta”, que de uma forma geral são vividos transversalmente, pois estas duas conjunturas interatuam. Na fase da “sobrevivência”, surge o “choque real” proveniente do confronto inicial com a complexidade da situação profissional, enquanto na fase da “descoberta” afigura o entusiasmo inicial, a experimentação, o entusiasmo por ter uma turma pela qual se é responsável e pertencer ao grupo docente. Estes dois aspetos “sobrevivência” e “descoberta” evidenciam um paralelismo, sendo o segundo que permite tolerar o primeiro.

A identidade profissional é construída ao longo de toda a carreira, desde o começo até ao momento da aposentação, sendo o reflexo, não só da individualidade de cada pessoa, como também dos seus valores políticos e sociais que convergem na busca da integração e aceitação pela equipa a que pertence. Segundo Nóvoa (1995), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade. ... é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16).

Os meus primeiros anos de profissão foram assinalados por decisões difíceis e alguns dilemas; tive de edificar maneiras de conviver com toda uma diversidade de funções inerentes à profissão docente, em circunstâncias múltiplas e que se revelaram por vezes antagónicas. Este confronto constante com situações por vezes complicadas constituiu para mim uma nova etapa de aprendizagem; voltei a equacionar o conceito de «ensino». Contudo, saliento que nas escolas por onde passei, nestes primeiros anos, fui sempre bem aceite e apoiada pelos colegas do meu grupo disciplinar e pelos restantes, em geral, o que me ajudou e orientou, em muito, nesta fase inicial de profissão.

No ano a seguir ao estágio pedagógico lectionei na Escola Dr. Joaquim Magalhães, em Faro. Foi um ano em que tive de adaptar-me a uma nova realidade assinalada pelo

entusiasmo, motivação, inquietação e, por vezes, angústia. Senti claramente o baque da inserção na profissão, ou seja, a transição de estudante para professora.

No entanto, este primeiro ano foi regado por momentos de partilha e de reflexão que foram uma constância nas reuniões formais e informais. Foi um ano de crescimento mútuo!

As colegas do meu grupo disciplinar ajudaram-me, em muito, a superar as dificuldades sentidas, uma das características de um professor em início de carreira.

Gonçalves (2000) efetuou uma investigação sobre “A Carreira das Professoras do Ensino Primário”, tendo identificado cinco etapas de percurso profissional “início”, “estabilidade”, “divergência”, “serenidade” e “renovação do interesse e desencanto”. Segundo o autor, a primeira etapa “início” vacila entre a “sobrevivência” e a “descoberta”, sendo marcada pelo sentimento de abandono da profissão e o sentimento de lutar pela mesma. Deste dualismo sentido no começo da carreira profissional os trajetos tomam um sentido positivo ou negativo. O sentido positivo é “fruto” da autoconfiança adquirida pelos professores principiantes, pelo facto de se sentirem, com mais ou menos dificuldades aptos para a docência.

Dois anos após o estágio, fiquei efetiva na Escola Secundária Gil Eanes, em Lagos; gostei, mas não foi muito significativo, foi uma passagem. Contudo, retenho na memória alguns episódios que me marcaram para o resto da vida, como o caso do colega de Matemática que, tal como eu, lecionava à noite; eu estava na aula com os meus alunos da noite quando, de rompante, entra, muito aflito, o funcionário da escola a pedir ajuda, visto que o meu colega estava totalmente descontrolado. Encarei-me assim nitidamente com a complexa realidade do mundo da droga e, no momento, foi uma experiência muito negativa. Eu não estava preparada para enfrentar tal situação!

A experiência mais enriquecedora por mim vivida no ensino, quer no campo pessoal, quer no campo profissional, considerando que foi lá que comecei a edificar a minha identidade profissional, aconteceu na escola da Fuseta, após o ano de Lagos. Foi uma envolvimento total, uma entrega, no que toca aos colegas, aos alunos, aos empregados e muito havia para dizer, mas vou salientar alguns aspetos.

Nesta escola aprendi, prosperei, conheci, descobri e desenvolvi-me reconhecendo-a, naquela altura, como uma escola ideal; se não o era, aproximava-se em muito de tal!

A escola da Fuseta tinha algumas peculiaridades que a tornavam exclusiva para todos os membros da comunidade escolar e todos gostavam de lá estar. Desse modo, a escola era um espaço aprazível onde os professores ensinavam, repletos de alegria, (não faltando o rigor e a exigência) e onde os alunos aprendiam com interesse, propondo-se a

ultrapassar todos os obstáculos para que só a imaginação fosse a baliza do seu crescimento.

Como refere Alarcão (2001), a escola tem a tarefa "...de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania" (p. 18).

A cultura de escola permitia fomentar a performance como manifestação artística, proporcionando experiências que envolviam as várias áreas curriculares. Assim, era promovida a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos como indivíduos, tornando-os mais ricos e mais atentos; conduzia-os a alcançar uma sensibilidade perante a realidade envolvente e possibilitava o engrandecimento da sua imaginação e criatividade bem como a descoberta do mundo encantador e de si mesmos aumentando, em última análise, os seus conhecimentos.

Recordo alguns retalhos da dinâmica de escola - no final do terceiro período era uma azáfama que envolvia professores, alunos, funcionários e encarregados de educação, com o intuito de preparar as atividades de encerramento do ano letivo. Desse modo, eram desenvolvidas atividades como exposições temáticas, teatro, dança, jogos desportivos, concurso de canções, *peddy-paper*, entre outras, envolvendo toda a comunidade escolar. Devo acrescentar que a exposição de maior impacto realizada pela escola e desenvolvida para a comunidade escolar e local tinha como tema ***À descoberta da nossa gente: A Fuseta e a Pesca do Bacalhau***. É que a Fuseta foi e continua a ser uma Vila de pescadores, o que lhe concede a sua especificidade cultural e social.

As artes na educação é um processo abrangente indispensável ao crescimento do ser humano como um todo, permitindo o seu desenvolvimento criativo, crítico, intelectual, cultural e estético. Como alegou Read (2001), "o objectivo geral da educação (seja) propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence" (p. 9).

Considerando todos os fatores em causa, entendo que na educação é imprescindível o docente respeitar as diferenças, de forma a valorizar o aluno como indivíduo, dando-lhe igualdade de oportunidades na aprendizagem, a partir de metodologias dinâmicas e motivadoras. Este processo permite a inclusão e a integração, de forma eficaz, do aluno na comunidade educativa, levando-o deste modo ao sucesso escolar.

1.3. A estabilização e a diversificação

Consegui ultrapassar, com perseverança, as dificuldades e os obstáculos encontrados no momento em que reconheci de que "o professor é uma pessoa", na

perspetiva defendida por Abraham (1984). É fundamental, como professora, ter a percepção da necessidade de assumir perante si e perante o outro o, “eu” pessoal e o “eu” profissional. O professor, tal como qualquer indivíduo, é singular; é o resultado das diversas experiências vividas, das atitudes, das convicções, dos comportamentos, sendo único na sua atividade profissional e no modo como se relaciona com o outro.

Desde sempre, a minha preocupação prioritária foi melhorar, aperfeiçoar e não voltar a cometer os mesmos erros, tendo como prática diária a reflexão e o questionamento, em busca das respostas às minhas inquietudes; deste modo, aos poucos, fui construindo aquilo que sou hoje como professora e como pessoa.

Foi na escola Dr. João Lúcio, na Fuseta, que encontrei a minha fase de “estabilização” estudada por Huberman (2007) e adquiri a segurança e a autoconfiança necessárias às boas práticas educativas.

Huberman (2007) no seu estudo sobre o ciclo de vida de profissional dos professores chegou às seguintes ilações: numa ótica clássica da conceção de carreira, é possível delinear uma sucessão de *sequências* aplicáveis a indivíduos distintos, dentro da mesma profissão, bem como a indivíduos no desempenho de profissões diferentes.

Em súpula, Huberman ponderou as seguintes fases/etapas: “entrada na carreira”, evidenciada pelos opostos: “sobrevivência” e “descoberta”; “estabilização”, fase da “tomada de responsabilidades”, de novas funções; “diversificação”, “solidificação pedagógica” ou atitude crítica às anomalias do sistema; “pôr-se em questão”, insipidez da vida diária/descanto motivado pelo insucesso das práticas; “serenidade” e “distanciamento afetivo”, diminuição de nível de aspiração pessoal e investimento/melhoria do nível de segurança; “conservantismo” e “lamentações”, oposição às renovações e uma postura de recusa em relação ao ensino e à política educativa; e “desinvestimento”, surge na etapa final da profissão, havendo emancipação do investimento na carreira, é o retrocedimento frente às aspirações e interesses existentes no começo de carreira. Na opinião do autor estas fases nem sempre são vividas por esta sucessão e, também não é obrigatório que um indivíduo as viva todas durante a sua carreira.

Na verdade, passei por algumas das etapas demonstradas por Huberman (2007), mas procurei, desde sempre, sair da rotina, saber mais investir no desenvolvimento profissional; para mim, volto a repetir, o ensino é uma paixão!

Neste sentido, Day (2001) refere que o desenvolvimento profissional “ envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (p. 20).

Neste momento, procurei também a “diversificação”, fase descrita e estudada por Huberman (2007). No momento em que me senti cair na rotina, aceitei o desafio de ser orientadora de estágio pedagógico, uma experiência na área do ensino muito interessante e decidi candidatar-me, principalmente, por uma motivação intrínseca. O contato direto com a escola e tudo o que a envolve, não menosprezando toda a minha formação anterior, fez-me chegar a esta etapa, a qual muito contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O estágio pedagógico que eu iria orientar, era uma atividade curricular integrada na Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade do Algarve e visava fundamentalmente o aperfeiçoamento dos estagiários, através de uma prática pedagógica orientada e de seminários de formação, com vista a proporcionar a aquisição de saberes profissionais e competências para o desenvolvimento de uma prática docente colaborativa e reflexiva.

Procurei como orientadora de estágio o que de novo os estagiários me podiam dar - a reflexão contínua acerca do ensino, o estar atualizada, ou seja, a formação, a autoformação e o desenvolvimento profissional. Aprendi muitos assuntos que não dominava, quer através dos estagiários, quer pela necessidade de os orientar, tendo sido necessário pesquisar para chegar a eles ou para os orientar. Considero o estágio pedagógico, numa ótica de supervisão, uma grande valia no processo de autoformação do professor orientador; esta ideia está de acordo com o pensamento celebrizado por Alarcão e Tavares (2003), que mencionam “o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 45).

Destes tempos faço um balanço verdadeiro positivo; de facto eu aprendi com os estagiários e desenvolvi o espírito crítico, a minha capacidade de decisão, de reflexão, de observação, de compreensão, de expressão, de justiça, de avaliação, e obviamente, de ensinar, de inovar, entre outras.

Ser orientadora de estágio constituiu uma mais-valia para mim e, cumulativamente, para a escola. Em termos pessoais, penso ter promovido, de um modo geral, excelentes relações com os estagiários, tornando-se, por vezes, difícil de distinguir em termos pessoais, profissionais e de autoformação, porque eles se interligam. Como orientadora de estágio é forçoso desmontar todo o processo, levando-me a encarar permanentemente o sistema por ângulos diferentes, logo inovadores.

A minha estratégia, em termos gerais, para o estágio pedagógico, sempre foi, no início de cada ano letivo, planificar tudo em conjunto. No término de cada ano letivo, eu sempre...exigi tudo...Sempre facultei a minha confiança e dedicação em todos os instantes, dentro ou fora do espaço escolar, a cada um dos estagiários. Partindo do pressuposto que

todos os estagiários deverão adquirir competências em todos os domínios do exercício da docência, sempre escolhi as opiniões e sugestões mais favoráveis e adaptadas às necessidades de cada um, procurando assim o desenvolvimento das suas capacidades. Sempre tratei os meus estagiários como colegas, respeitando-os e legando para as reuniões de estágio os comentários críticos. No entanto, reagi sempre com desaprovação a qualquer escusa de trabalho, exigindo justificações precisas.

1.4. O investimento na formação contínua e no desenvolvimento pessoal e profissional

Estou ciente que a função do professor é mais complexa e exigente do que mera transmissão de conhecimentos. O professor para além das tarefas peculiares, diretamente associadas à docência, como ensinar, transmitir conhecimentos, tem de preparar o aluno, enquanto cidadão, para a vida ativa, proporcionando-lhe estruturas que o façam refletir, entre muitas outras; o professor desempenha pois um leque muito alargado de outras tarefas, relacionadas com os cargos que desempenham na escola.

A profissionalidade no panorama da docência envolve um conjunto de comportamentos, aptidões, competências, atitudes e valores que constituem a identidade do professor. Segundo Ribeiro (1992), a essência de um “professor é o resultado de uma simbiose de capacidades, faculdades e circunstâncias cuja equação está para além das possibilidades do laboratório pedagógico” (p. 18). Neste sentido, o profissional docente é a fusão de profissionalidade e “pessoalidade” que se desenvolve e cresce dentro e fora do contexto escolar. O profissionalismo docente é mais que dominar saberes; é fundamental ter-se aptidão para mobilizar os conhecimentos em proveito de casos determinados.

Opino que ser professor não significa ter uma profissão - é uma missão, um caminhar, um ensinar, um aprender, um respeito pelo outro, entre outras dimensões. Assim, é inevitável valorizar a formação inicial e contínua do professor, priorizando a qualidade com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional. O desenvolvimento pessoal e profissional é um processo infindo de preparação para que o professor amplie sua função, como agente socializador e conciliador de saberes e simultaneamente como recetáculo de outras aprendizagens.

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995, p. 25)

Considero que o professor, enquanto profissional, revela competências especializadas, informações, convicções, posturas, inquietudes e conveniências; surgindo

episódios, negativos ou positivos, que colaboram direta ou indiretamente no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim surge a mudança como modo de aprendizagem, independentemente de todos os obstáculos que possam ser encontrados no caminho.

O professor de hoje, numa sociedade em permanente mudança, segundo Santos (2007), “não pode circunscrever a sua acção à sala de aula, não se pode limitar a transmitir secamente os seus conhecimentos científicos...deve, pelo contrário,... estar atento às necessidades educativas e pessoais do aluno, para melhor o poder acompanhar e orientar” (p. 106).

Confesso que tive, desde sempre, consciência que ser professor implica tomar decisões pessoais constantes, no entanto, pautadas por regras de grupo engendradas institucionalmente, através dos documentos estruturantes do estabelecimento de ensino; deste modo, considero que a reflexão sobre a minha função no ensino deverá ser permanente.

Na verdade, as tarefas que nos são pedidas, como professores, obrigam a uma formação contínua e integral que deverá atender a vários aspetos - científicos, pedagógicos, formação pessoal, investigação e inovação. Nesta ótica, nós, os professores, devemos possuir e adquirir a qualificação e as competências fundamentais para o cumprimento da docência e para a aprendizagem ao longo da vida, tendo como sustentáculo um plano de formação individual que considere os aspetos anteriormente mencionados.

Ciente desta necessidade de atualização e mudança constante, investi desde o início da minha carreira na formação contínua, por um lado por uma necessidade e um desejo intrínseco, por outro devido à exigência peculiares dos cargos que sempre desempenhei - orientadora de estágio pedagógico, diretora de turma, coordenadora de departamento, subcoordenadora de departamento, diretora de instalações, coordenadora da equipa de autoavaliação interna de escola, membro do conselho geral, coordenadora do secretariado de exames, relatora da avaliação de desempenho docente e, particularmente, por ser professora e sobretudo pelos meus alunos.

No âmbito da supervisão organizacional, as lideranças intermédias agem como motor impulsionador de todo o dinamismo da instituição, nomeadamente nas articulações entre as várias estruturas de escola, na gestão pedagógica, nas relações interpessoais, na regulação, nas práticas letivas, na cooperação entre professores, entre outros. As estruturas intermédias são os grandes suportes da implementação da mudança nas escolas, a este propósito Alves (1999) evidencia a liderança como “...um factor-chave no bom funcionamento das organizações” (p. 25).

Assim, no que respeita aos meus conhecimentos no campo profissional, procuro manter-me em permanente atualização. Se, por um lado, a discussão e/ou reflexão existente com os meus colegas, me permitem essa constante atualização por outro, a formação contínua que vou frequentando e as pesquisas através da *internet*, permitem-me estar sempre atualizada.

Neste contexto, a formação contínua, quer a adquirida através das ações de formação frequentadas ultimamente, quer ao longo da vida e de diferentes tipologias, bem como o ingresso no Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores permitem-me uma reflexão e questionamento constantes sobre as minhas práticas, de forma a mobilizar o conhecimento adquirido para a melhoria do meu desempenho profissional e desenvolvimento pessoal e profissional.

Nóvoa (1995) considera que, na formação contínua, no sentido de desenvolvimento profissional, importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (p. 27).

Penso que o trabalho colaborativo centrado na reflexão poderá fomentar nitidamente um desenvolvimento profissional e pessoal adequado às necessidades individuais e às imposições de uma profissão que permanentemente suscita novos desafios e conjunturas, com as quais o docente se vê constantemente confrontado.

Neste sentido, trabalho de modo colaborativo e a partilha de saberes por mim alcançados, têm sido uma forma de contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional do estabelecimento de ensino onde estou inserida. Além disso, o trabalho colaborativo como promovedor da reflexão possibilita-me a aquisição de capacidades, competências e atitudes ditas transversais à minha prática como professora, contribuindo, em muito, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Devo acrescentar que as formações ministradas pelos centros de formação ou outras instituições, tendo como objetivo primordial o apoio da formação contínua a todos os professores, adquirem grande importância, pois permitem a cada professor a oportunidade de colmatar as suas lacunas e/ou aprofundar os seus conhecimentos.

A maior parte das ações por mim frequentadas, foram escolhidas pelo interesse do tema e sempre em articulação com as minhas necessidades profissionais. No entanto, lamento imenso que em algumas ações frequentadas a qualidade tenha deixado muito a desejar, sobretudo aquelas em que não houve preparação atempada dos conteúdos.

Felizmente, a maior parte das ações frequentadas foram interessantes, tiveram qualidade e contribuíram na promoção do meu desenvolvimento profissional e pessoal.

De facto, na esfera do meu plano individual de formação, a escolha orientou-se sempre pela continuação de oportunidades de formação, apostando na qualidade em detrimento da quantidade e após um verdadeiro reconhecimento da minha necessidade de formação.

1.5. Prática pedagógica, disciplina⁶ e sucesso⁷

Por diversas razões, partilho da opinião que um professor deve, acima de tudo, gostar intrinsecamente de se relacionar com pessoas, pois toda a nossa prática se fará com elas. Por outras palavras, deve-se gostar muito da profissão escolhida, pois só assim e concomitantemente com um amplo saber específico no âmbito da disciplina lecionada, se poderá motivar os alunos visando o seu sucesso.

Assim, sempre procurei uma relação pedagógica assente num *feedback* aluno-professor-aluno adequado a cada turma, pois é através desta cadeia que se mantém uma turma unida e é deste elo que depende a funcionalidade do grande grupo. Defendo que esta relação deve basear-se no respeito pela individualidade de cada um dos intervenientes do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, nem sempre este respeito foi retribuído e o meu procedimento oscilou entre duas vertentes - a necessidade de recorrer à liderança, o que me obrigou a adotar uma atitude de «frieza» e a necessidade de instaurar relações de boa qualidade que me levaram a efetuar uma postura de aproximação. Contudo, sempre que certos limites (que devem ser delineados para o bom funcionamento da atividade letiva) começaram a ser quebrados, recorri ao poder, mas levando sempre os alunos a analisarem as suas condutas. Felizmente, nunca ocorreu problemas graves do foro disciplinar que não tivessem sido tratados e solucionados na aula, com as turmas ou com os alunos envolvidos.

Opino que em contexto escolar, o objetivo primordial é facultar aos alunos uma formação total, mas nem sempre tal acontece. Entre outros, um dos fatores que circunscreve e que contribuem para que as metas de aprendizagem não sejam atingidas é a indisciplina em sala de aula, podendo o professor coadjuvar o suscitar da indisciplina e/ou disciplina. Assim, segundo Veiga (2007) a maneira como o docente “comunica pode ter uma influência decisiva; poderá afectar a vida do aluno, para o bem e para o mal” (p. 26).

⁶ A palavra disciplina “ tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa colectividade; obediência a essa regra.” (Estrela, 2002, p. 17)

⁷ Etimologicamente a palavra sucesso que deriva do latim *successu(m)* no Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa apresenta, entre outros, significados: “resultado, triunfo” (cf. Machado, 1997).

Ao longo destes anos, consegui estabelecer uma boa relação, pautada pelo respeito à individualidade/pessoa de cada aluno, a qual me permitiu fazer progressos e alcançar o sucesso na maioria dos casos, de uma forma sustentada. Optei, desde o início da minha carreira, por investir numa relação clara e aberta com os meus alunos. Entendo que só criando uma aproximação plena entre aluno-professor, se contribuirá para que a relação entre ambas as partes evolua e tenha «frutos» salutareos.

Verifiquei, ao longo destes anos, que os alunos se aproximaram de mim, sentindo que, além da professora, estava uma amiga em quem podiam confiar, tendo sempre como alicerce o respeito mútuo. Os meus alunos sentem-se à vontade e seguros na exposição de questões, na apresentação de iniciativas várias e não revelam receio em mostrar as dificuldades sentidas.

A minha atuação dentro da sala de aula é traçada pela preocupação de atender às necessidades de cada turma e dos alunos como seres individuais que a constituem. Dar resposta a estas necessidades, diferenciadas de turma para turma e mesmo dentro de uma mesma turma, constitui um verdadeiro desafio, já que as estratégias e métodos a utilizar terão de ser necessariamente diversificados. Além disso, procurei identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos, valorizando os diferentes saberes e culturas, tentando, assim, combater processos de exclusão e discriminação.

De acordo com o que é dado a perceber, todo o meu trabalho com os alunos assenta no princípio de atender às necessidades específicas de cada um, procurando respeitar o seu ritmo de aprendizagem e motivando-os não só para a Física e para a Química, como para toda aprendizagem em geral. Procuo também que os alunos encontrem significado nos conteúdos programáticos, através de uma metodologia dinâmica centrada no aluno, procurando guiá-lo para o desenvolvimento das suas capacidades, do espírito crítico, da criatividade e da maturidade psicológica.

Pretendo assim contribuir para sua educação integral, quer como alunos, quer como pessoas, apelando não só ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e da sua idiossincrasia, como ainda intervindo de uma forma decisiva na sua formação como futuros cidadãos ativos e conscientes do seu papel na sociedade.

Reformulo e adequo continuamente a planificação das atividades letivas e a minha própria prática pedagógica, em função do desempenho e dos resultados obtidos. Devo acrescentar que promovo periódica e sistematicamente momentos de reflexão crítica sobre o evoluir do desempenho da turma e de cada um dos alunos.

Considero que o aluno é um ser aprendente, em busca do conhecimento e com um pensamento ativo e aberto. Por outro lado, penso que a sala de aula é um local de

construção do saber, logo é necessário que o professor, como «motor» das aprendizagens, fomenta não só o conhecimento mas também a autoestima do aluno em si mesmo.

O professor necessita da reflexão constante, repensando constantemente o seu papel como profissional do ensino. Partilho da ideia que as mudanças não podem nem devem ocorrer unicamente nos professores e nos alunos, mas principalmente na escola.

Nesta linha de pensamento, Alarcão (2003) refere que, “o professor não pode agir isoladamente na sua escola...a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas” (p. 44). Porque só uma escola reflexiva e que pensa por si própria desenvolve as condições essenciais à reflexão. Neste sentido Alarcão (2003) sustenta que “a escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva” (p. 44).

1.6. Mudança de escola

Algum tempo depois, o clima de escola na Fuseta sofreu mudanças, causando-me descanto e desencontro. Nessa altura, tendo a noção que satisfação profissional é um constructo que busca dar resposta a uma postura positiva face ao trabalho e às práticas no âmbito da profissão, decidi mudar de escola.

Foi assim que cheguei à Escola Professor Paula Nogueira, em Olhão, onde continuo a lecionar. Nesta escola, dei continuidade ao trabalho iniciado na escola da Fuseta como orientadora de estágios pedagógicos. No entanto, só assumi esse cargo no segundo ano de leção nesta escola; antes de tudo tive que familiarizar-me com a escola, com os documentos estruturantes, com os espaços, com os colegas, numa palavra, após sentir-me segura.

Recordo que, nesta altura, deparei-me, novamente, com uma população discente bastante heterogénea, abrangendo alunos de várias nacionalidades, de diferentes etnias, de classes sociais díspares, com necessidades educativas diversificadas e com uma grande multiplicidade cultural, o que tornou complicada a minha prática pedagógica.

Confesso que, na altura, face à multiplicidade de alunos, com características distintas da Fuseta, senti alguma dificuldade em gerir, com a qualidade desejada, a sala de aula de algumas turmas. Superada esta fase inicial, as minhas preocupações voltaram-se essencialmente para as adaptações curriculares, com o propósito de estabelecer uma ligação aprazível entre as necessidades individuais de cada aluno, não esquecendo o grande grupo e o projeto curricular.

Estou ciente que muitas das estratégias que adotei apenas promoveram a integração e que para a verdadeira inclusão falta-me percorrer, ainda, um longo caminho. Na verdade, só poderá existir uma educação realmente inclusiva quando todos os

intervenientes do processo educativo se envolverem para empreenderem dinâmicas de ação e reflexão partilhadas, contínuas e sistemáticas.

Neste sentido, para o desenvolvimento de uma escola inclusiva é necessário apostar-se na articulação horizontal e vertical, investir-se nas parcerias, no trabalho colaborativo e reflexivo, na implementação de procedimentos de monitorização eficazes. Portanto, a escola inclusiva impõe uma enorme exigência e desafio não só à escola, em si mesma, mas também aos professores como elementos principais de todo o sistema educativo.

Segundo a Declaração de Salamanca,

princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Art.º 7.º da Declaração de Salamanca, 1994)

É curioso que, estando sempre disponível para novos desafios, foi-me proposto lecionar, para além das Ciências Físico-Químicas em turmas regulares, Ciências do Ambiente a alunos do ensino especial, no âmbito do Programa «Outra Resposta Educativa Especializada de Cariz Funcional» (OREE-CF). Reconheço que, no início, senti alguma relutância, principalmente por ter pouca formação nessa área mas neste momento considero um prazer ensinar estes alunos, independentemente do trabalho com as turmas ditas regulares, porque foi aprender a lidar com a diferença e responder de maneira ajustada às características e necessidades particulares de cada aluno.

Saliento que, a inclusão deverá instituir um ensino empenhado em atender às necessidades e características de cada aluno e, simultaneamente de todos; reorganizando-se de forma a poder responder à diferença, entendida de forma global. Partindo deste pressuposto, a “inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças ... preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade” (Booth e Ainscow, 2002, p. 8).

1.7. Continuar a investir na formação contínua e no desenvolvimento pessoal e profissional

Fazendo um balanço da minha carreira profissional, penso ter desenvolvido um trabalho profícuo; no entanto, sinto que ainda tenho um longo trajeto a percorrer de forma

atingir aquilo a que sempre ambicionei - a excelência! Tenho noção que não é fácil alcançá-la no que toca ao ensino, já que considero este um processo de aperfeiçoamento incessante, infindo mas é importante tê-la como pretensão.

Naturalmente que continuo a investir na formação contínua, com o propósito de me desenvolver profissional e pessoalmente. Considero primordial para a minha prática profissional acompanhar a evolução constante do conhecimento, daí que procure na formação contínua um estímulo para adquirir uma ótica crítica e reflexiva que me forneça os instrumentos de um espírito independente, norteando-me à autoformação.

A reflexão sobre o meu percurso como docente, compreende diferentes etapas vivenciadas, correspondentes a diferentes fases do meu crescimento como docente, levam-me a concluir que o meu desenvolvimento profissional é imprescindível para garantir ou aprimorar a qualidade do ensino em sala de aula, e também no desempenho dos vários cargos que exerço.

Ao longo da minha experiência como professora, fui sentido e tomando consciência das minhas lacunas, bem como das dificuldades e desejos com que me deparei e deparo diariamente, não deixando, pela minha parte, de ter objetivos e interesses bem precisos. Ou seja, pretendo encontrar paridades e conhecimentos que me levem à reflexão e à busca de respostas sobre questões implícitas à sala de aula e a todos os cargos que desempenho ou por ventura venha a desempenhar, de forma a otimizar o ensino na escola.

A avidez de saber mais, com o intento de contribuir para a minha realização pessoal e, deste modo, desenvolver-me profissionalmente, levou a candidatar-me ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialidade em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Este mestrado veio dar resposta às minhas necessidades de me atualizar não só no plano científico mas também nos planos pedagógico e pessoal, dando-me ainda a possibilidade de estruturar todos os conhecimentos até hoje adquiridos. A reflexão, o debate, a troca de experiências e saberes fomentados nas diferentes áreas curriculares e materializados nos trabalhos desenvolvidos constituíram para a minha prática educativa uma mais-valia compartilhada com a escola a que pertença; reconheço deste modo que estas dimensões de enriquecimento tiveram nítidas implicações no meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Além disso, a pertinência da escolha do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores enraíza-se nos novos problemas, nas novas necessidades e nos novos desafios com que sou confrontada diariamente na escola, em geral, e nomeadamente nos cargos de liderança intermédia que desempenho, e ainda na

função de supervisão dos meus pares. Como refere Nóvoa (1992a), “a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança” (p. 17).

Ciente que as consecutivas mudanças nas políticas educativas e no panorama legislativo implicam modificações na escola como organização e, como tal, exigem novas competências e responsabilidades para os professores, tornou-se para mim uma necessidade intrínseca a especialização nesta área das Ciências da Educação.

Bem mais haveria a dizer sobre o meu percurso profissional, já que, enquanto professora dentro do contexto educativo, considero as tarefas que nos circundam de uma enorme complexidade; a docência é uma profissão que impõe dedicação, compreensão, reflexão, preocupação, paciência, firmeza, comunicação e muitas tomadas de decisão.

Devo notar que, sendo o professor a «chave» principal do cenário educativo, a formação deverá abranger os níveis, individuais, profissionais e organizacionais; como tal a elaboração da minha autobiografia, onde refleti e analisei sobre as experiências, por mim, vivenciadas, pôs em destaque práticas, emoções e episódios importantes, dos quais ainda não me tinha tomado consciência.

Confesso que este olhar para o passado (analisando/refletindo) foi propiciador de uma melhoria das minhas práticas educativas e de um reforço da minha própria consciência profissional, ou seja, da peculiaridade que é ser-se professor, na verdadeira aceção da palavra. Importa visualizar uma autoformação a partir do autoconhecimento a qual se espelhará na relação pedagógica, na relação com os pares e, em última instância, na Escola.

Bruner (1987) considera que, a prática da escrita autobiográfica possui duas faces:

o primeiro é a reflexividade humana, a capacidade de nos debruçarmos sobre o passado e alterarmos o presente sob a sua luz, ou alterarmos o passado à luz do presente. O segundo aspecto indica que a reflexão leva a uma tomada de consciência. (citado em Saveli, 2006, p. 95)

2. SITUAÇÃO PROBLEMA⁸

O problema é a peça primordial para o sucesso do projeto de pesquisa, sem ele não há investigação.

Uma investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) formalmente explicitado pelo investigador. De uma maneira geral, na investigação que adopta uma metodologia de cariz quantitativo, a formulação do problema faz-se via de

⁸ Optou-se, após a reflexão autobiográfica, utilizar outra pessoa académica, na primeira pessoa do plural ou de forma indefinida.

regra numa fase prévia, seja sobre a forma de uma pergunta (interrogativa), seja sob a forma de um objectivo geral (afirmação). (Coutinho, 2011, p. 45)

Considerando que as funções da escola mudaram, a missão do professor, como agente educativo necessário à melhoria da qualidade do ensino, terá de acompanhar essas alterações. A mudança é um processo evolutivo e, por vezes, problemático para os agentes da mudança pois exige tempo, empenho, mais trabalho, podendo trazer insegurança e inquietação. Assim, a prática profissional do docente não se pode conceber como uma ação isolada, mas sim apela ao trabalho colaborativo/interpares, de partilha e de reflexão.

Atentamos que só uma supervisão baseada em pressupostos reflexivos pode nortear o professor na complexidade, imprevisibilidade e problematização do seu contexto profissional, e aprendendo através da experiência, o professor pode alcançar estados elevados de emancipação profissional, autonomia e criticidade; promotora do seu desenvolvimento profissional. Nesta perspetiva atual de supervisão, transparece a importância inovada que o trabalho colaborativo/interpares assume, valorizando os saberes de todos, tirando partido das experiências de cada um e, nomeadamente estimula a autorreflexão, possibilitando, assim, alcançar objetivos mais amplos. Nesta ótica de supervisão, os indivíduos estão implicados no seu processo de desenvolvimento profissional.

Partindo de uma vontade intrínseca e de uma tentativa de compreendermos a importância dos mecanismos e processos de apoio ao desenvolvimento profissional do professor, ao longo da sua carreira, leva-nos a identificar e definir o problema, norteados pela nossa atenção para o professor de física e química.

Neste sentido, Day (2001) corrobora a ideia da importância dos mecanismos de apoio e da interação com o local de trabalho, referindo que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (p. 15).

2.1. Identificação e definição do problema

O século passado trouxe grandes mudanças à sociedade que se espelham no sistema de ensino atual e, naturalmente, as funções da escola modificaram-se e forçosamente as tarefas do professor tiveram de acompanhar essas alterações, definindo novos ritmos. O desempenho profissional do professor, presentemente, requer uma ação coletiva, isto é, não se pode limitar a comportamentos peculiares e isolados, circunscrita à prática letiva em sala de aula, apelando ao trabalho colaborativo/interpares. Perante este processo, urge inserir novos paradigmas de colaboração, de forma a promover a produtividade dos agentes envolvidos, através da implantação de práticas colaborativas no

trabalho diário do professor e em especial com os seus pares, promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim como Paulo Freire (1987) escreveu, “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 39).

Coligada aos modelos de supervisão, encontra-se a imagem do supervisor que através do seu plano de mediação tem a incumbência de coadjuvar e contribuir para um bom clima relacional, estimulando a reflexão, a crítica, a análise e a partilha e, assim, colaborar para a proliferação de condições adequadas ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste contexto e, numa tentativa de compreendermos melhor, de adquirirmos conhecimentos e encontrarmos algumas soluções, afigura-se condizente enunciar o seguinte problema: Qual a importância do trabalho colaborativo praticado pelo supervisor promotor do desenvolvimento profissional do professor de físico e química, ao longo da sua carreira?

Entendemos que a prática do trabalho colaborativo/interpares, supervisionada é uma das condições essenciais para o processo de desenvolvimento de todos os intervenientes. Constituindo-se como um catalisador para melhorar a prática docente e, por conseguinte, ter repercussões na qualidade do ensino.

A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma várias formas. A auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113)

2.2. Justificação da escolha

Assistimos a momentos de transformações económicas, políticas e sociais que «esculpem» os teores educativos, tornando a existência da escola intrincada e caracterizada por um «labirinto» de deliberações e contingências que estruturam a ação desta instituição. Assim, as instituições escolares terão de se adaptar aos novos paradigmas da sociedade atual, promovendo processos de mudança para se tornarem mais fortes, dinâmicas e autónomas, por meio da renovação, criatividade e de práticas de liderança participativa. De acordo com Alarcão (2000), assiste-se a uma mudança ao nível do conceito de escola, mudança essa que “...resulta de uma nova ideologia sobre a relação da escola com a sociedade; resulta de uma nova conceção do papel das pessoas nas organizações e, portanto, também do seu papel na escola” (p. 16).

As grandes mudanças sentidas no seio das escolas impõem novas dinâmicas e perícias à organização escolar e à ação do professor, contudo as mudanças originam conflitos, incertezas, tensões, interrogações, inseguranças e reptos. É neste panorama complexo e oscilante que o professor, como ente em constante edificação, realiza o seu trajeto profissional. Como alega Simões (2005), os professores “por opção ou sem opção, estes são claramente os actores principais, mesmo que com «fantasmas» a influir nos destinos” (p. 166). Neste sentido, o professor como o ator principal do sistema de ensino é, a «peça» fundamental para o êxito de qualquer reorganização da estrutura educativa. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), “a chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas” (p. 13).

A formação de grandes agrupamentos de escolas (mega agrupamentos) integrando todos ou quase todos os níveis de ensino, tendo como base num projeto educativo comum, é uma das dimensões de política educativa atual. A junção de agrupamentos de escola pode constituir uma mais-valia, no sentido de aproximar as escolas e diminuir assim o seu isolamento. No entanto, a existência de mega agrupamentos pode levar a um verdadeiro individualismo profissional, a uma participação diferente dos professores nas diversas exigências de escola, a uma distinta partilha de lideranças; conjuntura que poderá gerar conflitos entre os agentes educativos, conduzindo ao seu afastamento e pondo em questão o desenvolvimento de uma cultura colaborativa.

É preciso reconhecer que boa parte do aprendizado acontece em grupos que colaboram. A cooperação é o material do qual é feito o nosso crescimento. Quando isolamos as pessoas e as avaliamos isoladamente estamos criando uma barreira entre a pessoa e seu ambiente natural de aprendizado. Por fim, é preciso reconhecer que as nossas instituições estão presas a hábitos e habitats culturais (educar para fomentar a economia tradicional), que já não correspondem à realidade. (Robinson, 2011, p. 41)

Assim, consideramos pertinente reconsiderar a estrutura de liderança intermédia, a fim de poderem apresentar soluções aos obstáculos, constrangimentos e necessidades que vão surgindo, resultantes das renovadas dinâmicas de escola. De facto, só com uma supervisão educativa, promotora da articulação e integração dos diferentes níveis de ensino através de uma cultura colaborativa praticada entre as escolas do mesmo agrupamento, possibilitam que a escola se converta numa estrutura aprendente, readaptando-se incessantemente às exigências das políticas educativas atuais.

É impreterível que os professores se desenvolvam profissionalmente, ao longo da sua carreira, através da implementação do trabalho colaborativo/interpares. O professor, na escola atual, é aquele que programa, organiza, planeia, estimula, norteia, fomenta, colabora, coopera, partilha, incorpora, reflete, pesquisa e avalia. Neste sentido, é forçoso valorizar a formação contínua do professor, priorando a qualidade com vista ao desenvolvimento

profissional. Desta forma, é premente que os docentes partilhem materiais e experiências, reflitam sobre as suas práticas educativas, debatam opiniões, manifestem os seus receios e constrangimentos.

Assim, este estudo centra-se na importância do trabalho colaborativo desenvolvido entre o supervisor e supervisionado como promotor do desenvolvimento profissional do professor de físico e química, ao longo da sua carreira. Partilhamos da opinião de que um enriquecimento funcional do grupo de recrutamento de física e química representará, um importante contributo no trajeto de um escola reflexiva e aprendente. Em consonância com o entendimento do desenvolvimento profissional do professor de física e química e os obstáculos sentidos no mega agrupamento, torna-se imperativo o trabalho colaborativo/interpares.

Na opinião de Alarcão e Roldão (2008), a essência vertical que os procedimentos de supervisão expressam nos contornos de formação inicial, deveria dar lugar a um modelo de supervisão horizontal, em contexto de formação contínua dos professores. Segundo as autoras, as inclinações atuais de supervisão “apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração” (p. 19), incrementando estruturas de auto supervisão e de autoaprendizagem, e competências investigativas, levando os professores a produzir e a partilhar saberes.

Coligada aos modelos de formação, encontra-se a supervisão que, através das suas distintas estratégias de intercessão, colabora para o desenvolvimento pessoal e profissional, implicado na prática de diálogo reflexivo e crítico, detentor de saber profundo. Neste sentido, a supervisão poderá contribuir para melhorar a prática docente e, certamente ter reflexo num ensino de maior qualidade. Neste panorama, a formação contínua revela-se como uma necessidade não só das escolas como também dos professores, representando um contributo fundamental não só para o desenvolvimento profissional dos docentes como para o desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino.

A temática de investigação coadunou-se com preocupações intrínsecas à nossa atividade e experiência profissional, nomeadamente o cargo de subcoordenadora de física e química do Agrupamento Professor Paula Nogueira; ao interesse que o assunto suscitou durante as unidades curriculares do curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialidade em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, criando um momento do trajeto pessoal de edificação onde se foram entrelaçando conjunturas, ações, conveniências e motivações.

Este estudo ambiciona, fomentar uma reflexão sobre a problemática da autorregulação das experiências dos professores, como meio de valorizar as práticas educativas, designadamente no conhecimento dos pontos fortes e pontos fracos das ações

praticadas pelos docentes de forma a potenciar as suas qualidades e minimizar ou corrigir as deficiências. É de salientar, que uma escola reflexiva promove, induz e impulsiona o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus atores conduzindo a uma organização de qualidade visando a excelência.

3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A exequibilidade do estudo prende-se com a formulação das questões e objetivos de investigação. De acordo com Quivy e Campehoudt (2008) “tais como as questões de investigação, os objetivos de estudo são o fio condutor particularmente eficaz que nos dão a amplitude e asseguram a coerência entre as diversas fases do estudo” (p. 279).

3.1. Questão de partida

Fortin (2009) refere que a pergunta de partida “constitui uma parte importante da investigação e determina o ângulo sob o qual será considerado, o tipo de dados a colher, assim como a análise a realizar” (p. 72).

A questão de partida que tem como finalidade encontrar uma resposta ao problema que identificamos e definimos, é a seguinte: **como implementar o trabalho colaborativo/interpares no grupo de recrutamento de Física e Química no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes?**

3.2. Subquestões

Resultante do problema que identificamos e definimos, podemos enumerar algumas questões parcelares às quais pretendemos dar resposta, de forma a contribuir para a elucidação da questão de partida:

- Q₁. Que trabalho interpares já é realizado por professores deste grupo?
- Q₂. Quais são as dificuldades para trabalho entre pares neste grupo de recrutamento?
- Q₃. Que ações realizar no sentido de promover este tipo de trabalho?

3.3. Objetivo geral

Para a consecução deste trabalho de investigação enunciou-se o seguinte objetivo:
Implementar o trabalho colaborativo/interpares no grupo de recrutamento de Física e Química no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes.

3.4. Objetivos específicos

Como tentativa de um entendimento integral, tornando clara a exequível a investigação, pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- O₁**. Identificar o trabalho interpares realizado pelos professores de Física e Química do agrupamento Paula Nogueira.
- O₂**. Identificar as dificuldades para trabalho entre pares neste grupo de recrutamento.
- O₃**. Elaborar um plano de atividades promotor do trabalho colaborativo/interpares.

**PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: O
Desenvolvimento Profissional do Professor de Física e
Química e a Colaboração Interpares**

1. TRABALHO COLABORATIVO

Atualmente tem-se assistido a uma profunda mudança social, ideológica, cultural e profissional e, neste contexto o trabalho do professor vem comportando alterações colossais, devido à implementação de mudanças educativas introduzidas pelo exterior. Nesta «teia» de mudanças urge pensar e organizar a escola com base noutras óticas sem perder o seu âmago, para que esta possa acompanhar a evolução dos tempos.

Nos tempos que decorrem, as mudanças realizadas no cerne da escola exige do docente uma nova representação, que implica a responsabilidade de desenvolver estratégias de atualização e aquisição do saber científico especializado, didático e pedagógico, isto é formação ao longo da vida, assim como aplicar esse conhecimento adquirido ao trabalho em equipa e que será materializado através da melhoria do trabalho colaborativo (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Neste sentido, para Hargreaves (1998) a colaboração parece ser uma solução vantajosa face aos problemas que a sociedade pós-moderna, muito volúvel e fugaz nas mudanças que produz, vai colocando à escola e a qualquer outra organização.

Hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e das outras organizações em geral. A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas. (Hargreaves, 1998, p. 19)

Assim, atentamos o trabalho colaborativo como uma estratégia adequada para responder aos desafios da escola atual. Uma escola que impõe que se edifiquem novos saberes, apoiados em «malhas» de interação entre os vários «atores» educativos, com vista ao exercício de uma prática profissional de qualidade.

Nesta linha de pensamento Hargreaves (1998) considera que, a colaboração “surgiu repentinamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas intensificam-se” (p. 277). Consequentemente, a colaboração afigura-se nas escolas como resposta para muitas dúvidas e obstáculos com que os professores são confrontados no seu dia-a-dia, revelando-se como essencial para a melhoria da prática profissional e aprendizagem dos alunos e, assim para a melhoria do ensino na escola. Boavida e Ponte (2002) comungam da mesma opinião, defendem que o trabalho colaborativo “constitui uma estratégia fundamental para lidar com os problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (p. 43).

Uma praxe colaborativa entre os docentes envolve profundas mudanças, ao nível das convicções e das atitudes profissionais, pessoais e da escola como organização, mormente porque requer dos implicados no processo uma atitude de análise crítica e reflexão, valores partilhados e normas colaborativas. Neste sentido, o trabalho colaborativo proporciona duplo benefício, ao profissional da educação e à escola como organização.

A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar. (Oliveira-Formosinho, 2002, p.12)

É de salientar que, o trabalho colaborativo proporciona o estabelecimento de um clima de solidariedade, sinceridade, respeito e confiança mútua contribuindo para o aumento da autoestima e confiança, atributos importantes no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo e, por último no desenvolvimento da organização escolar. Num entanto, um verdadeiro trabalho colaborativo só se concretiza quando todos trabalham para o mesmo fim. Freitas e Varela (citados em Roldão, 2007) mencionam que “as necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos de solidários. A razão e fundo, que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural, é exactamente a ausência desta componente de atividade comum e produtiva” (p. 28).

Presumimos que o trabalho colaborativo centrado na reflexão poderá promover acentuadamente um desenvolvimento profissional e pessoal ajustado às necessidades individuais e às imposições de uma profissão que permanentemente suscita novos desafios e conjunturas, com as quais o professor se vê diariamente confrontado.

Neste sentido, trabalhar de forma colaborativa e partilhando os conhecimentos atingidos, é uma forma de contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional do estabelecimento de ensino onde o docente se encontra envolvido. Além disso, o trabalho colaborativo como promovedor da reflexão possibilita a aquisição de capacidades, competências e atitudes ditas transversais à prática como docente, contribuindo, em muito, para o desenvolvimento pessoal e profissional e, assim para o desenvolvimento institucional.

Um outro aspeto, a dimensão colaborativa para que possa ser implementada como a defendemos é necessário um modelo de trabalho colaborativo partindo de um enquadramento legislativo ajustado, para podermos seguir em frente e ir além de dinâmicas espontâneas, de boa vontade e de voluntariado.

1.1. Trabalho cooperativo versus colaborativo

Na literatura trabalho cooperativo e trabalho colaborativo, por vezes, são usados alternadamente ou como o mesmo significado. Contudo, a dimensão dos dois termos é distinta, o trabalho colaborativo é mais abrangente.

Face à controversa acima referida, torna-se oportuno explicitar cada um dos termos. Costa (2005) objeta que, embora possuam o mesmo prefixo (co), que indica ação conjunta, os termos diferenciam-se porque o verbo cooperar é oriundo da palavra *operare* – que em latim, quer dizer executar, operar, fazer funcionar de acordo com o sistema, enquanto o verbo colaborar é oriundo da palavra *labore* – que quer dizer, trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista um determinado objetivo. Compartilhando a mesma opinião, Boavida e Ponte (2002) estabelecem a diferença entre cooperação e colaboração tendo como ponto de partida a análise dos significados de *operare* (operar) e *laborare* (trabalhar). Os autores advogam que “operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida; é produzir determinado efeito; funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema” ao passo que “trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se ... o que o orienta são os objectivos a alcançar tendo em conta os contextos naturais e sociais em que o trabalho é desenvolvido” (p. 46).

Segundo a mesma linha, Day (citado em Boavida & Ponte, 2002) alude 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 efectiva e aprendizagem” (p. 46).

A essência do trabalho colaborativo apoia-se, sobretudo, em quatro eixos que sustentam o real método de colaboração: “o diálogo”; “a negociação”; “a mutualidade” e a “confiança”. Assim, se em determinado contexto um destes eixos deixar de estar presente, a colaboração deixa de afigurar-se como uma forma própria do trabalho colaborativo.

Na cooperação os indivíduos envolvidos trabalham com o intento de atingir um fim comum; cada indivíduo é responsável por uma parte da resolução do problema, há divisão de uma tarefa entre os indivíduos participantes. Ao passo que a colaboração é uma condição de ação conjunta; os participantes envolvem-se num esforço mútuo e coordenado para solucionarem a atividade ou problema.

Conforme Lima (2002), na cooperação “as acções de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam necessariamente em benefícios mútuos” ao passo que “na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas” (p. 46).

Para Roldão (2007), trabalhar colaborativamente “ não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados” e atenta que este estrutura-se fundamentalmente “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” (p. 27).

Boavida e Ponte (2002) evidenciam que uma equipe colaborativa “nem sempre é fácil de instituir e de manter em funcionamento, mas, quando se estabelece com um objectivo e um programa de trabalho claramente assumido, constitui um dispositivo com um grande poder realizador” (p. 45).

No entanto, o trabalho colaborativo não invalida o trabalho individual, pelo contrário para que possa existir uma verdadeira colaboração é necessário existirem momentos de trabalho individuais.

Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no colectivo no momento seguinte. (Roldão, 2007, p. 28)

O trabalho colaborativo entre professores surge como a solução ideal para a melhoria das práticas letivas, promovendo a reflexão das práticas existentes e a sua análise cuidadosa de forma a encontrar melhores opções e, assim realizar mudanças na escola com vista ao sucesso.

Fullan e Hargreaves (2001) cientes que o trabalho colaborativo é uma condição importante da reorganização do sistema educativo, no entanto, deixam claro que muitas colaborações ficam muito aquém de um verdadeiro trabalho colaborativo entre docentes e advertem

ser importante não se presumir que por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, por os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa. Os tipos de colaboração que conduzem a uma maior eficácia implicam muito mais do que isto. (p. 86)

Analisando os conceitos trabalho cooperativo e trabalho colaborativo num sentido holístico, não é nosso intento dar supremacia a um tipo de trabalho em detrimento do outro. Vislumbramos os dois modelos de trabalho como válidos e eficazes desde que aplicados ajustadamente. Assim, é importante que exista trabalho de equipa, independentemente do modelo de trabalho que se pratique, para que impeçam o conformismo e isolamento do docente promovendo a formação ao longo vida profissional e o seu desenvolvimento pessoal e profissional visando uma escola de qualidade.

1.2. Potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo

As potencialidades do trabalho colaborativo, como parte essencial para o crescimento pessoal e profissional dos professores bem como das organizações escolares, têm sido largamente documentadas por vários autores. Na atualidade, a colaboração é compreendida como uma mais-valia para o ensino, estimula os professores a uma maior responsabilidade e envolvimento na aquisição de novos conhecimentos, pois permite a troca e discussão de opiniões, aumentando a autoconfiança, a autoestima e a edificação de novas práticas educativas, possibilita a resolução de problemas e ultrapassar obstáculos, melhora as relações interpessoais e, em última análise melhora a qualidades de aprendizagem dos alunos.

No mesmo trilho, Hargreaves (1998) advoga

estar amplamente difundida a ideia de que as organizações que têm maiores probabilidades de prosperar num mundo pós-industrial e pós-moderno são as que se caracterizam pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução de problemas e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre os seus ambientes, bem como sobre si próprias (p. 71).

O trabalho colaborativo é «fruto» de um constructo social, o qual contribui para beneficiar o sistema educativo, através da participação social em meios de interação, de colaboração, de partilha e de aprendizagem. Com o fim de facilitar o sistema educativo, pretende-se que os ambientes colaborativos sejam ricos em oportunidades e promotores não só do desenvolvimento do grupo e da abertura à aprendizagem individual e coletiva, como também contribua para o bom relacionamento entre as pessoas e concludentemente estas encontrarem-se disponíveis para o outro.

Conforme refere Lima (2002), “é importante que examinemos não só aquilo que os professores pensam e sentem, mas também os laços interactivos que constroem e sustentam com os seus colegas nos locais de trabalho” (p. 51).

No entanto é preciso estarmos atentos, como diz Roldão (2007) o valor do trabalho colaborativo que, algumas vezes, é encarado de maneira idealista e considerando-o nomeadamente como uma “forma ‘melhor’ no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor” (pp. 25-26).

Para que se instale uma verdadeira colaboração entre docentes é exigido que os envolvidos manifestem abertura com os seus pares, assumam uma responsabilidade partilhada e em conjunto encontrarem respostas para os problemas e obstáculos identificados, respeitando as especificidades de cada elemento constituinte do grupo. Assim,

o trabalho colaborativo forma um mecanismo com grande poder de deliberação, quando se fundamenta com projetos e finalidades de trabalho bem definidos. Christiansen, Goulet, Krentz e Macers (citado em Boavida & Ponte, 2002) reconhecem que “a chave para uma colaboração bem sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projecto se desenvolve” (pp. 40-50).

Em contextos colaborativos existe um esforço enorme e coletivo, a dúvida e o fracasso são compartilhados e analisados na procura de resolução ou apoio. Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2001) aditam que “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (pp. 90-91).

A colaboração entre colegas não é uma tarefa fácil. Uma equipa, por muito unida que seja, pode entrar em confronto, é fundamental que se edifique uma relação de confiança e respeito através da comunicação, negociando e analisando as circunstâncias. Assim, é primordial criar condições que fomentem e habilitem os professores para trabalhar em conjunto, partilhando e refletindo sobre a sua atividade profissional. Lima (2002), seguindo a mesma linha de pensamento, refere que,

em última instância, a questão central não é, pois, a de saber o que é que falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos. (p. 184)

A implementação da prática colaborativa pode suscitar algumas contrariedades, como é documentado por diversos autores. A colaboração, ainda que apresente resultados bastante positivos evidenciados na investigação, expressa muitos problemas. De acordo com Roldão (2007), as práticas colaborativas “não são muito numerosas, e muito menos fáceis, as práticas que se constituem, de facto, como autêntico trabalho colaborativo” e acrescenta que na investigação sobre a “aprendizagem relatam-se algumas práticas que se enquadram nessa modalidade, geralmente apresentando bons resultados de aprendizagem, mas também sempre referidas como excepcionais e difíceis de introduzir com regularidade na vida quotidiana de escolas e professores” (p. 25).

Trabalhar em grupo não é significado de trabalho colaborativo, os professores podem trabalhar colaborativamente, meramente por colaborar. Na mesma esteira de pensamento, Lima (2002) menciona que, em algumas situações, os professores têm conceções diferentes de colaboração e, “se não for especificada, passa a um *slogan* vazio” (p. 46). A colaboração é um procedimento de articulação em conjunto que visa obter resultados relevantes, a partir de uma dinâmica de grupo.

Para Hargreaves (1998), os principais constrangimentos encontrados na execução do trabalho colaborativo são a disponibilidade do horário para trabalhar em conjunto (falta de tempo e ausência/inexistência de tempos comuns), a competitividade e a insuficiente preparação dos professores para trabalhar colaborativamente.

Para Lima (2002), independentemente do que os professores possam alcançar no trabalho colaborativo com os colegas, também sentem que podem perder, uma vez que as suas capacidades e práticas ficam visíveis aos outros e, assim às críticas dos seus pares.

Neste sentido, Jesus (2000) reconhece que o trabalho dos docentes se desenrola principalmente numa atitude individual e solitária, onde cada um assume a responsabilidade desse trabalho na íntegra, sem nenhuma interposição, vinda do exterior, ao seu exercício profissional.

Outro aspeto que dificulta o trabalho colaborativo é salientado por Nóvoa (2007), “nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores”, acentuando ainda que é supérfluo “apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite” e “reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito” (p. 25).

No entanto, é de admitir que, tal como foi pronunciado por Boavida e Ponte (2002), apesar da colaboração entre docentes possa apresentar as suas restrições e problemas, “a colaboração oferece importantes vantagens, que a tornam num valioso recurso” (p. 44).

O trabalho colaborativo como promotor do desenvolvimento pessoal e profissional docente deverá estar presente ao longo de toda a carreira profissional. É necessário que os professores adotem uma atitude reflexiva e partilhada sobre a sua prática educativa, de forma a identificar as suas dificuldades e necessidades e os modos de as ultrapassar. Neste sentido, advogamos que o professor deve usufruir de momentos de autoconhecimento e de autoavaliação através da análise, partilha e reflexão dos seus sucessos, insucessos e ou aspetos menos conseguidos em equipas das suas praxes.

Muitas vezes, a principal dificuldade encontrada em implementar o trabalho colaborativo deve-se ao facto da falta de conhecimento e familiaridade por parte dos intervenientes no processo neste tipo de trabalho em equipa.

1.3. Trabalho colaborativo/interpares

Trabalhar colaborativamente, cooperativamente, em equipa ou interpares são conceitos que implicam o trabalho conjunto, e que prevê a partilha, a discussão e análise de opiniões, tomadas de decisões, entre outros, cujo resultado final expressa o contributo de cada um dos envolvidos.

A implementação da verdadeira colaboração é uma tarefa árdua, seguindo a linha de pensamento de Lima (2000), “não devemos esperar encontrar muita colaboração profissional entre professores que pertencem a níveis de ensino e departamentos muito diversos” (p. 78). Para o mesmo, é particularmente “no seio dos departamentos que a comunidade colaborativa é mais possível e onde existe uma forte coerência interativa no seio das culturas docentes” (p. 90).

Neste âmbito, o grupo disciplinar apresenta uma peça fundamental no desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares, onde os docentes promovem a reflexão em conjunto, trocam materiais, elaboram em conjunto as planificações, entre outros. No grupo disciplinar os professores possuem um objetivo comum que passa pela melhoria das suas práticas de ensino e de desempenho profissional. Neste sentido, Boavida e Ponte (2002) referem que “quanto mais diversificada for a equipa maior esforço e mais tempo são necessários para que funcione com êxito, dada a variedade de linguagens, quadro de referência e estilo de trabalho dos seus membros” (p. 47).

De acordo com Ferreira (2003), a docência “não pode ser encarada numa perspetiva unificadora e homogeneizante” (p. 44), ou seja, os professores identificam-se especialmente com os seus colegas do mesmo nível de ensino e ainda de forma mais restrita com os seus pares do grupo disciplinar.

É necessário fomentar o trabalho colaborativo dos professores que promova a formação interpares e a autoformação como formas essenciais de desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo assim para uma cultura profissional de qualidade. Esta prática continuada e metódica, deverá constituir-se como uma coadjuvação à autoavaliação e autorregulação do professor o qual, no desenvolver da sua atividade profissional, deverá desencadear nos trabalhos desenvolvidos com os seus pares, uma monitorização que lhe permitirá o diagnóstico numa lógica de processo: de reflexão à planificação, à ação, à avaliação e à monitorização. A atividade do professor, e o seu saber profissional ao emergirem num diálogo com os outros, deverá conjugar não só objetivos comuns, mas a partilha e confronto de perspetivas em proveito da qualidade de ensino. Logo, reitera-se o apelo no sentido de se fortalecer o trabalho sistemático interpares como uma prática de escola que concorra, de modo significativo, para a melhoria e a qualidade de ensino.

Assim, é forçoso que os docentes se desenvolvam pessoal e profissionalmente, ao longo da sua carreira, através da implementação do trabalho colaborativo/interpares. O professor, na escola de hoje, é aquele que programa, organiza, planeia, estimula, norteia, fomenta, colabora, partilha, incorpora, reflete, pesquisa e avalia. Neste sentido, é impreterível valorizar a formação contínua do professor, priorando a qualidade com vista ao desenvolvimento profissional. Desta forma, é premente que os docentes em

colaboração/interpares partilhem materiais e experiências, reflitam sobre as suas práticas educativas, debatam opiniões, manifestem os seus receios e constrangimentos.

Segundo Nóvoa (2009),

a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. A forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se predispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção. (p. 7)

Ultimamos que é necessário existirem condições favoráveis à criação de culturas colaborativas/interpares em contraposição ao individualismo e a balcanização, e evitando a colegialidade artificial.

1.4. Formas da cultura docente

Nas várias investigações realizadas a concetualização da noção de cultura de escola está longe de ser clara e consensual. São alguns os determinantes internos e externos à própria escola que estabelecem e sustentam uma cultura de escola, no entanto há consenso em atentar que a cultura docente é aquela que desempenha uma maior preeminência.

As culturas de escola abarcam os valores, as crenças, os hábitos e os modelos assumidos para executar as tarefas inerentes à prática educativa pelos elementos da comunidade docente da organização escolar.

Cada escola é única, tem uma ambiência específica resultante das relações pessoais e profissionais entre os professores, geralmente, constituída por um grupo heterogéneo de pessoas, com distintas origens sociais e, naturalmente, com ideias diferentes da realidade o que leva á existências de subgrupos.

Conforme Lima (2002) “as culturas de professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola” (p. 25), o fundamento da cultura docente encontra-se nas especificidades da organização escolar, no estilo de comunicação e de interação e nas situações particulares de trabalho dos docentes.

Nóvoa (2009) atesta,

ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (p. 12)

As formas da cultura docente dizem respeito à maneira como os professores pensam, executam e verbalizam, enquanto «pilares» de um mesmo estabelecimento de ensino. Reiteramos a conceção de Sarmento (1994), “cultura docente é tudo o que resta e é posto em comum, após se ter esquecido tudo o que a diferencia” (p. 68). No entanto, a cultura docente é edificada socialmente, porque as suas práticas são o reflexo não só de uma construção individual, mas também do saber, das óticas e interpretações compartilhadas com os seus pares.

A cultura profissional-ocupacional diz respeito ao conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo profissional em articulação com o contexto em que decorre a prática ocupacional e profissional e os seus processos de formação e socialização. (Sarmento, 1994, p. 71)

Nestes últimos tempos os vários investigadores apontam existências de várias culturas docentes em detrimento de uma única cultura, apresentando formas de as classificar. Entre outras, Hargreaves (1998) define quatro formas abrangentes de cultura profissional docente, cada uma com «ecos» distintos no trabalho que o professor incrementa: “o individualismo”, “a colaboração”, “a colegialidade artificial” e “a balcanização”.

1.4.1. O individualismo

A cultura do individualismo é identificada por muitos autores, entre estes Hargreaves (1998), como o panorama mais habitual nas escolas, a qual alicerça-se numa situação de isolamento e de trabalho solitário por parte dos professores e, muitas vezes, na ausência de relações interpares. Segundo o mesmo autor, existem professores pela sua insegurança pessoal ou por não tolerarem e receberem a opinião e a crítica dos pares, optam, assim, por uma situação que lhes parece mais cómoda e protetora, o isolamento.

No entanto, este plano individual torna-se num ciclo vicioso pois fortifica o isolamento profissional e, como tal conduz ao aumento da insegurança e da ansiedade. Lortie (citado em Hargreaves, 1998) incorpora o individualismo “a qualidades de incerteza e de ansiedade” (p. 188).

O individualismo docente entendido como trabalho isolado na atividade profissional, na análise e na discussão, limita o acesso a novas ideias e soluções, fomenta o conservadorismo e a resistência à inovação, facultando a interiorização e acumulação de *stress*, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e pactua com a presença da incompetência docente, trazendo danos para a instituição escolar (Fullan e Hargreaves, 2001).

Day (2001), relativamente às percussões que o individualismo pode ter no desenvolvimento profissional do docente, advoga que

se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidade individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo. (p. 128)

Nas palavras de Fullan e Hargreaves (2001),

se quisermos proceder a mudanças bem-sucedidas e duradouras, precisamos de “derrubar os muros do privatismo” nas nossas escolas. Quando os professores receiam partilhar as suas ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo de que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais (ou no pressuposto de que estes se devem sujeitar ao mesmo processo penoso de descoberta que eles próprios experienciaram); quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes; quando um educador utiliza a mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar. (p. 75)

Reiteramos a ideia dos autores, o individualismo profissional no sentido de isolamento sucessivo, em que o professor não partilha opiniões, sucessos e insucessos, não reflete as suas práticas e instaura um clima de desconfiança, o desenvolvimento pessoa e profissional fica verdadeiramente restringido.

1.4.2. A colaboração

A colaboração é um dos processos necessários para a melhoria das escolas, potencia o desenvolvimento dos docentes e fomenta a implementação da mudança em educação. Assim, a colaboração deve ser entendida como um profissionalismo interativo, em que cada um se responsabiliza pelas suas ações, partilha meios e opiniões e reflete e analisa em conjunto sobre as experiências incrementadas, respeitando as contribuições e competências dos seus pares.

Por sua vez, uma cultura colaborativa no seio dos profissionais do ensino reduz a insegurança e indecisão, aumentando a eficácia e a confiança relativamente às tarefas que desempenha, tornando o trabalho docente mais produtivo e eficaz. Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2001), aditam que “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (pp. 90-91).

Nas culturas colaborativas o apoio, a abertura, a ajuda, a reflexão, a confiança e a partilha na solução de problemas são a base na tomada de decisões conjuntas, onde a crítica e o conflito terão de estar sempre presentes. Para Fullan e Hargreaves (2001), num

verdadeiro trabalho colaborativo, para além de haver apoio entre os professores, têm que ser analisadas “criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (p. 102).

Nestas culturas, os docentes aprendem uns com os outros, identificam dificuldades e inquietações comuns e trabalham em conjunto na resolução de problemas. E com efeito, desenvolvem uma confiança de grupo essencial ao processo de mudança no sistema educativo.

Nas culturas colaborativas, os docentes desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, seleccionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitarão aquelas que não o farão. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 91)

O desenvolvimento de relações de colaboração entre os profissionais do ensino subentende que os professores se encontrem abertos e disponíveis para partilhar, ouvir, refletir, aprender com os seus pares, criando climas de trabalho mais produtivos e satisfatórios, sem perder a sua identidade, a sua independência profissional e o seu poder de análise crítica. Nesta cultura docente, onde prevalece a colaboração, os professores aprendem uns com os outros; é fomentada a diversidade, a autoconfiança, a eficácia e a autoestima, constituindo-se, assim, como um modo de formação contínua incrementando o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Assim, a colaboração afigura-se como uma condição fundamental para crescimento pessoal e profissional, implicando a mudança nas práticas educativas e como tal na qualidade de ensino com a finalidade de promover uma escola de qualidade.

1.4.3. A colegialidade artificial

A colegialidade artificial surge quando o “trabalho colaborativo” entre os professores é estabelecido externamente no tempo e no espaço, logo não são espontâneas nem voluntárias. Nesta situação, a colegialidade enquadra-se numa “colaboração” regrada e imposta por normativos legais e ou pela direção do estabelecimento escolar.

Conforme sustenta Hargreaves (1998), na colegialidade artificial “as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço imprevisíveis”, imposta pela administração escolar (p. 219), e remata que trata-se de uma forma de colaboração “compulsiva, não voluntária; limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível ao invés de imprevisível nos seus resultados” (p. 234).

Corroborando esta opinião, Fullan e Hargreaves (2001) expõem a colegialidade artificial como uma forma de colaboração que pode ser controlada administrativamente e distinguida por “um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo, bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (p. 103). Para estes autores, são ações que de forma imposta promovem a colegialidade, onde ela não existe.

No entanto, a colegialidade artificial pode apresentar-se como um marco profícuo, numa etapa prévia, ao estimular a proximidade entre professores, podendo suscitar a colaboração entre pares que de outro modo, nunca escolheriam esta maneira de trabalhar (Day, 2001).

É de salientar que algumas formas de colegialidade são aparentes, e por vezes contraproducentes. Neste sentido, quando a colegialidade, se materializada de uma forma desajustada, pode diminuir a motivação dos professores para a colaboração.

1.4.4. A balcanização

A balcanização distingue-se pela fragmentação da escola em subgrupos isolados e em competição, que lutam pela hegemonia. De encontro ao que foi referido, Day (2001) alude que os docentes “identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola” (p. 129).

Os docentes ligam-se através das suas identidades e lealdades profissionais a grupos específicos de colegas com quem convivem e trabalham, verificando-se cumplicidade entre os seus elementos. A presença destes grupos, num estabelecimento de ensino, espelha diferentes concepções sobre o ensino e maneiras de pensar e atuar e, conseqüentemente fomentam o isolamento seguindo rumos antagónicos dentro de uma mesma escola.

Na perspetiva de Hargreaves (1998), a balcanização é caracterizada por profissionais do ensino que não trabalham nem isoladamente nem com a maior parte dos seus colegas de escola; coligam-se em grupos mais pequenos, nomeadamente nos departamentos curriculares, intensificando-se, muitas vezes, a competição como opositores. Nesta esteira de pensamento, Lima (2002) explana que os departamentos curriculares “intensificam a competição entre professores nas escolas, conduzindo à perda de uma perspectiva interdisciplinar” (p. 29). O mesmo autor fortifica a ideia que “os departamentos criam fronteiras no interior das escolas e representam barreiras a eventuais padrões de interacção ao nível do estabelecimento de ensino” (p. 31).

A cultura docente balcanizada é uma das causas que condiciona o desenvolvimento de uma escola, desencadeando competições e conflitos e evitando a instituição de objetivos e contratos comuns. A existência destes grupos numa escola pode levar à ausência de comunicação, à passividade ou grupos de professores que seguem rumos contrários dentro de uma mesma organização escolar.

2. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento pessoal e profissional do docente tem adquirido na investigação recente, nas várias áreas do conhecimento, uma importância e interesse crescente.

Para Day (2001), os docentes encontram-se, independentemente da fase da sua profissão e da sua vida, em simultâneo, num preciso momento do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nas palavras do autor, o desenvolvimento profissional dos docentes resulta das “vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escola - nas quais realizam a sua actividade docente” (p. 15).

A literatura sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor assinala diversas estratégias como elementos edificantes desse desenvolvimento, nomeadamente a pesquisa e a reflexão tendo como base as práticas pessoais e profissionais.

Heargreaves e Fullan (citados em Gonçalves, 2000) encaram a profissão docente como um

processo permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiosincrasias e histórias de vida, e o contexto em que exerce a sua atividade docente. (p. 24)

Por outro lado, todas as preocupações relativas ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente têm sido o mote de muitas conferências e debates, a nível global e em particular nos países da União Europeia, na medida em que se reconhece que a melhoria da qualificação dos professores impõe um corpo docente cada vez mais qualificado e, assim contribuir para o sucesso no ensino.

Neste sentido, para Day (2001),

a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a sua carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva outras vezes, esporádica, outras: ainda, o resultado de uma planificação. (p. 16)

O desenvolvimento pessoal e profissional do professor não pode ser entendido de uma forma isolada e individualista, é necessário promover o diálogo crítico, a reflexão e a colaboração entre os docentes; e assim, contribuir para a partilha de diversas óticas sobre a experiência docente. De acordo com o que foi dito para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, subentende-se a necessidade de incrementar uma cultura de colaboração nas escolas.

2.1. Conceito de desenvolvimento

O vocábulo desenvolvimento significa “aumento”; “crescimento”; “progresso”; “incremento”.

Desenvolvimento humano é o crescimento mental e morfológico que um indivíduo adquire ao longo da sua existência. O conhecimento do desenvolvimento em todos os seus aspetos, desde o seu nascimento até atingir a maturidade na sua plenitude e estabilidade, constitui um ramo da Psicologia. No entanto, a compreensão do desenvolvimento humano de uma forma mais ampla e em todo o seu contexto, é complexo, pois é necessário aprofundar e analisar sob o ponto de vista não só da psicologia como também da antropologia e sociologia. Alarcão e Tavares (1992) descrevem o desenvolvimento humano como uma “evolução progressiva da estrutura do sujeito, da personalidade do sujeito, no tempo, através de diferentes estádios de diferenciação, dentro de um determinado número de princípios” (p. 25). De acordo com os mesmos autores é “construir conhecimento e personalidade, nos diferentes estádios de desenvolvimento” implica envolver-se e “reflectir sobre a própria actividade de aprender” (p. 156).

Assim, o desenvolvimento humano tem de ser entendido como um processo complexo, que se desenrola como um todo. Conforme afirma Silva (1982)

o desenvolvimento é todavia demasiado longo e complexo para poder ser estudado em bloco. Foi necessário marcar etapas, delimitar períodos, sinalizar o percurso por marcos miliários. As descrições do desenvolvimento fazem-se em termos de etapas, estádios, períodos mais ou menos dissemelhantes e diferenciados que comportariam características próprias. Cada um constituiria um todo mais ou menos homogéneo. Esta demarcação de períodos que poderia ter um mero alcance metodológico ou prático e ser apenas uma classificação mais ou menos convencional, foi influenciada por pressupostos teóricos, modelos biológicos, concepções da infância e da sua posição e significado e acabou por levantar problemas teóricos e metodológicos importantes.” (p. 71)

2.1.1. As inteligências humanas

A inteligência é uma característica intrínseca à essência do ser humano, aparece através da aprendizagem efetuada ao longo da vida de cada um, por isso é peculiar e depende das vivências anteriores e das relações estabelecidas com o meio, incluindo a criação de relações com diferentes fatores presentes nas situações e das soluções

encontradas para os problemas com que são confrontados. Definir inteligência é uma tarefa difícil e complexa, assim a definição aqui apresentada é muito singela. Jean Piaget definiu inteligência como a forma de uma pessoa se adaptar ao meio, implicando tal adaptação processos de acomodação e assimilação.

Cada professor é uma «pessoa» dentro do «eu pessoal», «eu profissional» e «eu ideal». Considerando as palavras de Nóvoa (1992b), “urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” (p. 15). Assim, para abordarmos o seu desenvolvimento pessoal profissional é necessário considerarmos as três inteligências humanas: “inteligência racional (Q.I.)”; “inteligência emocional (Q.E.)” e “inteligência espiritual (Q.Es.)”.

Alfred Binet foi o pioneiro dos estudos que posteriormente deram origem aos testes de coeficiente de inteligência (QI). Os testes de medida da inteligência eram utilizados como medidores definitivos de inteligência, com os quais, os indivíduos eram classificados de acordo com o QI que apresentavam. As grandes limitações aduzidas pelos testes de inteligência estão associadas, especialmente, ao facto de que estes avaliam capacidades ditas académicas, não levando em consideração o meio onde os indivíduos avaliados estão inseridos.

Nas primeiras formulações sobre inteligência, apenas se privilegiavam os aspectos racionais e cognitivos como elementos constituintes e essenciais da atividade intelectual. Todavia, com o desenvolvimento de estudos mais aprofundados em áreas da neurologia, da psicologia, da linguística e da pedagogia, iniciou-se, gradativamente, um processo de rompimento com as primeiras concepções, a partir do que surgiram novos conceitos de inteligência, que levavam em consideração a multiplicidade desse fenómeno, incluindo os aspectos emocionais.” (Guebur, Poletto & Vieira, 2007, p. 72)

Na universidade de Havard, uma equipa de investigadores dirigidos pelo psicólogo Howard Gardner introduziram o conceito de inteligências múltiplas entre as quais intrapessoal e a interpessoal. Segundo estes, os indícios de inteligência baseados no Q.I não explicavam na totalidade as capacidades humana. O termo “inteligência emocional” foi pela primeira vez utilizado na tese de doutoramento de Wayne Payne. Mais tarde Stanley Greenspan apresentou um modelo de inteligência emocional, seguindo-se Salovey e John Mayer posteriormente, 1995 Goleman, desenvolve essa teoria. No final do século XX Danah Zohar e o Ian Marshall apresentam um terceiro coeficiente de inteligência, o espiritual, revelando que, com este novo conceito a inteligência humana na sua totalidade e, com ela podemos abordar e resolver problemas de sentido e valor.

2.1.1.1. *Inteligência racional (Q.I.)*

A inteligência racional é a inteligência lógica dedutiva, medida, geralmente, pelo Q.I. que é um índice determinado a partir da pontuação obtida em testes. Nesta perspectiva, a inteligência racional corresponde à aptidão para responder aos reptos do meio, ou seja, permite resolver problemas concretos do dia-a-dia, expressando-se através de capacidades de compreensão, raciocínio, resolução de problemas e tomadas de decisão. Este tipo de inteligência está associado ao pensamento em série (linear, lógico, determinista, rigoroso e fiável), tendo como base cerebral os tractos neurais (ligados de acordo com programa fixo) e relacionado com questões “o que penso”.

Concretamente, a inteligência racional está relacionada com a cultura e os conhecimentos científicos; o pensamento lógico e racional, aliado a normas; à pedagogia e à didática e a competências cognitivas e técnicas; bem como à psicologia e a teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.

Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês do século XX, apresentou no início da década de noventa o primeiro teste de avaliação de inteligência e habilidades do indivíduo, a origem dos atuais testes de coeficiente de inteligência. Em colaboração com Theodore Simon, incrementou escalas para medir a inteligência das crianças, inserindo a noção de “idade mental”, ou seja, avaliar as capacidades cognitivas de um indivíduo, em comparação com o seu grupo etário, e que serviriam de base a todos os testes de inteligência realizados a partir deste momento. A importância dada aos testes de inteligência teve o seu auge na primeira metade do século XX, surgiu da necessidade em avaliar os resultados do ensino, em encontrar indivíduos com mais aptidões intelectuais para o desempenho de tarefas, bem como aliado a distinção de classes sociais e de raça. Alfred Binet fez estudos essenciais no âmbito da psicologia experimental, convertendo-a num método essencial para o crescimento do ensino.

O conceito de inteligência humana esteve, durante muito tempo, cingido à intelectualidade, divulgando-se a ideia de coeficiente de inteligência, como uma espécie de estrutura neurológica que possibilita o indivíduo pensar de uma forma lógica e racional. Este modelo de inteligência foi ultrapassado a partir do momento em que se passou a encarar a inteligência como um método e não como um produto, destacando-se a influência da motivação na execução de tarefas assim como a relevância da natureza criativa e adaptativa no desempenho de problemas. No entanto, o seu uso ainda hoje é valorizado; apesar de alguns psicólogos da atualidade concederem uma definição de inteligência mais ampla, abrangendo as aptidões de resolução de problemas e as relativas a espaço, as quais se procura algumas vezes encontrar na vida adulta, mas que não são medidas pelos testes convencionais de inteligência.

2.1.1.2. *Inteligência emocional (Q.E.)*

O conceito de inteligência emocional interliga o sistema cognitivo e o sistema emocional, nesta perspectiva as emoções funcionam a favor da pessoa, o indivíduo utiliza-as como apoio para escolherem determinado comportamento de modo a fomentar os seus resultados. A inteligência emocional é definida por Mayer e Salovey, considerados os pioneiros da expressão “inteligência emocional”, sendo “ a capacidade para controlar os sentimentos e emoções em si mesmo e nos outros, distinguir entre elas e usar essa informação para orientar as ações e os pensamentos” (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990, p. 189).

Mas, a noção de inteligência emocional só se tornou mundialmente conhecida em 1995, através de Goleman. Goleman (2005) explica a inteligência emocional como sendo “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (p. 54). Em 1999, o mesmo autor descreveu Inteligência emocional como a capacidade de identificar os próprios sentimentos e os de terceiros, de auto motivar-se e de gerir as próprias emoções e as de outros (Goleman, 2005). Objeta que enquanto o coeficiente de inteligência racional, segundo alguns investigadores, não pode ser modificado, as competências emocionais podem ser alcançadas e aprimoradas ao longo de toda a vida, de acordo com o que é assimilado durante as experiências vivenciadas. Assim, Goleman associa inteligência emocional a “maturidade”.

Goleman (1999) menciona a importância da competência emocional para a obtenção da excelência.

Muitas profissões atualmente dão conta que as competências emocionais são mais importantes ... que as competências técnicas pertinentes à profissão. Constatou-se que as competências emocionais tinham o dobro da importância na contribuição para a excelência, em comparação com o intelecto e conhecimento especializado, tomados isoladamente. (p. 45)

Concordamos com o autor, ao perfilharmos que a identificação das nossas emoções leva ao reconhecimento das emoções dos outros e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de relações interpessoais mais salutares. Nesta linha, o autor descreve com exatidão o vocábulo competência emocional quando a define como parte integral da inteligência emocional. Considerando a Inteligência emocional como a capacidade de administrar os sentimentos e emoções no plano pessoal e nas relações sociais. Expõe estas, de maneira organizada e segmentada que envolvem cinco capacidades básicas, interdependentes e com propósitos distintos, referindo-se a cinco dimensões diferentes do ser humano. Relativamente ao desenvolvimento pessoal, estão “autoconsciência”,

“autorregulação” e “auto motivação”. No domínio interpessoal estão a “empatia” e as “aptidões sociais”.

Salienta a importância de controlar as emoções a partir do autoconhecimento, isto é através da “alfabetização emocional”, no sentido de nos disciplinarmos sabendo conviver com os sentimentos, evitando que as dificuldades diminuam a capacidade de pensar.

Nesta linha de pensamento, Veiga (2005) explana que,

a escolha entre esperar para agir ou deixar-se invadir por uma tonalidade emocional negativa, pode ser decisória para a consecução do objectivo inicial. As capacidades de perceber (em si mesmo), e gerir as tonalidades emocionais é inteligência relacional, no seu aspecto mais somatossensorial de activação, de acção impulsiva, e portanto emocional. (p. 157)

A divulgação da Inteligência emocional veio demonstrar que não chega o indivíduo ter um coeficiente de inteligência elevado é necessário também, saber lidar com as emoções.

2.1.1.3. Inteligência espiritual (Q.Es.)

Nos últimos dez anos, surgiu um novo tipo de inteligência, filósofos, psicólogos e teólogos reconheceram uma nova capacidade do indivíduo, que resulta da sua aptidão para refletir, dando sentido à sua própria vida e dos outros. Fortifica a autoconfiança do indivíduo, ajuda-o a lidar com a contrariedade, dá uma visão integral do mundo, permitindo uma existência em pleno, cheia de sentido de forma a poder desenvolver todo o seu potencial.

A inteligência espiritual está ligada com a avidez do ser humano de descobrir o verdadeiro sentido da vida. Esta prepara o indivíduo para ter ambições pessoais e intensas, criar uma conceção da vida e da realidade superiores, de forma a dar sentido à sua existência. Assim, podemos descrevê-la como a inteligência da ética e do valor, uma inteligência que nos impele e está ligada à necessidade da pessoa de ter um projeto de vida, respeitando os valores particulares e da sociedade.

Zohar e Marshall (2004) definem a inteligência espiritual como a “inteligência da alma”, aquela com que trabalhamos e resolvemos problemas de sentido e valor, permitindo responder a questões “fundamentais” ou “essenciais. Esta dá-nos uma visão e uma compreensão infinda de uma situação problema em toda a sua dimensão, bem como podemos dar a compreensão da nossa própria existência, fornecendo uma intensa sensação de descobrir e conhecer o significado e a profundidade das coisas. Segundo os mesmos autores, a inteligência racional e a inteligência emocional não são suficientes para descrever a complexidade da inteligência humana.

Concordamos com a ideia dos autores, ciência e espiritualidade, razão e intuição, não podem estar separadas, são elos de ligação. Esta une, integra e traduz o que provém

da razão e da emoção, colaborando para a eficácia da inteligência emocional. Assim, a inteligência racional auxilia a pessoa a resolver problemas ligados com o raciocínio e a lógica, a inteligência emocional a melhorar as relações interpessoais, através da tomada de consciência das emoções, e por término a inteligência espiritual vem ajudar a decidir e pensar as situações, perante as quais o indivíduo pergunta se está a seguir o caminho certo, ou terá de mudar ou adir alguma coisa para sentir a felicidade. Deste modo, passa a existir uma regulação mais completa do ser humano, o que se traduz num equilíbrio das maneiras de sentir, pensar e agir, direcionando-o no sentido de alcançar melhores resultados nas dimensões intelectual e emocional, pelo exercício da ética e dos valores.

2.2. Desenvolvimento pessoal e profissional

Uma sociedade em incessantes mudanças sociais, económicas e culturais coloca um desafio permanente à escola. As instituições escolares estão inseridas na sociedade e desenvolvem o seu trabalho com a finalidade de responder aos desafios da sociedade que, cada vez se apresenta mais dinâmica e complexa. Neste âmbito e, assumindo a escola como um lugar privilegiado de desenvolvimento pessoal e profissional, é exigido que os professores desenvolvam competências e saberes para que a escola acompanhe as constantes mudanças que ocorrem na sociedade, de forma a melhorarem as suas práticas de ensino com vista a uma escola de qualidade.

O docente é um indivíduo profissional de ensino e indissociável da sua própria essência, neste entender para nos referirmos ao desenvolvimento profissional torna-se forçoso falar no professor como um todo, o que significa que ao abordarmos o desenvolvimento profissional abordaremos também o desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, Nóvoa (1992b) advoga que o professor pessoa e profissional são indissociáveis “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 15), assim todo o percurso da carreira docente assenta no dualismo, desenvolvimento pessoal e profissional, sendo necessário a superposição destas duas dimensões, o pessoal e o profissional.

É importante salientar que, entendemos o desenvolvimento profissional não só como a aprendizagem de práticas pedagógicas e de novos conhecimentos, mas essencialmente como a mudança de ideias, perilhação de novos valores e desenvolvimento de novos saberes. Assim sendo, é necessário reflexão, investigação, estudo, socialização, entre outros.

No entender de Day (2001) existem seis premissas implícitas ao desenvolvimento pessoal,

em primeiro lugar, o desenvolvimento do professor que sustenta que a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de

forma continuada, se não contínua. Em segundo lugar, deve ser autogerido, mas da responsabilidade conjunta do professor e da escola. Em terceiro lugar, deve ser apoiado, devendo ser proporcionados todos os recursos necessários. Em alguns momentos, implicará outros indivíduos – os professores não são auto-suficientes. Em quarto lugar, será desenvolvido no interesse do professor e da escola, ainda que nem sempre em simultâneo. Em quinto lugar, deve existir um processo de prestação de contas. Em sexto lugar, embora todos os professores tenham o direito e a responsabilidade de se empenharem no seu desenvolvimento ao longo da sua carreira, este deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um. (p. 174)

Segundo o mesmo autor, desenvolvimento profissional é o processo

através do qual os professores, agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, os jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, pp. 20-21)

Entendemos o desenvolvimento pessoal e profissional como um processo reflexivo, que se preocupa com a valorização pessoal e profissional dos professores. Para Sá-Chaves (2002), “um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal e é nesse exercício inteligente que reside o seu maior ou menor grau de autonomia e a possibilidade de se manter, profissionalmente, vivo” (p. 52). No entanto é de salientar que, a qualidade da reflexão é mais influente do que a sua mera ocorrência.

Assim, um crescimento pessoal e profissional pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a vida profissional do docente, mais do que a justaposição de formação inicial e contínua, em contextos diversificados. No entender de Pacheco Flores (1999), desenvolvimento profissional é o “ processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira (p. 168). Na mesma linha de pensamento, Roldão (1998) concebe o desenvolvimento pessoal de professores como um “processo de crescimento contínuo e progressivo ao longo de toda a carreira...implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direccionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional” (p. 32).

Para Flores, Simão, Rajala e Tornberg (2009), o desenvolvimento profissional docente compreende “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência, ... quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as oportunidades de aprendizagem «acelerada» mais formais, disponíveis através de actividades de formação contínua” (p. 120). Neste

sentido, os profissionais do ensino podem aprender por si próprios realizando a autoanálise das suas práticas, como de uma forma mais formal, frequentando ações de formação em conformidade com as suas necessidades e oportunidades. É importante salientarmos, para frequentar uma formação é necessário um propósito, senão pode não resultar, no sentido de não ocorrer mudança na prática profissional e, assim, no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A profissão docente é complexa, devido substancialmente à polivalência das funções que desempenha. O professor deve atualizar e aperfeiçoar os seus saberes e refletir sobre o seu desempenho, transformando ou corrigindo a sua prática educativa, cultivando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa (1995) refere que, nos tempos que correm, o “diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional...que deem corpo a um exercício autónomo da profissão” (p. 26). A profissionalidade docente incorpora o desenvolvimento profissional, o qual norteia o professor para práticas reflexivas, colaborativas e cooperativas, conduzindo-o à edificação da sua autonomia profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores tem sofrido algumas modificações nos últimos dez anos, mas o fundamental continua a ser entendido do mesmo modo, isto é, como um processo, que pode ser coletivo ou individual em contexto escolar de forma a contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes através de práticas de diferente natureza, tanto informais como formais.

2.3. Modelos de desenvolvimento profissional dos docentes

Há uma grande diversidade de modelos para perspetivar o desenvolvimento profissional docente, sendo que cada um deles apresenta os seus próprios princípios conceptuais e baseia-se em diferentes caminhos de investigação de acordo com a ótica dos diferentes autores.

Segundo Sparks e Loucks-Horsley (citados em García, 1999) um modelo significa “um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento” (p. 146).

García (1999) refere cinco modelos de desenvolvimento profissional: “desenvolvimento profissional autónomo”, “desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão”, “desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional”, “desenvolvimento profissional através do treino” e “desenvolvimento profissional através da investigação para a ação”.

2.3.1. Desenvolvimento profissional autónomo

O desenvolvimento profissional autónomo fundamenta-se no pressuposto que o professor é um indivíduo capaz de iniciar e conduzir por si mesmo processos de aprendizagens e formação, o que é congruente com os princípios da aprendizagem adulta, logo quando são os adultos a iniciarem e delinarem as suas ações de desenvolvimento profissional aprendem melhor e de uma forma mais apropriada. Condiz com um conceito de desenvolvimento profissional, de acordo com o qual os professores resolvem aprender por si próprios, sendo a prática o «berço» dos meios de sua autoformação. A aprendizagem autónoma é realizada em concórdia com as necessidades sentidas pelo docente, em que o professor comanda os seus próprios processos de autoformação. São exemplo deste modelo os docentes que investigam determinados assuntos a partir da pesquisa aprofundadas em várias fontes, frequentam cursos à distância ou cursos especializados não diretamente destinados a formar professores, entre outros.

Este modelo é eleito, geralmente, por docentes que acham que as ofertas das instituições de formação não vão ao encontro das suas necessidades, ou por ausência de oferta ou por falta de qualidade.

2.3.2. Desenvolvimento profissional baseado na reflexão e na supervisão

O desenvolvimento profissional baseado na reflexão e na supervisão assenta no propósito de desenvolver no professor competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente. Sendo a «chave» a supervisão colaborativa⁹, nesta “a aquisição de saber docente deve ser baseado na prática e na reflexão conjunta, por meio da partilha de experiências individuais ou colectivas, sendo esta a via para a mudança” (Veiga Simão, 2007, p. 95).

Neste modelo, algumas das estratégias adotadas ambicionam ser como reflexos que possibilitem ao professor ver a sua imagem espelhada e, assim o professor adquire um maior autoconhecimento pessoal e profissional, ou seja, a reflexão e a partilha interpares como estratégias para o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste modelo, as estratégias utilizadas visam por um lado a observação e a análise da prática educativa e, por outro procuram aumentar a competência de reflexão do professor, através do seu autoconhecimento, através da análise da sua linguagem e das suas percepções individuais.

A reflexão e a supervisão apresentam-se como um plano de desenvolvimento pessoal e profissional, abrange a planificação, observação e a análise reflexiva da sua prática docente, tendo como fim aprimorar e melhorar o seu desempenho profissional, acompanhada necessariamente por um supervisor. Este modelo requer o apoio profissional

⁹ A supervisão colaborativa é uma área supervisiva cujos estudos assentes em abordagens nos cenários clínico e ecológico.

mútuo que compreende e aplica princípios de *coaching*¹⁰ e o diálogo profissional de forma a conseguir transferência de aprendizagens, melhorar o ensino, estimulando o pensamento autónomo dos professores e encontrar soluções para os problemas diários do ensino. Assim como, a supervisão clínica como estratégia reflexiva centrada no aperfeiçoamento do ensino através de ciclos sistemáticos de planificação e uma análise intensiva do professor para provocar uma modificação racional, permite gerar reflexão e trabalho colaborativo entre professores, bem como a análise das suas próprias necessidades.

Neste sentido, García (1999) intitula este modelo como “apoio profissional mútuo” (p. 162). Segundo o mesmo autor, este modelo além de apresentar vários aspetos positivos, revela algumas restrições e alvitra “o apoio profissional mútuo não se improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação (um projeto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola” (p.163).

São exemplos deste modelo a análise de casos concretos ou de biografias profissionais, observação de práticas, ciclos de entrevista.

2.3.3. Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional

O desenvolvimento profissional fundamentado no desenvolvimento curricular e organizacional tem como finalidade de envolver o maior número possível de membros da coletividade escolar, no desenvolvimento de um projeto comum que pode ser de inovação educativa, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, bem como aumentar os níveis de colaboração, e autonomia da instituição escolar na resolução dos seus próprios problemas. Este modelo desenvolve-se, vulgarmente, em volta de um problema concreto, baseado nas necessidades da escola; utilizando o saber-fazer dos professores da escola implicando os professores na implementação de uma inovação permitindo assim, a ocorrência de mudanças significativas. Logo, o modo de execução é especificamente um processo de aprendizagem. Assim, quando os professores se confrontam com inovações reais, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas inovações são coexistentes (Fullan, 1990).

Nas palavras de Nóvoa (1992a) “hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola” (pp. 17-18).

¹⁰ *Coaching* é um processo programado e permanente de desenvolvimento pessoal, que abrange as aptidões de perguntar, de reconhecer o valor do outro e de escutar tendo em atenção a situação, norteando-o na edificação do eixo para o processo de mudança, a descobrir aptidões, a planear ações e a ultrapassar obstáculos de modo a que as metas a que se propôs possam ser atingidas.

Um outro aspeto importante, este modelo expressa algumas conjunturas que têm de ser tidas em conta para garantir o seu sucesso, como a necessidade de liderança, clima organizacional e a natureza do desenvolvimento profissional, entre outras.

Este modelo baseia-se num grupo de docentes que participam durante um certo tempo em atividades estruturadas para alcançar determinados objetivos e realizar tarefas estabelecidas, as quais levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional. A formação dos docentes deve “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. (Nóvoa, 1992a, p. 13). Segundo o mesmo autor “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 13).

O desenvolvimento profissional através do treino implica a presença de um professor que é considerado um especialista, o formador, no contexto do conhecimento da disciplina, do ponto de vista pedagógico-didático ou organizacional, o qual decide o conteúdo bem como o programa de atividade da formação. Comumente, as sessões desenvolvem-se com uma grande evidência de objetivos ou de resultados de aprendizagens, que incorporam geralmente o aumento de aquisição de competências e saberes, oportunidade para refletir sobre a prática profissional, podendo mudar a conduta do professor onde este aprender a aplicar nas suas turmas atuações que não conhecia previamente e, assim facilitar a conjugação entre a teoria e a prática. Deste modo, a “formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1992a, p. 12).

Um aspeto a salientar, o professor deverá delinear o seu plano individual de formação de acordo com as suas necessidades de formação. Nesta linha de pensamento, Jesus (2000) afirma que a formação contínua “ não pode ser confundida com meras acções de formação pontuais e desarticuladas, somente como meio de obtenção de «diplomas», «certificados» ou «créditos» que permitam uma progressão institucional na carreira docente” (p. 338).

Segundo Nóvoa (1992a), num panorama de uma autonomia contextualizada do docente como profissional do ensino a formação pode fomentar o crescimento profissional dos professores. E insiste que “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio

desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 16).

2.3.4. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação

Lewis (citado em García, 1999) descreveu investigação-ação como uma “espiral de passos que se compõem de um ciclo de planificação, acção e produtos acerca dos resultados da acção” (p. 182).

O desenvolvimento profissional baseado na investigação aparece ligado à imagem do professor como investigador, o que implica o envolvimento do docente em processos de reflexão e investigação das suas práticas profissionais, em grupos de trabalho que envolvem outros elementos fora da instituição escolar, como investigadores e professores do ensino superior. Assim, este modelo centra-se na prática docente, pois compreende que parte dos problemas que se apresentam ao professor, em situações precisas, contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica e reflexiva das condições em que desenrola a sua própria prática, identificando e diagnosticando problemas para melhorar, empenhando-se com a escola e com a sua profissão, de forma a ser capaz de originar saberes através da sua própria análise e reflexão.

2.4. Fatores determinantes do processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes

O objetivo primordial do desenvolvimento pessoal e profissional consciente é fomentar a mudança nos conhecimentos e convicções dos docentes que, por sua vez, produzem alterações nas suas práticas; revelando-se como crucial para a melhoria da qualidade da ensino e também da motivação e da realização profissional dos professores. Neste sentido, ao referirmo-nos ao desenvolvimento pessoal e profissional docente é obrigatório remetermos para um processo para o qual concorrem necessidades tanto ao nível pessoal como profissional como também organizacional. García (1999) alude que se trata de um processo que se diferencia de acordo com o modelo ao qual está associado e influenciados por diversos fatores próprios do sistema educativo, nomeadamente individuais, políticas, sociais, económicas e profissionais.

2.4.1. Política educativa

A política educativa tem influência no trabalho dos docentes, na medida que pode motivar o professor, mas também pode revelar-se como um cariz inibidor para o seu desenvolvimento profissional.

Segundo García (1999) a política educativa,

determina um maior ou menor nível de concreção curricular; determina as exigências de formação para que os professores cumpram as decisões da política educativa; determina as condições de trabalho dos professores autonomia, poder, controlo e regulamenta o funcionamento dos centros educativos. (p. 194)

Mas, a sua maior influência das políticas educativas recaia sobre o modelo curricular das escolas, no qual encontram-se estabelecidas as necessidades de formação dos docentes.

Conforme diz García (1999) quanto ao modelo curricular,

orienta os conteúdos de formação permanente dos professores. Psicopedagógico, de conteúdos específicos; orienta as formas de trabalho na escola para o desenvolvimento de projectos curriculares; orienta as decisões profissionais dos professores: planificações, ensino, avaliação: influência a profissionalidade docente em função do modelo de implementação que se assunta (técnico, cultural) e estabelece critérios de avaliação da qualidade de ensino. (p. 194)

O modelo curricular tem implicação direta nos materiais curriculares, como considera García (1999) “tem subjacente uma concepção do professor e da sua formação” (p. 194).

A forma como as escolas estão organizadas e dependentes do enquadramento legal ditado pelas políticas educativas, condicionam e limitam o desenvolvimento pessoal e profissional docente, pelo facto de não serem concebidos espaços, tempo e ou outros incentivos.

2.4.2. Cultura organizacional dos centros educativos

A cultura organizacional dos centros educativos são um fator de grande importância para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Para García (1999,) a cultura organizacional dos centros educativos

facilita ou dificulta o desenvolvimento de processos de formação autónomos baseados na escola, colaborativos; facilita ou dificulta a implicação dos professores; facilita ou dificulta a disponibilidade de recursos humanos e materiais. (p. 194)

O desenvolvimento pessoal e profissional pela formação é necessário uma abertura por parte da escola como organização educativa. Nesta linha de ideias, McBride (citado em Nóvoa, 1992) considera que,

para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (p. 18)

2.4.3. Instituições públicas de formação

A política educativa influi claramente nas instituições públicas de formação. Estas, de acordo com García (1999), dependem do, “orçamento financeiro; recursos humanos e assessores; recursos materiais e tecnológicos e nível de autonomia (p. 194).

As instituições públicas de formação desempenham uma grande influência na formação contínua dos professores, na medida em que são, em grande parte, responsáveis pela formação inicial e contínua dos professores em todas as áreas do conhecimento. Nesta linha de pensamento, García (1999) advoga que os centros de formação devem adaptar os seus planos de formação à realidade de cada escola indo ao encontro do “desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal” (p. 196) dos professores, pois independentemente da mesma política educativa, cada escola é um caso.

Assim sendo, cada instituição é autónoma para desenvolver programas de formação que deverão ir ao encontro das necessidades concretas dos professores e deste modo contribuir eficazmente para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o professor é “considerado um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho (...) de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente aprendizagens experienciais e contextuais” (p. 11).

Pacheco e Flores (1999) alertam para uma das limitações do envolvimento do professor no seu processo de formação está ligado ao problema da progressão na carreira,

quando a formação contínua é imposta pela administração, através de créditos e como pré-requisitos para a progressão na carreira, ... quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes partilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva ... onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar. (p. 131)

Além disso, é necessário “reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais ... sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores” (Nóvoa, 1992a, p. 11).

2.4.4. Docentes

O desenvolvimento pessoal e profissional também é afetado pelos implicados, os professores, numa ótica coletiva ou individual como referiu Ponte (1998) “o desenvolvimento profissional de cada professor é algo que é da sua inteira e total responsabilidade” e adita “é favorecido por contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais” (p. 10).

Para García (1999), os professores como indivíduos “possuem teorias implícitas e concepções pedagógicas; detectam necessidades formativas; tem um desenvolvimento moral, cognitivo, pessoal diferenciado; diferenciam-se em relação aos níveis de reflexão; encontram-se em diferentes etapas da carreira docente e têm aspirações pessoais e profissionais” (p. 194).

À luz do mesmo autor, os professores como coletivo “através de sindicatos promovem modalidades de formação e progressos profissionais e através de movimentos associativos (MRP) propõem modelos de formação e reivindicam progressos profissionais, autonomia, prestígio” (p. 194).

2.4.5. Forças sociais

Um outro fator importante no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores são as associações de professores, de pais, entre outras.

García (1999) atenta em relação às forças sociais que “os pais têm concepções acerca do trabalho dos professores e das escolas e associações e partidos contribuem para o debate sobre a educação” (p. 194).

2.5. Supervisão reflexiva como «chave mestra» para o desenvolvimento pessoal e profissional

A importância de contestar e reformular a profissão docente remete-nos para a necessidade de saber o que é ser professor prático e reflexivo. A partilha de práticas educativas desperta o professor a organizar, a indagar e comparar as suas experiências, encaminhando-os para um processo de reflexão e descoberta, que lhes possibilita desenvolver, através da colaboração, capacidades para em grupo resolverem os seus problemas e contornarem obstáculos.

A reflexão não é uma tarefa fácil, podemos mesmo afirmar que é uma empreitada complexa. Para ser um professor reflexivo é necessário tomar consciência da sua existência como pessoa e como profissional e analisar e refletir sobre as suas práticas, individual ou coletivamente, processo que pode ser realizado através da análise, reflexão, colaboração, partilha e indagação a fim de encontrar novos rumos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e orientar da melhor forma o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesta esteira, Perrenoud (2002) alega que a “prática reflexiva nos remete a dois processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos” (p. 30).

A supervisão visa uma escola de qualidade, reflexiva, interrogadora, analítica e interpretativa, com alicerces na discussão e acompanhamento constante da atividade docente. Neste sentido, a supervisão pedagógica baseada na reflexão é o sustentáculo para

a edificação do saber profissional docente, como Alarcão e Roldão (2008) defendem “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54).

A supervisão baseada na reflexão e na colaboração devem estar patentes em todo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, como promotoras na só do crescimento pessoal e profissional do docente como também da própria instituição escolar.

3. SER PROFESSOR HOJE

A escola não depende unicamente do professor, no entanto este afigura-se como a «chave-mestra» para o funcionamento desta estrutura tão complexa como intrincada, é necessário um professor idóneo, para que a escola possa alcançar os objetivos a que se propôs, de forma a poder responder às exigências da sociedade atual.

Professor é um indivíduo que ensina algo a outro, sendo necessário para a prática desta profissão qualificações académicas e pedagógicas. No entanto, não basta o professor possuir conhecimentos sobre os conteúdos que leciona é imprescindível ter competências específicas para transmitir os saberes, o ensino atual reivindica ao professor um papel reflexivo e dinâmico. Na mesma ordem de ideias, Santos (2007) refere que

o professor... não pode circunscrever a sua acção à sala de aula, não se pode limitar a transmitir secamente os seus conhecimentos científicos sem mais nada. Ele deve, pelo contrário ... estar atento às necessidades educativas e pessoais do aluno, para melhor o poder acompanhar e orientar. (p. 106)

Reiteramos a ideia que ser professor hoje transpõe a sala de aula, pois diariamente o professor é rodeado por uma diversidade de tarefas às quais tem de saber dar resposta. O mesmo autor sustenta que a profissão docente acontece dentro e fora da escola “a profissão docente... não se esgota no tempo lectivo. Ela transcende as paredes da sala de aula ou mesmo os muros da escola” (p. 105).

Assim, a atividade profissional do docente envolve a prática letiva, a prática extralectiva e as práticas de desenvolvimento pessoal e profissional, estes aspetos estão interligados não podendo coexistir em separado. A profissão docente requer um tipo pessoal e profissional peculiar, assim como um saber estar e um saber ser específico.

As escolas são formadas por pessoas que estabelecem relações interpessoais, de diferentes níveis. Diversos estudos (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Roldão, 2007), sobre os docentes revelam que a identidade profissional é construída a partir da colaboração, reflexão e partilha das práticas e sentimentos, com os colegas. Esta prática

contribui de uma forma eficaz para desenvolvimento pessoal e profissional do docente, pois alarga a visão do ensino, desvenda valores, renova as formas de lecionar, resolve as confusões e contradições que possam existir.

Um dos obstáculos do ensino é a intuição tomada como principal “instrumento” de trabalho, sendo que nesta situação pode não ser convenientemente fomentada a aprendizagem, mas eventualmente uma proliferação de informação. Neste sentido, Demo (2000) considera que

a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equivoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em um ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada. (p. 15)

Hoje, ser professor, é estar diariamente marcado por sentimentos contraditórios, alegria, sentido de missão, tolerância, empenho, espírito transformador e desejo de partilha mas também, receio, desalento, tristeza e por vezes até de fuga. Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1992c) sustenta que "os professores vivem tempos paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências, exige-se-lhes quase tudo" (p. 12).

No dizer de Roldão (1998), a mudança da função da escola e dos docentes é um dos aspetos que tem conduzido à alteração da prática docente e há “crise de identidade no seio da profissão ... resultante da mudança rápida de papéis” (p. 1).

Consideramos pertinente salientar que, o papel do professor dever ser desenvolvido numa pluralidade ampla, que reclame forçosamente a supervisão colaborativa, a reflexão e a partilha interpares de modo a podermos dar uma resposta concreta aos reptos do mundo em que estamos inseridos.

3.1. Professor de física e química

A ciência desenvolve nos alunos as suas capacidades de análise, investigação e experimentação, aptidões essenciais ao progresso tecnológico. Neste momento, é consensual a conceção da discrepância crescente entre o ensino nos estabelecimentos de ensino e os interesses dos alunos.

O saber científico não se alcança pelas experiências vividas diariamente, é necessário que o professor faça uma intervenção planeada e coerente, sendo o responsável pela sistematização do conhecimento, em concordância com o contexto escolar e o nível

etário dos jovens, contribuindo para a promoção da literacia científica dos alunos e para o desenvolvimento de competências em diferentes domínios do saber. Neste sentido, os professores, no campo de ação da sua especialidade, devem executar parte da sua atividade profissional nos departamentos curriculares ou grupos disciplinares que fazem parte das estruturas de orientação educativa.

São competências dos docentes de Física e Química: o envolvimento nas dimensões profissional, social e ética; a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; a participação na escola e na relação desta com a comunidade; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida. É de salientar a importância da formação ao longo da carreira profissional tendo em conta a autoaprendizagem, as ações de formações planeadas e a aprendizagem colaborativa/interpares.

Segundo Roldão (2008), "existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético)" (p. 20). Para a autora, a competência entendida como conceito necessitará de ser tratado e examinado pelos professores, defrontando-o com as suas práticas para que possam alargar os saberes e como tal desenvolvimento pessoal e profissional.

Perrenoud (2000) designa competência como "a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (p. 15).

Na área das ciências experimentais é acérrimo o professor trabalhar em equipa com os seus pares de forma a adquirir idoneidades de colaboração/interpares, de reflexão e de partilha de saberes e, além disso é necessário formação com especialistas nas várias dimensões do conhecimento científico. Mas, por outro lado o trabalho individual não pode ser desconsiderado é também importante o empenho individual, é necessário a coexistência destes dois tipos de trabalho.

3.2. Liderança intermédia coordenador/subcoordenador de Física e Química

A organização do trabalho dos professores, no que concerne à estrutura organizativa da escola, está orientada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 que insere alterações ao novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, cuja regulamentação se criou pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99. A atual cultura organizacional dos estabelecimentos de ensino deve, em parte, a sua edificação a todo um enquadramento normativo. Assim, podemos afirmar que algumas das mudanças em termos educacionais, particularmente do ponto de vista administrativo e organizacional estão relacionadas com alterações legislativas.

Com o processo de autonomia das escolas aos líderes intermédios foram-lhes atribuídas funções renovadas, desempenhando tarefas como de coordenação, de decisão e apoio em várias áreas, nomeadamente ao nível do desenvolvimento profissional; sendo-lhes outorgados poderes de gestão, liderança, avaliação e supervisão.

Para Oliveira (2000), o líder intermédio é

um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo. (p. 48)

O trabalho do docente em grupo é coordenado formalmente pelo coordenador de departamento em articulação com o subcoordenador de grupo disciplinar, supervisionando procedimentos e determinando o ritmo dos trabalhos de acordo com as diretrizes do conselho pedagógico.

O cerne do trabalho colaborativo, partilha e reflexão da prática letiva, a articulação curricular e as dinâmicas a desenvolver dentro da disciplina lecionada, encontra-se dentro dos grupos disciplinares.

Entre algumas, umas das funções do subcoordenador de departamento é assegurar a correta organização do grupo disciplinar, estando ciente que os esforços despendidos são sobrepostos a outras tarefas inerentes à prática docente.

Relativamente a esta liderança intermédia, a atuação deverá estar direccionada segundo alguns eixos de valores: acentuar a responsabilidade dos elementos, de forma a emergir as qualidades específicas e as iniciativas próprias; implementação das deliberações estabelecidas pelo departamento e fomentar as relações interpessoais e, assim, alcançar um clima propício ao trabalho em equipa.

A existência de subcoordenação é uma estratégia que impõe eficiência e eficácia por parte de quem o promove, exigindo, também, disponibilidade. A liderança intermédia de subcoordenação representa uma das principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, com o comprometimento de nortear as experiências e vivências dos professores, contribuindo para um crescimento conjunto de forma a permitir um ensino de qualidade.

Oliveira (2000) define coordenador de departamento nos seguintes termos:

na sua essência, um Coordenador de Departamento Curricular é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto superviso. No entanto ... na supervisão escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes. (p. 47)

Um líder intermédio tem de ter competência racional e acima de tudo emocional e espiritual de forma a poder fomentar o sucesso do relacionamento interpessoal, sendo este o «farol» para uma boa ambiência de trabalho em equipa.

PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Proposta de resolução do Problema

O presente estudo tem, como tema e suporte da investigação o “trabalho colaborativo/interpares e o desenvolvimento profissional do professor de física e química”. Assim, é neste contexto que se insere, a problemática do nosso estudo, que atentámos pertinente, pois visa indagar que trabalho interpares é realizado pelos professores de física e química e quais as dificuldades encontradas neste tipo de trabalho; com a finalidade de elaborar um plano de formação promotor do trabalho colaborativo/interpares.

Desde algum tempo somos confortados com uma enorme mudança cultural, social, ideológica e profissional e, nesta conjuntura a educação mostra-se como o âmago do desenvolvimento do indivíduo na sua íntegra.

Assim, urge os professores nas escolas mobilizarem-se para a mudança das práticas pedagógicas, criando momentos de trabalho colaborativo/interpares, fomentando a interajuda, a partilha, a troca de experiências e a difusão das boas práticas educativas, que são potenciadoras do desenvolvimento pessoal e profissional e em última análise a qualidade do ensino. De acordo com Guerra (2001), “uma escola que aprende cooperando, vive o seu ouro oculto, o seu compromisso intelectual e moral com a ação, com relações interpessoais enriquecedoras” (p. 19). Uma reflexão contínua do docente sobre a sua atividade pedagógica torna-o um profissional responsável, confiante, produtivo, crítico e exigente.

Nas palavras de Roldão (2007), “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26).

Presentemente no agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira, escola ao qual se reporta esta investigação, tem como um dos seus objetivos implantar uma cultura de colaboração, reflexão, observação e de formação. A urgência de um conhecimento global sobre a verdadeira cultura colaborativa, por parte do corpo docente é uma evidência, reconhecida por todos. Está patenteado na análise de conteúdo da entrevista realizada ao grupo de recrutamento 510 (Apêndice III), através da leitura das atas de conselho pedagógico e de departamento curricular, leitura do projeto de intervenção do agrupamento e nas reuniões de departamento curricular e grupo disciplinar.

Mas a implementação de uma cultura colaborativa encontra, por vezes, alguns entraves por parte do corpo docente, acrescidos da dificuldade em entender o conceito de trabalho colaborativo/interpares. Assim, a pretensão deste trabalho projeto, sustentado pela entrevista (Apêndice I) e seu guião (Apêndice II), realizadas a quatro professores do grupo disciplinar de física e química deste agrupamento de escolas, e a correspondente análise de

conteúdo (Apêndice III) mostram claramente que uma verdadeira cultura colaborativa/interpares ainda não existe, esboçando-se apenas alguns laivos. Não obstante, alguns dos participantes nesta entrevista referem querer continuar neste desafio e, apostam na formação e no seu desenvolvimento pessoal e profissional dinâmico e adequado e, consequentemente acreditando na possibilidade de reflexos na melhoria da qualidade de ensino.

Seguindo esta linha, o grupo de recrutamento 510 começou a organizar sessões de colaboração, reflexão, partilha, entreajuda, entre outras; tendo como grande meta o crescimento da escola como organização e instituição. No entanto, é necessário monitorizar e regular estas ações através de um acompanhamento eficaz e (re)considerar as políticas de formação contínua, com o intento de melhorar a idoneidade do professor e a sua consolidação. E assim, promover um ensino de qualidade, de forma sustentada com impacto na vida da escola. Nas palavras de Guerra (2001) “uma instituição que se mantenha fechada à aprendizagem, hermética face às suas interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros” (p. 11).

Urge apostar num novo paradigma de escola que corte com uma visão tradicional e redutora de formação docente e, assente numa perspetiva holística do conhecimento e nas finalidades a alcançar na educação. Por outro lado, a formação contínua do professor deve ter em conta o traço contextual da instituição, norteando-o para um profissional reflexivo, habilitado para produzir, autónomo e dinâmico no seu próprio local de trabalho.

Para além disso, a formação contínua docente proporciona o trabalho de grupo, pressupondo uma mudança de atuação do professor de uma lógica baseada numa cultura individualista a uma cultura colaborativa, reflexiva e participada.

A formalização deste projeto tem como principal ação a integração de uma **oficina de formação** no plano de formação do agrupamento, resultado da tomada de consciência de alguns constrangimentos sentidos como a escassez de trabalho/interpares e, que dificultam a melhoria das práticas pedagógicas. “Tem-se notado uma grande dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração interpares” (Nóvoa, 1999, p. 7).

A oficina de formação tem como propósito proporcionar um conhecimento mais alargado do conceito de trabalho colaborativo e colaboração interpares, assim como mobilizar os professores para uma cultura de reflexão. Afigurando-se como uma mais-valia na melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade de ensino no agrupamento de escolas, daí a razão de se optar esta modalidade de formação

Partimos do pressuposto que é no cerne das estruturas organizacionais intermédias que, deverá existir dinâmica de trabalho de equipa, partilha de práticas individuais e coletivas, trabalho colaborativo/interpares e dinamização de trabalhos de investigação,

catalisadores de uma dimensão formativa e auto formativa, fomentando deste modo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e alunos, contribuindo, assim, para uma escola de sucesso.

A aprendizagem em grupo “facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação” (Nóvoa, 1992a, p. 19).

1. METODOLOGIA

O procedimento de uma investigação abrange “uma série de etapas progressivas, que permitem a realização de um projecto de investigação: as fases conceptuais, metodológicas e empíricas, e as etapas correspondentes” (Fortin, 2003, p. 43).

O *design* metodológico do presente estudo enquadra-se nos padrões de trabalho de projeto, de acordo com o problema e objetivos deste trabalho. Segundo Fortin (2003), “o desenho de investigação é o plano lógico criado pelo investigador de forma a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas” (p. 132).

Fortin (2003) considera a metodologia como o “conjunto de métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica” (p. 40). Trata-se de um estudo que pretende assegurar a objetividade e o rigor científico, através do desenvolvimento de várias etapas e regras que permitam alcançar determinados objetivos de forma autêntica.

De modo a envolver os colegas do grupo de Física e Química, na nossa proposta de resolução do problema, escolhemos a técnica de entrevista. A técnica de entrevista possibilita recolher dados sobre episódios e aspetos subjetivos dos indivíduos, dando a perspetiva do entrevistado e com isto julgámos criar um ambiente empático que permita alcançar os objetivos que nos propomos com esta formação. Morgan (citado em Bogdan & Biklen, 1994) descreve entrevista como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134).

Há a salientar, que a investigadora como elemento de grupo de autoavaliação interna do agrupamento e subcoordenadora do grupo disciplinar de Física e Química conhece todos os documentos estruturantes do referido agrupamento de escolas, bem como os pontos fracos, constrangimentos e pontos a melhorar.

As entrevistas são catalogadas por Bogan e Biklen (1994) conforme o seu grau de estruturação: “não estruturadas”, “semiestruturadas” e “estruturadas”. A opção adotada

nesta investigação foi a entrevista semiestruturada, pois afigura-se-nos como a mais ajustada ao estudo e, por outro lado concede maior garantia ao pesquisador. Esta apoia-se na combinação de perguntas abertas e fechadas; o guião, antecipadamente preparado, é apenas o sustentáculo orientador do desenrolar da entrevista; a ordem das questões pode ser aleatória. A entrevista semiestruturada apresenta algumas vantagens: permite potencializar o tempo disponível; é particularmente sugerida para entrevistas a grupos; possibilita selecionar assuntos para serem aprofundados; permite a inserção de novas questões. As desvantagens apresentadas neste tipo de entrevista são: exigência de uma boa preparação por parte do entrevistador e não facilitar a tarefa de comparação das respostas.

A análise dos dados recolhidos através da entrevista seguiu o processo de análise de conteúdo (Apêndice III) sustentado por Bardin (2009). De acordo com a autora, a análise de conteúdo enquanto método é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40).

A essência da proposta, para levar a «bom rumo» o nosso projeto, baseou-se numa ação de formação na modalidade de **oficina de formação**. A oficina de formação integrará o plano de formação do agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira, em articulação com o centro de formação da associação de escolas Ria Formosa. Assim sendo, será apresentada ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) para ser validada e creditada (Apêndice IV).

A escolha da modalidade de oficina de formação prendeu-se com o facto de nos parecer a melhor opção, tendo presente os objetivos definidos para a implementação do projeto. Segundo a caracterização do regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade oficina de formação pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), é predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático e processual, orientada para os seguintes objetivos: 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 e construir novos meios processuais ou técnicos.

É neste contexto que se propõe o projeto de formação centrado no agrupamento de escola, através da efetivação de uma oficina de formação sustentada na prática dos envolvidos e nos problemas reais do cenário do agrupamento, materializada através do trabalho em equipa, partilha, reflexão e análise. Para Craveiro (2007), a formação centrada

na escola invoca a “novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho,..., nas e através das situações profissionais, no quadro da organização”, e acrescenta “este modelo pressupõe modos de formação abertos, integrados no trabalho, participativos e que favorecem a autoformação” (p. 24).

1.1. Caracterização do contexto¹¹

A investigação e, subsequente implementação, do referido projeto reporta-se ao contexto de um agrupamento de escolas do distrito de Faro, concelho de Olhão.

1.1.1. Caracterização do contexto geográfico, socioeconómico.

O concelho de Olhão localiza-se no Sotavento e Algarve Central, abrangendo uma área territorial de aproximadamente 130 km², dividida por cinco freguesias (Olhão, Fuseta, Moncarapacho, Pechão e Quelfes). Demarcado a este e a norte com o concelho de Tavira, a oeste com o concelho de Faro e a sul com o Oceano Atlântico. A zona litoral deste concelho integra-se no Parque Natural da Ria Formosa.

A história do município de Olhão surge ligada à atividade agrícola, nas áreas rurais, e à atividade piscatória, nos centros urbanos. Olhão devido à proximidade com a Ria Formosa está estreitamente ligada a atividades piscatórias, com uma forte ligação às indústrias conserveiras e à produção de sal. Nos finais do século XX, porém, o concelho começou a sofrer um declínio económico com consequências sociais graves, devido à deterioração das atividades pesqueira e também agrícola, apostando hoje sobretudo no setor terciário, nomeadamente na área do turismo.

1.1.2. Caracterização do contexto institucional

O agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira é desde de julho de 2012 a sede de agrupamento de uma nova anexação escolar, «fruto» da junção do agrupamento de escolas José Carlos da Maia e do agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira. Orientado por uma direção constituída pela diretora, uma subdiretora e duas adjuntas. Esta estrutura escolar insere-se em zonas geográficas do concelho distintas e distantes, abrangendo quer o meio rural quer o meio litoral/piscatório.

Este agrupamento é composto por duas escolas básicas de 2.º e 3.º ciclos, por seis escolas básicas de 1.º ciclo e por quatro jardins de infância. Sendo o número total de alunos de 2131, onde se realça a existência de Cursos de Educação e Formação (CEF) e uma turma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Além disso, o agrupamento

¹¹ A caracterização do agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira, a que se reporta o nosso estudo, teve como fontes o projeto educativo do agrupamento (2009-2012) e o projeto de intervenção da diretora (2013-2017).

investe, também, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), no Programa de Formação em Competências Básicas, na Formação Modular (TIC) e no Português Para Todos (PPT) abrangendo um total de 223 formandos. Salientamos também, a área da Multideficiência, que integra 176 alunos com NEEcp (Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente) e 9 alunos com multideficiência.

É de salientar que, nas diversas escolas que constituem o Agrupamento, há 53 alunos de etnia cigana e 20 alunos com português língua não materna.

O número total de docentes é de 190, no que diz respeito aos não docentes o total é de 129 funcionários, todos em exercício de funções: 23 assistentes técnicos, dos quais três técnicos superiores e 76 assistentes operacionais. Neste sentido podemos afirmar que, o corpo docente é estável, pertencente ao quadro de escola ou de zona pedagógica. O pessoal não docente é manifestamente insuficiente face às necessidades do agrupamento e abaixo do rácio definido por lei.

O meio envolvente das escolas deste Agrupamento evidencia heterogeneidade em termos socioeconómicos e culturais, apresentando uma grande diversidade de público escolar. Integrando alunos de diversas nacionalidades, diferentes etnias e condições sociais. Paralelamente agrega muitos alunos com necessidades educativas especiais, incluindo de carácter permanente, sendo unidade de referência nesta área. O agrupamento desenvolve ainda intervenção precoce na educação pré-escolar, efetuando o apoio domiciliário.

Os alunos que, frequentam o agrupamento vivem problemáticas semelhantes nomeadamente: núcleos familiares culturalmente e financeiramente desfavorecidos; situações de conflitualidade social e ou de marginalidade, com vivências de rua pouco supervisionadas; agregados familiares instáveis e com alguma insustentabilidade económica.

O agrupamento confronta-se com diversos problemas alguns resultantes desta conjuntura, como a indisciplina e o absentismo; outros decorrentes de práticas de supervisão pouco estruturadas, de um trabalho de articulação insuficiente e pouco eficaz e da falta de hábitos colaborativos e reflexivos, com efeitos profícuos na melhoria dos serviços prestados.

A educação tem ... duas componentes: a componente crítica, ser capaz de analisar e de entender o que se passa; mas, para que haja educação, tem de haver uma dimensão ética, que consiste em saber conviver, na solidariedade, em ter compaixão para com os desfavorecidos. A educação é o principal elemento que nos afasta da selva, onde o mais forte come e destrói o mais débil e o mais hábil liquida o menos hábil. E uma sociedade democrática, de valores, faz com que a educação se preocupe com todos, especialmente com os que não podem, que não sabem, que não têm. (Guerra, 2011, p. 2)

1.1.3. Caracterização dos participantes do estudo

O agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira é constituído por dez departamentos curriculares, sendo mormente um deles o departamento curricular de ciências experimentais. Este é formado por dezanove elementos, representado pela coordenadora de departamento curricular.

Os participantes deste estudo pertencem ao grupo disciplinar de física e química, que integram o departamento de ciências experimentais, num total de cinco professores. Dos cinco professores do grupo disciplinar de física e química dois são do sexo masculino e três do sexo feminino, sendo quatro do quadro de escola.

Os professores que colaboraram nesta investigação evidenciaram desde logo um grande interesse e necessidade de uma formação em trabalho colaborativo/interpares. Para a nossa proposta de formação foram convidados os elementos do departamento curricular do agrupamento, sendo também aberta a outros professores do centro de formação das escolas, pois esta é também uma área transversal que interessa a um largo número de docentes.

1.2. Plano de resolução

Atendendo à problemática do projeto, ambicionámos com este estudo a implementação do trabalho colaborativo/interpares no grupo de recrutamento de física e química no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes.

Ambicionamos que o grupo de recrutamento 510 sinta necessidade de reunir, sem sentir uma obrigação, para colaborar, refletir, partilhar, programar, organizar, planificar articular horizontal e verticalmente, com o intento de gerar professores dinâmicos e cada vez mais autónomos, ou seja professores de sucesso, para que possa existir impacto na qualidade de ensino e aprendizagem da escola.

Usando as palavras de Freire (1997),

ensinar exige responsabilidade para o diálogo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (p. 153)

Como proposta para a resolução do problema apresentamos uma oficina de formação cuja temática abordará a colaboração interpares. Julgamos assim poder dar um contributo para um desempenho profissional mais eficiente aos professores de física e química do agrupamento e aos outros professores que nela participarem.

Nestes termos, propomos uma formação que mobilize e incentive os docentes às práticas colaborativas/interpares, como forma do desenvolvimento pessoal e profissional.

A oficina de formação tem como finalidade conseguir alcançar uma verdadeira alteração das práticas dos professores de física e química, apostando no trabalho colaborativo/interpares, na reflexão e na partilha. Nesta, irá imperar a reflexão dos participantes sobre as suas ações profissionais, em contexto, de forma a aprender com a sua própria prática e experimentar novas formas de trabalhar e, em especial com os seus pares.

No contexto de modalidade de oficina de formação, esta tenciona dar resposta à formação centralizada nos âmbitos organizacionais e nas experiências dos professores, tendo como finalidade a qualidade do ensino. Esta centra-se, na metodologia do trabalho de equipa, que requer diálogo entre os participantes e o «instrumento» é a negociação de objetivos. Não só para dar resposta a todos os envolvidos, mas também que estes, enquanto professores, desenvolvam capacidades de trabalhar com todos como um todo, não esquecendo a individualidade de cada um.

1.2.1. Áreas

Salientamos que este estudo proveio substancialmente das vivências e práticas da investigadora no grupo disciplinar de Física e Química no papel de coordenadora, subcoordenadora, orientadora de estágios pedagógicos e como professora. Neste sentido, pretendemos integrar uma oficina no plano anual de atividades do agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira vocacionada para o grupo disciplinar de Física e Química, resultado do reconhecimento de alguns aspetos a melhorar: fraca articulação curricular emergente da falta de trabalho colaborativo/interpares; prática de trabalho colaborativo/interpares e reflexivo pouco articulado e não instaurado como hábito; pouca formação específica dos professores no âmbito da colaboração.

Nesta primeira fase o nosso intento é mobilizar, motivar os docentes para as práticas de colaboração, reflexão e partilha, proporcionando-lhes um conhecimento mais alargado do verdadeiro sentido de trabalho de equipa. Nesta perspetiva a oficina de formação deverá promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes levando às práticas colaborativas e às aprendizagens interativas. É um processo que pretende motivar e envolver os elementos do grupo de recrutamento 510, no entanto, de acordo com o regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade oficina de formação pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), é necessário ter no mínimo dez formandos. Assim sendo, é necessário estender-se a outros grupos disciplinares.

Numa fase posterior é nossa intenção alargar o plano de formação a todos os departamentos curriculares, com o intuito de conduzir à reflexão, tendo como finalidade

desenvolver os indivíduos, que interagem nas dinâmicas da escola, a própria escola e o sistema educativo.

Há ainda a salientar que, também é nossa ambição promover o desenvolvimento da competência não só pedagógico-didática como também a científica, no âmbito das ciências físico-químicas, promotoras de um ensino de excelência.

De acordo com Ponte (1998),

um professor é um profissional multifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios. Não basta possuir conhecimentos na sua área disciplinar, dominar duas ou três técnicas para os transmitir a uma classe e ter um bom relacionamento com os alunos...tem de ter conhecimentos na sua área de especialidade e conhecimentos e competências de índole educacional. (pp. 11-12)

A atuação do professor, e o seu conhecimento profissional ao emergirem num diálogo com os seus pares, deverá prever não só finalidades comuns, mas a partilha e confronto de perspetivas em prol de um ensino de qualidade, apostando em professores qualificados e dinâmicos, promotores do sucesso educativo.

Nas palavras de Freire (1991),

ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (p. 32)

Além disso, ambicionamos porfiar um clima de lealdade e confiança, fomentador das boas relações interpessoais, porque só neste propósito conseguiremos implantar o verdadeiro trabalho colaborativo/interpares.

Nas palavras de Guerra (2011),

o conhecimento não é útil se não nos faz melhores pessoas. E algumas vezes – e este é um problema que afecta o sector educativo, o social e o político – com as mesmas palavras achamos que estamos a dizer as mesmas coisas. Por exemplo, muitas pessoas confundem educação com instrução e dizem que alguém é muito bem educado quando apenas se pode dizer que está bem instruído. (p. 1)

1.2.2. Objetivos específicos

Com a presente proposta, em contexto da formação continua e num cenário de crescimento pessoal e profissional como foi traçado no plano de resolução do problema, pretendemos, então, desenvolver a competência de colaboração entre pares, reflexão e partilha.

Assim, definimos como objetivos específicos deste trabalho de projeto:

- Abordar do ponto de vista teórico alguns conceitos e práticas de trabalho colaborativo/interpares;

- Desenvolver o trabalho colaborativo/interpares, a reflexão e a partilha de práticas profissionais, de forma a permitir a (re)construção de experiências em articulação com as necessidades resultantes dos contextos educativos;
- Contextualizar o trabalho colaborativo/interpares no desenvolvimento pessoal e profissional do docente;
- Debater o processo de trabalho colaborativo/interpares no âmbito da escola reflexiva;
- Contribuir para uma escola de qualidade enquanto comunidade aprendente;
- Articular o quadro teórico emergente da investigação no âmbito do trabalho colaborativo/interpares e, as atuais orientações educativas com a prática docente;
- Refletir sobre o potencial transformador e de mudança do trabalho colaborativo/interpares;
- Consciencializar o professor que através do trabalho colaborativo/interpares tem oportunidade de deixar de ter um papel de mero executor de propostas alheias ao seu contexto de ação e, assim poder construir conhecimento, num processo dinâmico, em colaboração com o grupo de docentes do qual faz parte;
- Consciencializar o professor que o conhecimento é um dado relativo;
- Fomentar o diálogo entre pares e inovar a prática pedagógica.

1.2.3. Ações a desenvolver

A oficina de formação proposta tem como sustentáculo o regulamento para acreditação e creditação de ações de formação do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) para o qual se enviará em tempo oportuno a acreditação desta oficina (Apêndice IV). Nestes moldes, a formação cuja temática abordará a colaboração interpares, aplica-se à prática e investigação pedagógica e didática nos diversos domínios da docência.

Assim, haverá “sessões presenciais conjuntas” e “sessões de trabalho autónomo”. As “sessões presenciais conjuntas”, irão corresponder a situações separadas no tempo para aplicação no campo da(s) proposta(s) e dos materiais elaborado, de modo ao grupo em formação poder refletir sobre a intervenção de cada um e procurar alternativas para melhorar as próximas intervenções do prática profissional de cada colega.

As “sessões presenciais conjuntas” serão principalmente teórico/práticas e práticas. Os métodos utilizados são expositivos, indagador e dinâmico, recorrendo princípios de dinâmica de grupo, debate, exposição oral, trabalho colaborativo, trabalho individual, investigação e interação.

Para as “sessões presenciais conjuntas”, prevê-se vinte e cinco horas ocupadas em plenários teóricos/práticos.

No início da primeira sessão serão apresentados objetivos que os formandos têm que atingir, bem como as situações que irão permitir que a aprendizagem se realize, assim como todo o processo de avaliação da ação e dos formandos.

Propõe-se como primeira atividade o conhecimento do grupo para a criação clima de confiança e partilha entre os participantes e uma autoavaliação acerca dos seus conhecimentos sobre trabalho colaborativo/interpares.

As atividades de trabalho adotadas assentam em momentos de trabalho em grande grupo e momentos de trabalho em pequeno grupo; com criação de espaço para a reflexão, relato das suas práticas, partilha, exploração, indagação, debate, produção e análise crítica de materiais e, equacione os meios de pôr em prática os recursos produzidos.

Serão fornecidos aos participantes documentos de apoio. Ao longo destas sessões pretende-se o desenvolvimento de proficiências na utilização e análise de recursos didáticos/pedagógicos, bem como na produção de materiais didáticos/pedagógicos. A reflexão e o debate conjunto será o mote das “sessões presenciais”.

Na última sessão os participantes deverão apresentar em grande grupo as aprendizagens realizadas, através da exibição de trabalhos e atividades desenvolvidas, bem como dos produtos que foram experienciados nos diferentes contextos dos participantes.

Por último, será realizado um debate com os formandos acerca do desenvolvimento do curso e avaliação da formação cuja temática abordará a colaboração interpares.

Nas “sessões de trabalho autónomo”, prevê-se vinte e cinco horas ocupadas na leitura dos textos sugeridos, pesquisa e desenvolvimento das atividades propostas. Elaboração de um *portefólio* reflexivo sobre a oficina de formação.

Apresenta-se, assim, a programação desta oficina de forma pormenorizada de módulo a módulo.

1.º Módulo: Conceção dos professores sobre o trabalho colaborativo.

Data: março de 2014

Objetivo: Apresentar o contexto da oficina de formação. Partilhar e refletir sobre a conceção dos professores sobre trabalho colaborativo. Eixos estruturantes do trabalho colaborativo. O Trabalho colaborativo como uma estratégia adequada para responder aos desafios da escola atual.

Quadro 1. Módulo I: Conceção dos Professores sobre o Trabalho Colaborativo

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação.	Conhecer os participantes. Conhecer o argumento do trabalho a desenvolver na oficina de formação.	Apresentação do formador e dos participantes. Quadro de referência da oficina de formação. Razões que justificam esta oficina. Objetivos gerais e específicos. Efeitos a produzir. Conteúdos a abordar. Metodologia de trabalho. Apresentação da bibliografia. Calendarização da ação. Avaliação.
2	Expectativas dos participantes.	Analisar as expectativas que cada um dos professores traz para a formação.	Os participantes explanarão as suas expectativas relativamente à formação. As quais serão discutidas e analisadas em plenário.
3	Conceção dos professores sobre o trabalho colaborativo.	Fomentar o processo de aprendizagem reflexiva.	Apresentação partilhada das conceções que os professores possuem sobre o trabalho colaborativo.
4	Trabalho colaborativo.	Analisar as potencialidades do trabalho colaborativo para a resolução de problemas identificados na escola. Identificar os fatores que coadjuvam a colaboração entre professores. Identificar maneiras de tornar essa colaboração mais eficaz.	Os professores serão confrontados com os estudos realizados sobre a temática, através da referência a alguns autores. Análise e reflexão e discussão acerca: das potencialidades do trabalho colaborativo; os fatores que facilitam a colaboração entre professores e como tornar a colaboração mais eficaz.

2.º Módulo: O Trabalho colaborativo centrado na reflexão.

Data: março de 2014

Objetivo: Referenciar o trabalho colaborativo na prática reflexiva.

Quadro 2. *Módulo II: O Trabalho Colaborativo Centrado na Reflexão*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Trabalho colaborativo e reflexão.	Associar o desenvolvimento do trabalho colaborativo à reflexão. Reconhecer o trabalho colaborativo como promotor do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, crescimento da escola e melhoria das aprendizagens dos alunos	Apreciação e discussão sobre, a importância da reflexão na implementação de um verdadeiro trabalho colaborativo. Reflexão, análise e discussão acerca da colaboração como promotora do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, crescimento da escola e melhoria das aprendizagens dos alunos.

3.º Módulo: Potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo. O grupo disciplinar como estrutura proeminente no desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares.

Data: abril de 2014

Objetivo: Refletir acerca das potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo. Reconhecer o grupo disciplinar como estrutura proeminente no desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares.

Quadro 3. *Módulo III: Potencialidades e Constrangimentos do Trabalho Colaborativo*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo.	Apresentar e discutir as potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo.	Os professores serão confrontados com os estudos realizados sobre a temática, através da referência a alguns autores. Apreciação, reflexão e discussão acerca: das potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo.
2	Grupo disciplinar e trabalho colaborativo/interpares.	Promover o trabalho colaborativo/interpares no cerne do grupo disciplinar.	Analisar, refletir a necessidade e as vantagens de desenvolver o trabalho colaborativo entre pares no âmbito do grupo disciplinar.

4.º Módulo: Formas da cultura docente: o individualismo; a colaboração; a colegialidade artificial e a balcanização. Enquadrar o desenvolvimento pessoal e profissional como um processo reflexivo, que se preocupa com a valorização pessoal e profissional dos professores.

Data: maio de 2014

Objetivo: Conhecer as várias de cultura docente. Reconhecer o desenvolvimento pessoal e profissional do docente como um processo reflexivo.

Quadro 4. Módulo IV: Formas da Cultura Docente

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Formas de cultura docente	Conhecer as formas de cultura docente. Refletir sobre cada uma delas.	Os participantes serão confrontados com cada uma das formas de cultura docente: o individualismo; a colaboração; a colegialidade artificial e a balcanização Apresentação partilhada da conceção que os professores possuem acerca das formas de cultura docente.
2	Desenvolvimento pessoal e profissional como processo reflexivo	Perceção da importância da reflexão para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.	Apresentação partilhada das perceções que os professores possuem sobre a importância da reflexão para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

5.º Módulo: Reflexão e relato das suas práticas; o que mudou e o que, ainda terá de ser mudado.

Data: junho de 2014

Objetivo: Refletir sobre as mudanças verificadas nas suas práticas, ao longo da formação.

Quadro 5. Módulo V: Reflexão e Relato de Práticas Pedagógicas

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Desenvolvimento	Incentivar os professores à reflexão e partilha das suas experiências.	Reflexão e relato partilhados das suas práticas.
2	Aprendizagem	Analisar criticamente os materiais produzidos. Identificar os melhores métodos de os pôr em prática.	Apreciação dos materiais produzidos ao longo da formação. Formular proposta dos melhores métodos para os pôr em prática

6.º Módulo: Apresentação dos trabalhos realizados em contexto. Partilha dos materiais produzidos. Avaliação da oficina de formação.

Data: julho de 2014

Objetivo: Refletir, partilhar e analisar as ações desenvolvidas por si e em grupo, de forma a melhorar as suas práticas. Avaliar todo o trabalho desenvolvido ao longo da oficina de formação.

Quadro 6. Módulo VI: Apresentação dos Trabalhos Realizados em Contexto

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Desenvolvimento	Estimular as potencialidades de todos os professores.	Apresentar, refletir e analisar os trabalhos realizados em contexto.
2	Trabalho colaborativo	Partilhar materiais.	Criação de espaço para a partilha dos materiais produzidos na formação.
3	Oficina de formação	Avaliar o trabalho desenvolvido.	Avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da oficina de formação.

1.2.4. Espaços

O agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira, onde será desenvolvido o projeto dispõe de dois auditórios devidamente equipados e várias salas, que no momento serão devidamente requisitadas para o efeito.

No que diz respeito à oficina de formação, esta integrará o plano de formação do agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira, em articulação com o centro de formação da associação de escolas Ria Formosa.

1.2.5. Recursos

Além dos recursos materiais e humanos a seguir expomos é nossa intenção convidar professores do ensino superior, na qualidade de especialistas na argumentação teórica do conceito do trabalho colaborativa/interpares.

- O presente trabalho de projeto;
- Documentos sobre supervisão e trabalho colaborativo/interpares;
- Auditório;
- Sala de aula;
- Quadro interativo e “caneta rato”;
- Projetor multimédia;
- Computadores com *Microsoft office, Windows media player e internet explorer*;
- Material de escrita;

- Material de desgaste;
- Inquéritos sobre o grau de satisfação;
- Diretor do Centro de Formação da Associação de Escolas Ria Formosa;
- Diretora do Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira;
- Investigadores na área da supervisão e do trabalho colaborativo;
- Coordenadora do departamento de ciências experimentais;
- Professores do Agrupamento;

1.2.6. Calendarização

Consideramos o período de efetuação do projeto como capital, pois visa reunir as condições e dinâmicas essenciais que levarão à sua consecução de forma pertinente e eficaz. A implementação deste projeto está traçado para decorrer entre fevereiro e meados de julho de 2014, de forma que no próximo ano letivo todas as aprendizagens realizadas no campo do trabalho colaborativo tenham efeitos notórios na prática dos docentes.

Este tipo de trabalho exige várias sessões de trabalho, bem como reuniões preliminares, pelo que terá de ser ajustado à disponibilidade dos envolvidos para que a sua exequibilidade seja alcançada.

1.2.7. Avaliação

A avaliação é realizada ao longo da implementação do projeto. É necessário avaliar, não só o resultado, mas o caminho percorrido, assim a avaliação contínua (auto e heteroavaliação), deverá salientar os pontos fortes, constrangimentos e aspetos a melhorar, de forma a permitir reformular estratégias, analisar e refletir sobre a dinâmica de trabalho. A avaliação do produto final deverá compreender o processo de todo o seu desenvolvimento.

Assim, a avaliação deve ser percebida como

um instrumento para compreender e para melhorar, não tanto como um juízo, não como uma competição, como uma ameaça, mas como um instrumento que permita saber o que se passa e melhor através dessa compreensão. É preciso saber porquê, para quê e como se faz. (Guerra, 2011, p. 4)

Um dos eixos fundamentais à fiabilidade e à pertinência de um projeto é a avaliação. Assim, o processo de avaliação deve-se revelar formativo, contínuo, metódico e dinâmico, a fim de serem ratificados os pilares que o suportam e tornar viável a sua concretização. Neste raciocínio, a avaliação será uma das nossas preocupações, visando a verificação da eficácia do projeto e o reconhecimento dos aspetos não funcionais com a finalidade de otimizar o trabalho a desenvolver.

A avaliação será contínua e realizada ao longo do desenvolvimento do projeto, para que se possa proceder às reformulações pontuais, sempre que for necessário, ou detetar obstáculos ou constrangimentos à sua consecução e encontrar formas de os superar.

SÍNTESE REFLEXIVA

Propusemo-nos, desde o início, trabalhar sobre a formação no sentido em que Marcelo (2009) a entende, aquela que é um instrumento de mudança efetiva. Trabalhar sobre formação é poder assumir, deste modo, um papel ativo no campo onde se trabalha acreditando que essa mudança que deduzimos necessária pode ser provocada por nós. Na reflexão autobiográfica que desenvolvemos neste trabalho identificamos esta problemática da cultura colaborativa como sendo uma dimensão premente no momento atual da educação em Portugal. Entendemos, por isso que uma prática colaborativa/interpares e reflexiva concede poder ao professor e faculta oportunidades para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. É certo que, para existir desenvolvimento pessoal e profissional o docente deve ambicioná-lo, reconhecendo as suas fraquezas e salientando os seus pontos fortes. Na conjuntura atual da política educativa, a formação e renovação das práticas educativas afigura-se como um dos aspetos essenciais ao seu crescimento pessoal e profissional, assim como da instituição escolar.

Para a edificação de um projeto na área da colaboração, devemos ter como ponto de partida as necessidades dos envolvidos, perspetivando ações e estratégias por forma a promover e concentrar o trabalho de equipa num clima propício à aquisição de conhecimentos. O propósito é fomentar a competência, motivação e autonomia dos implicados no projeto, de forma a garantir a consecução deste.

Assim, conceber um processo de melhoria de escola implica envolvimento, reflexão, partilha, colaboração, autonomia e responsabilização dos professores em tarefas referentes ao desenvolvimento do currículo, bem como tomadas de decisão individuais e coletivas, que têm como objetivo o entendimento e a resolução de problemas concretos e o desenvolvimento dos alunos na sua íntegra. É, nestes contextos de relações interpessoais ligados à reflexão sobre as suas práticas e à pesquisa, que o professor adquire novos saberes e ou os renova. A escola, como instituição educacional, necessita de professores competentes e empenhados. Como defende Nóvoa (1995), as instituições escolares “não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O DP dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (p.28). Nesta linha de pensamento, Lima (2002) alega que nunca se preservou a “colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (p. 7).

O ensino de hoje vislumbra-se como uma ação de grupo em contínuo crescimento, no âmago das instituições escolares, sustentado na realização de saberes, na pesquisa e legando “para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados” (Canário, 2007, p. 15).

Desenvolver um verdadeiro trabalho colaborativo numa escola é uma tarefa difícil e árdua, é necessário que a organização escolar mude as suas práticas incentivando e motivando o corpo docente a este tipo de trabalho evitando o individualismo e a balcanização. Assim, para uma colaboração produtiva e eficaz é imprescindível que a escola faculte mais tempo aos professores para este tipo de práticas e sensibilize a população docente que o desenvolvimento pessoal e profissional não se coaduna com o individualismo nem está limitado às paredes da sala de aula.

Nesta linha de pensamento e, para que exista, realmente, um trabalho colaborativo, os docentes têm que estabelecer estrategicamente a finalidade que guia as suas tarefas e organizar adequadamente todos os mecanismos dentro do grupo para que, possibilitem:

- (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 actividade produtiva não se limita a alguns, e ainda
- (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros (Roldão, 2007).

Temos ainda a referir que, “a motivação dos professores parece-nos ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da sua satisfação e realização profissional” (Jesus, 1993, p. 446).

A proposta de uma oficina de formação que nos queremos realizar, depois de ouvidos os colegas do grupo de Física e Química, assim como o diretor do centro de formação da associação de escolas local que apoia este projeto por o considerar de grande urgência e grande utilidade no processo de formação dos docentes, está a criar largas expectativas no sentido de promover uma cultura de maior colaboração entre os professores para que possam melhorar cumprir a sua missão.

Estamos confiantes que esta oficina de formação possibilitará aos professores uma série de aprendizagens experienciais e contextuais, bem como a produção de conhecimento através da construção, partilha, reflexão e modificação de algumas das suas atitudes no relacionamento com os pares e no trabalho com eles desenvolvido.

Para finalizar, queremos salientar que este curso de supervisão pedagógica e formação de formadores, constituiu um momento excelente de reflexão, foi uma etapa de

vida que se distinguiu pela introspeção, e que nos possibilitou um crescimento como pessoa e como profissional.

O professor comparece com conhecimento tão respeitável que merece ser copiado. É difícil para ele aceitar que está no mesmo barco que o aluno, nadando nas mesmas águas de dúvidas. Aprender não é manejar certezas, mas trabalhar com inteligência as incertezas. (Demo, 2000, p. 11)

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Abrahão, M. H. M. B. (2004). Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. Em M. H. M. B. Abrahão. *A aventura (auto) biográfica: teoria e prática*. Porto Alegre: Edipucus.
- Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira. (s.d.). *Projeto educativo do agrupamento 2009-2012*. Olhão: Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira.
- Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira. (s.d.). *Projeto curricular de intervenção 2013-2017*. Olhão: Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 151-168.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M. (1999). Autonomia, participação e liderança. Em A. Carvalho, J. M., Alves, & M. J. Sarmiento (Org.), *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Lisboa: Asa.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Boavida, A. M. & Ponte, J. P., (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Em GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (1995). *A Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. (1996). Fórum de projecto de inovação e investigação: o que é e para quê. Em B. Campos, (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida. Processos, trajectos e efeitos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Demo, P., (2000). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandez Cruz, M. (1995) Ciclos de vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 303, 153-203.
- Ferreira, F. I. (2003). “Para o estudo das identidades profissionais dos professores”. Em F. I. Ferreira et al. (Org.), *Formação e identidade*. Braga: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura.
- Flores, M. A., Simão, A. M. V., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. Em M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. G. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. Em B. Joyce, (Ed.), *Changing school culture through staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar. O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciência & Educação*, 2, 327-345.
- García, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da supervisão. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. (2005). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gonçalves, J. A. M. (2000). A carreira das professoras do ensino primário. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. A. S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw- Hill.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1993). Formação educacional de futuros professores. Contributo para a clarificação da sua utilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 27, 93- 117.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.
- Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas* 13, 59-103.
- Lima, A. J., (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Machado, J. P. (1977). *Dicionário etimológico de língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e formação docente. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992c). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e formação docente. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Nóvoa, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. Em *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Comunicações. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro e do presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II, da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Em *Actas do ProfMat 98*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Preskill, S. & Jacobvitz, R. (2001) *Stories of teaching: A foundation for educational renewal*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ribeiro, C. (1992). Ser professor...ou professor ser? *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), 15-19.
- Robinson, K. (2011). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1995). As Histórias em educação – A função mediática da narrativa. *Ensinus* 3, 25-28.
- Roldão, M. C. (1998). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Revista Aprender XXI(11)*, 26-33.
- Roldão, M. C. (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Santos, J. M. (2007). *Ética e deontologia, representações de professores*. Sintra: Artes Gráficas. Associação de Professores de Sintra.
- Sarmento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Saveli, E. L. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: Um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*, 1(1), 94-105.
- Silva, J. F. (1982). *Estudos de psicologia*. Coimbra: Almedina.
- Simões, G. M. J. (2005). *Actores e figurantes. Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Asa.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspectivas organizacionais*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Tracy, Sandra J. (2002). Modelos e abordagens. Em J.Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Veiga Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? Em M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição. As identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIEEd.

Zohar, D. & Marshall, I. (2004). *Inteligência espiritual – QEs – a inteligência que permite ser criativo, ter valores e fé*. Lisboa: Sinais de Fogo.

2. Eletrónicas

Both, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. (Ana Benard da Costa, Trad.). Bristol: CSIE. Acedido em 2003, abril 5, em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf

Canário, R. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Acedido em 2013, junho 3, em http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=1264420&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf

Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 2013, novembro 20, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Acedido em 2013, fevereiro 10, em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Guebur, A., Poletto, C. & Vieira, D. (2007). Inteligência emocional no trabalho. *Revista Intersaberes*, 3, 71-96. Acedido em 2013, setembro 1, em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/108/81>

Guerra, S. (2011). *A vida de um professor é apaixonante*. Acedido em 2013, agosto 29, em http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13789/Doc/P%C3%A1gina_13789.pdf

Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). *Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence*. Em *Journal of Personality Assessment*, 54(3&4), 772-781. Acedido em 2013, outubro 3, em

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jE2QipE0sW0J:www.unh.edu/personalitylab/Assets/reprints-public/RP1990-MayerDiPaoloSalovey.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Veiga Branco, M. A. R. (2005). *Competência emocional em professores. Um estudo em discursos do campo educativo*. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Recuperado em 2013, setembro 5, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5311/1/j.%20TESE%20de%20Doutoramento.pdf>

Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade Oficina de Formação. Recuperado em 2013, novembro 21, em <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>

Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre educação*, 15 (16), 17-34. Recuperado em 2013, janeiro 3, em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>

3. Legislação

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Lei n.º 60/93, de 20 de agosto.

APÊNDICES

Apêndice I - Entrevista

Colegas:

A presente entrevista está integrada num trabalho de projeto sobre “Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor de física e química”, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, com a finalidade da consecução do estudo acima mencionado.

Os dados desta entrevista respeitam as normas de ética, anonimato e confidencialidade, apenas serão utilizados no contexto deste trabalho.

Neste sentido, pedimos que responda de forma clara, com rigor e honestidade.

Agradecemos, previamente, a sua colaboração e disponibilidade para a entrevista.

Questões da Entrevista

1. Quais as práticas colaborativas/interpares que, neste momento, já se encontram enraizadas no grupo disciplinar de física e química?
2. Como professora do grupo disciplinar de física e química, quais as principais dificuldades (constrangimentos/barreiras) que encontra para o desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares?
3. Como professor do grupo disciplinar de física e química, quais as ações a realizar, no cerne do grupo disciplinar de física e química, no sentido de promover o trabalho colaborativas/interpares?

Apêndice II - Grelha de Validação da Entrevista

Referências Bibliográficas	Grupos Temáticos	Subgrupos Temáticos	Questão de Investigação	Objetivo da Questão	Questão colocada
	Validação da entrevista		-Solicitar que responda de forma clara, com rigor e honestidade; -Salvaguardar o anonimato e a confidencialidade; -Agradecer a colaboração e disponibilidade demonstrada.	-Validar a entrevista; -Fazer as respetivas apresentações; -Apresentar o tema em estudo e os objetivos da entrevista; -Pedir autorização para gravar a entrevista.	
Boavida e Ponte (2002) Fullan e Hargreaves (2001) Hargreaves (1998) Lima (2002) Roldão (2007) (Oliveira-Formosinho, 2002, p.12)	II Trabalho colaborativo/interpares	II. 1. Práticas colaborativas/interpares.	Que trabalho interpares já é realizado por professores deste grupo?	-Averiguar quais as práticas colaborativas/interpares que, neste momento, já se encontram implementadas no grupo disciplinar de física e química.	1. Quais as práticas colaborativas/interpares que, neste momento, já se encontram enraizadas no grupo disciplinar de física e química?
		II. 2 Dificuldades no desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares.	Quais são as dificuldades para trabalho entre pares neste grupo de recrutamento?	-Conhecer as principais dificuldades com que os professores se deparam no desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares, no âmbito do grupo disciplinar de física e química.	2. Como professora do grupo disciplinar de física e química, quais as principais dificuldades (constrangimentos/barreiras) que encontra para o desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares?

Apêndice II - Grelha de Validação da Entrevista (cont.)

Referências Bibliográficas	Grupos Temáticos	Subgrupos Temáticos	Questão de Investigação	Objetivo da Questão	Questão colocada
		III. 3. Formação para o trabalho colaborativo, no grupo de disciplina.	Que ações realizar no sentido de promover este tipo de trabalho?	- Detetar as ações a realizar no sentido de promover o trabalho colaborativo, no grupo disciplina.	3. Como professor do grupo disciplinar de física e química, quais as ações a realizar, no cerne do grupo disciplinar de física e química, no sentido de promover o trabalho colaborativas/interpares?

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

Grupo temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de Enumeração	
Trabalho colaborativo/interpares	Práticas colaborativas/interpares	Partilha (3)	-Existe partilha, reflexão e ajuda.	-Em reuniões de grupo há partilha, reflexão e ajuda.	-E ₁	
		Reflexão (2)	-É comum a partilha e a procura de novas práticas.	-A partilha é comum nas reuniões, e a procura de novas práticas.	-E ₂	
		Ajuda	-O trabalho colaborativo/interpares é ocasional.	-Nem sempre, mas por vezes, o trabalho entre pares é desenvolvido: planificamos, produzimos material didáticos...	-E ₃	
		Novas práticas	-Ocasionalmente existe partilha, reflexão e discussão de alguns assuntos.	-Acontece em situações pontuais: a partilha, a reflexão e a discussão de alguns assuntos.	-E ₄	
		Planificação				
		Produção de material didático				
		Discussão de assuntos				

Apêndice III - Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista aos Professores (cont.)

Grupo temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de Enumeração
Trabalho colaborativo/inter pares	Dificuldades no desenvolvimento do trabalho colaborativo/inter pares.	Disponibilidade de tempo (2)	- Disponibilidade de tempo e excesso de trabalho exigida ao professor.	-Falta de tempo. Por outro lado, temos o excesso de trabalho que é exigido ao professor.	-E ₁
		Excesso de trabalho	-Incompatibilidade de horário e receio de se julgado pelo outro.	-Principalmente a incompatibilidade de horários entre os colegas do grupo. Assim, como o medo de ser julgado pelo outro, quando expõe as suas práticas, ideias...	-E ₂
		Incompatibilidade de horário (2)	-Disponibilidade de tempo e Incompatibilidade de horário.	-A grande falta de tempo, e também a falta de horas comuns nos horários dos professores do grupo disciplinar.	-E ₃
		Receio de ser julgado pelo outro	-O trabalho colaborativo/inter pares exige desperdício de tempo.	-Gasta-se muito tempo para trabalhar em pares, é preferível trabalhar individualmente.	-E ₄
		Desperdício de tempo			

Apêndice III - Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista aos Professores (cont.)

Grupo temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de Enumeração
Trabalho colaborativo/interpares	Formação para o trabalho colaborativo, no grupo de disciplina.	Formação sobre trabalho colaborativo/interpares	-Formação sobre trabalho colaborativo/interpares de forma a sensibilizar e mobilizar os professores para este tipo de práticas.	- Em primeiro lugar, penso que deveria haver uma formação adequada, de forma mobilizar e sensibilizar os professores para este tipo de trabalho.	-E ₁
		Sensibilizar para o trabalho colaborativo/interpares	-Sessões de trabalho colaborativo/interpares de forma a promover a reflexão, a partilha e as boas práticas docentes.	- Calendarizar, sessões de trabalho que promovam a reflexão, a partilha e a boa prática docente.	-E ₂
		Mobilizar para o trabalho colaborativo/interpares	-Melhorar a partilha entre os professores de grupo de disciplina.		
		Sessões de trabalho	-Utilização do email institucional para trocar materiais didáticos	-Não tenho nenhuma ideia, talvez uma maior partilha entre os docentes do grupo disciplinar.	-E ₃
		Promoção da reflexão			
		Promoção da partilha (2)			
		Melhoria das boas práticas		-Basta trocarmos materiais através do email institucional.	-E ₄
		Utilização do email institucional Troca de materiais didáticos			

Apêndice IV – Formulário An_{2-B} de Oficina de Formação

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO, OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS <i>Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC2</i>	An_{2-B} N.º _____
---	--

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

Trabalho colaborativo/interpares em contexto de grupo disciplinar

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

O trabalho colaborativo/interpares é tido como uma estratégia promotora do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Consequentemente, a colaboração afigura-se nas escolas como resposta para muitas dúvidas e obstáculos com que os professores são confrontados no seu dia-a-dia, revelando-se como essencial para a melhoria da prática profissional e, assim para a aprendizagem dos alunos e para a melhoria do ensino na escola.

Por outro lado, o grupo disciplinar apresenta-se como estrutura proeminente no desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares, onde os docentes refletem, em conjunto, trocam materiais, elaboram as planificações, entre outros. No grupo disciplinar os professores possuem um objetivo comum, melhorar as práticas a perfilhar na disciplina que ensinam. Assim, atentamos o trabalho colaborativo como uma estratégia adequada para responder aos desafios da escola atual. Uma escola que impõe que se edifiquem novos saberes, apoiados em «malhas» de interação entre os vários «atores» educativos, com vista ao exercício de uma prática profissional de qualidade.

Além disso, o trabalho colaborativo como promotor da reflexão possibilita o desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes ditas transversais à prática como docente, contribuindo, em muito, para o crescimento pessoal e profissional e, assim para o desenvolvimento institucional.

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 inexatidão 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 1091 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC - Rua Nossa Senhora do Leite, nº 7-3º - 4700 Braça

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 do Departamento Curricular de Ciências Experimentais.

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

- Abordar do ponto de vista teórico alguns conceitos e práticas de trabalho colaborativo/interpares;
- Desenvolver o trabalho colaborativo/interpares, a reflexão e a partilha de práticas profissionais, de forma a permitir a (re)construção de experiências em articulação com as necessidades resultantes dos contextos educativos;
- Contextualizar o trabalho colaborativo/interpares no desenvolvimento pessoal e profissional do docente;
- Debater o processo de trabalho colaborativo/interpares no âmbito da escola reflexiva;
- Articular o quadro teórico emergente da investigação no âmbito do trabalho colaborativo/interpares e, as atuais orientações educativas com a prática docente;
- Refletir sobre o potencial transformador e de mudança do trabalho colaborativo/interpares;
- Fomentar o diálogo entre pares e inovar a prática pedagógica;
- Implementar hábitos de trabalho colaborativo interpares, de natureza translacional, com vista à criação de uma comunidade de reflexão, aprendizagem e partilha de experiências, independentemente dos ciclos de ensino;
- Desenvolver competências e saberes propiciadores de reflexão sobre as práticas letivas e a sua adequação aos pressupostos programáticos e aos contextos de ensino e aprendizagem.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)**Sessões presenciais:****1ª Sessão presencial (4,5 horas):**

- Formalidades.
- Eixos estruturantes do trabalho colaborativo.
- O Trabalho colaborativo como uma estratégia adequada para responder aos desafios da escola atual.
- Debate e partilha de práticas.
- Trabalho de grupo, apoiado num guião.

2ª Sessão presencial (4 horas):

- O Trabalho colaborativo centrado na reflexão como promotor do desenvolvimento profissional do professor, melhoria da aprendizagem dos alunos e crescimento da escola.
- Debate e partilha de práticas.
- Trabalho de grupo, apoiado num guião.

3ª Sessão presencial (4 horas):

- Potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo.
- Análise de documentos de apoio, seguida de debate de ideias em plenário.
- O grupo disciplinar como estrutura proeminente no desenvolvimento do trabalho colaborativo/interpares.
- Debate e partilha de práticas.
- Trabalho de grupo, apoiado num guião.

4ª Sessão presencial (4 horas):

- Formas da cultura docente: o individualismo; a colaboração; a colegialidade artificial e a balcanização.
- Análise de documentos de apoio, seguida de debate de ideias em plenário.
- Enquadrar o desenvolvimento pessoal e profissional como um processo reflexivo, que se preocupa com a valorização pessoal e profissional dos professores.
- Análise de documentos de apoio, seguida de debate de ideias em plenário.

5ª Sessão presencial (4 horas):

- Reflexão e relato das suas práticas;
- Análise crítica de materiais produzidos e, equacionar os melhores métodos de os pôr em prática.
- Sinopse das principais ideias resultantes da sessão.

6ª Sessão presencial (4,5 horas):

- Apresentação dos trabalhos realizados em contexto, análise e reflexão acerca das implicações dos mesmos nas suas práticas docentes.
Partilha dos materiais produzidos.
- Avaliação da Oficina de Formação.
- Entrega do *portefólio* reflexivo sobre a oficina de formação.

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

Trabalho autónomo:

Nas “sessões de trabalho autónomo”, prevê-se vinte e cinco horas ocupadas na leitura dos textos sugeridos, pesquisa e desenvolvimento das atividades propostas, para implementação, aplicação em sala de aula. Elaboração de um *portefólio* reflexivo sobre a oficina de formação.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

6.1. Passos Metodológicos

Sessões teórico-práticas: adoção de uma estratégia caracterizada pela diversificação de métodos e técnicas de ensino: exposição dialogada, análise e discussão de situações de formação reais ou simuladas, trabalho individual e em grupo.

Preconizam-se estratégias diversas tais como: apresentação dos conteúdos programáticos com recurso a *PowerPoint*, documentos áudio e vídeo; diálogo horizontal e vertical; debate; *brainstorming*; análise crítica de documentos diversos; realização de tarefas em pequenos grupos e sua discussão em plenário; divulgação do trabalho desenvolvido à comunidade escolar através da organização de um *blog* colaborativo.

Esta oficina terá enquadramentos teóricos interligados à prática, através do recurso a casos vivenciados pelos próprios e da simulação de casos especialmente desenvolvidos para o efeito, que permitam uma mais eficaz apropriação e transferência dos conteúdos para a realidade quotidiana de cada um.

A metodologia utilizada nesta formação, para além de partir dos conhecimentos e das experiências dos formandos (norteando-os, numa perspetiva de autodescoberta) irá proporcionar um clima protegido (de confiança e de partilha) essencial para que o *feedback* das simulações e a discussão de casos proporcione um *fórum* facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional.

A oficina de formação tem como finalidade conseguir alcançar uma verdadeira alteração das práticas dos professores, apostando no trabalho colaborativo/interpares, na reflexão e na partilha. Nesta, irá imperar a reflexão dos participantes sobre as suas ações profissionais, em contexto, de forma a aprender com a sua própria prática e experimentar novas formas de trabalhar e, em especial com os seus pares.

6.2. Calendarização

- 6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano letivo: Entre os meses de fevereiro e julho.
- 6.2.2. Número de sessões previstas por mês: 1.
- 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) RJFCO)

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 da acreditação do consultor

--	--	--	--	--	--

--	--

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

- Assiduidade e pontualidade;
- Interesse e participação ativa nas sessões presenciais;
- Construção/elaboração de materiais para implementação em contexto de sala de aula e reflexão sobre sua aplicação;
- Elaboração de um *portefólio* de reflexão crítica.

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.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

- Pelo formando: Ficha de avaliação da ação e *portefólio* de reflexão crítica.
- Pelo formador: Relatório do formador;
- Pelo centro de formação: elaboração de um relatório global de avaliação com base nos instrumentos

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P., (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. Em GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar. O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Lima, A. J., (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org. (1992). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. Em *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Comunicações. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Roldão, M. C. (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

Data ____ / ____ / ____

Assinatura _____

ANEXO

Anexo 1 - Avaliação de formandos

Avaliação expressa numa escala de 0 a 10 valores		
Componente	Elementos	Crítérios
Presencial (50%)	Participação. (15%)	Assiduidade Pontualidade Oportunidade na intervenção
	Trabalhos em grupo e discussão em plenário. (35%)	Gestão do tempo Articulação do grupo Coerência e clareza
Não presencial (50%)	Realização em pequeno grupo dos trabalhos escritos. (20%) Apresentação em plenário. Discussão. (10%)	Clareza, coerência e articulação do conteúdo; Correção e qualidade da produção escrita; Criatividade; Gestão do tempo; Articulação do grupo.
	Portefólio de reflexão crítica, individual sobre o processo de formação e sua relevância para a implementação do trabalho colaborativo/interpares para o desenvolvimento pessoal e profissional. (20%)	Clareza, coerência e articulação do conteúdo; Correção e qualidade da produção escrita; Relevância para o desenvolvimento profissional