

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO EM CONTEXTO
COLABORATIVO: MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

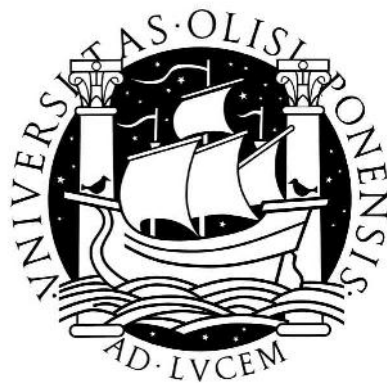
Maria Leonor Cadório da Silva

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Formação de Professores

2011

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO EM CONTEXTO
COLABORATIVO: MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

Maria Leonor Cadório da Silva

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Formação de Professores

Orientadora: Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão

2011

À minha família. À Sofia.

Aos professores e alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação pelas licenças concedidas.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação pela criação do Curso de Formação Avançada e aos professores pelos seus conhecimentos.

Aos grupos de investigação *Formação de Professores em Contexto Colaborativos* (do Instituto de Educação de Lisboa) e *PEAAR* (Programa de Estudos da Aprendizagem Auto-Regulada da Faculdade de Psicologia de Lisboa) pelo debate.

À Direcção da escola pela sua disponibilidade.

Aos meus amigos. Aos manos.

Ao grupo de investigação pela sua disponibilidade, interesse e trabalho.

Aos alunos que são a razão deste trabalho.

À Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão pela sua capacidade de trabalho, orientações, empatia e disponibilidade. O seu estímulo foi fundamental.

A Investigação-Acção em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos professores

RESUMO

Este trabalho enquadra-se nas linhas temáticas da formação contínua de professores e visa aprofundar e investigar três grandes aspectos: o contributo da investigação-acção em contexto colaborativo na formação do professor; as repercussões deste tipo de formação nas concepções e práticas dos seus intervenientes e a forma como os alunos percebem as mudanças nas práticas dos professores. Estes eixos de trabalho enformam num enquadramento teórico povoado por campos temáticos como o desenvolvimento profissional de professores, colaboração, auto-regulação da aprendizagem, sempre perpassados por conceitos como a reflexão e a mudança.

O processo de investigação situa-se, no plano metodológico, nos domínios da investigação-acção em contexto colaborativo. A emergência da necessidade de investigação nas escolas e de que o professor seja sujeito e investigador da sua prática ditaram a opção feita neste projecto.

A investigação concretizou-se numa escola secundária, com um grupo de professores de Português que trabalhou numa perspectiva colaborativa, em que a interacção e a partilha de objectivos comuns eram característica dominante. O grupo reunia semanalmente e a preparação dos ciclos de acção assentava nos pilares teóricos da auto-regulação que se repercutiu no trabalho dos alunos e no dos professores.

Os resultados obtidos na investigação-acção em contexto colaborativo mostram que a estratégia formativa teve impacto no desenvolvimento profissional dos professores, com benefícios directos para os alunos. Através de ciclos de acção e reflexão, os professores, de forma colaborativa, reflectiram sobre a sua prática com a intenção de a melhorar. O trabalho colaborativo em contexto laboral induziu uma formação contínua com proveitos para ambas as partes envolvidas. Os docentes sentiram que cresceram profissional e pessoalmente e que realizaram um trabalho pedagógico com efeitos nos alunos. A auto-regulação da aprendizagem dos professores com transferência isomórfica

para os discentes foi destacada por ambas as partes nos seus testemunhos como determinante para uma aprendizagem mais efectiva.

Os efeitos da investigação-acção fizeram-se sentir a nível da escola que reconheceu a importância da colaboração para a formação contínua de professores, passando a haver tempo disponível para a sua efectivação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional de Professores; Colaboração; Investigação-Acção em Contexto Colaborativo; Auto-Regulação da Aprendizagem.

**The Research in a Collaborative Setting: Changes within the Teachers'
Conceptions and Practices**

ABSTRACT

This work fits within the theme lines of teacher education and envisages looking closely at and researching three major aspects: the contribution of the action research within a collaborative setting regarding the teacher's education; the repercussions of this type of education within the conceptions and practices of its intervenients and the way students perceive changes regarding teachers' practices. These working axes are formed by a theoretical integration that includes theme fields such as teachers' professional development, collaboration, self regulated learning, always influenced by concepts such as reflection and change.

Regarding the methodological level, the research process is based upon the domains of the action research in a collaborative setting. The emergence of the need for research within schools and for the teacher to be the subject and researcher of his/her practice has dictated the option made in this project.

The research took place in a secondary school with a group of teachers that worked within a collaborative perspective, in which interaction and sharing common goals was the dominant characteristic. The group would meet weekly and the preparation of the action cycles would lie upon the theoretical pillars of self-regulation of learning that impacted on students and teachers' work.

The results obtained in the action research in a collaborative setting show that the learning strategy had an impact in the teachers' professional development with direct benefits for the students. Throughout the action and reflection cycles and in a cooperative manner, teachers reflected upon their practice with the intention to improve it. Collaborative work within a working context has induced into a continuous education process with benefits for both parties involved. The teachers themselves felt to have grown professionally and personally, undertaking a pedagogical work that affected the students. Teachers' learning self-regulation with an isomorphic transfer towards the

student body was highlighted by both parties witnessed as being determinant to a more effective learning process.

The action research effects were felt in the whole school that recognized the importance of collaboration for teachers' education, and time was made available for its consummation.

Keywords: Teacher Education; Teacher Professional Development; Collaboration; Action Research in a Collaborative Setting; Self-Regulation Learning

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XII
ÍNDICE DE ANEXOS (ANEXOS EM CD ROM).....	XIV
LISTA DE SIGLAS	XV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	12
SER PROFESSOR HOJE	12
1. Formação de Professores- Enquadramento Político e Legislativo.....	12
2. Docência e Conhecimento Profissional	25
3. O Professor enquanto Aprendiz	34
CAPÍTULO II.....	39
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	39
1. Definição e Modelos de Formação Contínua e de Desenvolvimento Profissional	39
2. Fases de Desenvolvimento da Carreira Docente	49
3. Propósitos e Factores de Desenvolvimento Profissional dos Professores.....	52
4. Princípios Orientadores para o Desenvolvimento Profissional dos Professores.....	59
CAPÍTULO III	65
A COLABORAÇÃO	65
1. Contextos Colaborativos.....	65

2. Definição de Colaboração.....	74
3. Formas de Colaboração.....	84
4. Requisitos da Colaboração.....	93
5. Benefícios e Constrangimentos da Colaboração	107
CAPÍTULO IV.....	119
INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO PARTICIPADA E AUTO-REGULADA – UM DESAFIO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES.....	119
1. Colaboração e Investigação-Acção.....	119
2. Atitude Investigativa e Reflexiva do Professor	121
3. Auto-Regulação da Aprendizagem e Formação de Professores	130
CAPÍTULO V	152
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	152
1. Objectivos da Investigação e Procedimentos Metodológicos.....	152
2. Opção Metodológica: A Investigação-Acção em Contexto Colaborativo.....	154
3. O Design da Investigação	162
4. Contexto de Estudo e Participantes	164
4.1- Caracterização do Contexto	164
4.2- Participantes no questionário.....	166
4.3- Participantes no Grupo de Investigação-Acção	169
5. Técnicas de Recolha de Dados.....	172
5.1- Questionário Desenvolvimento Profissional de Professores.....	172
5.1.1- Aplicação do questionário	177
5.2- Entrevistas	177
5.2.1- Entrevista semi-estruturada.....	179
5.2.1.1- Aplicação da entrevista Semi-Estruturada.....	179
5.2.2- Entrevista focus-grupo.....	181
5.2.2.1. Aplicação da entrevista focus-grupo	182
5.3- Artefactos	182
5.3.1- Recolha de artefactos.....	182
5.4- Estimulação da Recordação	183
5.4.1- Aplicação da Estimulação da Recordação	184

6. Processos de Tratamento de Dados	184
6.1- Análise de Conteúdo	184
6.2- Análise Estatística	186
7. Questões de Ética de Investigação	187
8. Limitações do Estudo	189
CAPÍTULO VI.....	191
PERSPECTIVAS INICIAIS DOS PROFESSORES ACERCA DA FORMAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DA COLABORAÇÃO.....	191
1. A Nível de Escola.....	191
1.1 - Perspectivas de Formação, Desenvolvimento Profissional e Colaboração	191
1.1.1- Motivações para a Formação Contínua	191
1.1.2- Perspectivas de Formação	193
1.1.3- Oportunidades de Aprendizagem e de Desenvolvimento Profissional no Local de Trabalho.....	193
1.1.4- Orientações Profissionais Individuais	195
1.1.5- Orientações Profissionais Colectivas.....	196
2. A Nível do Grupo de Investigação-Acção.....	197
2.1- Perspectivas de Formação, Desenvolvimento Profissional e Colaboração	197
2.1.1- Experiências de Formação do Grupo de Investigação-Acção.....	198
2.1.2- Conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores.....	198
2.1.3- Conceito de colaboração.....	200
2.1.3.1- A Colaboração na Escola	202
2.1.4- Vantagens da Colaboração.....	203
2.1.5- Dificuldades da colaboração	205
2.1.6- Trabalho Docente	207
2.2 - Necessidades e Interesses de Formação do Grupo de Investigação-Acção	214
CAPÍTULO VII.....	220
PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO EM CONTEXTO COLABORATIVO: UM CASO DE AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	220
1. Momentos do Processo de Investigação-Acção	220
1º Momento: Co-construção dum grupo de investigação-acção	222
2º Momento- Co-construção dum Referente Teórico	229
3º Momento: Ciclos de acção	231

1º Ciclo: Oralidade	233
2º Ciclo: Escrita	236
3º Ciclo- Leitura literária	239
4º Momento: Reflexão sobre as Mudanças	241
5º Momento- Disseminação da Investigação na Escola	241
CAPÍTULO VIII	246
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS MUDANÇAS NO GRUPO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	246
1. Mudanças nas Concepções acerca da Colaboração, da Formação e do Desenvolvimento Profissional de Professores.....	246
1.1-Evolução do Conceito de Colaboração por Docente.....	246
1.2- Evolução das Perspectivas sobre os Factores Potenciadores da Colaboração	250
1.3- Evolução das Perspectivas sobre os Factores Inibidores de Colaboração	252
1.4- Evolução das Perspectivas sobre os Factores Potenciadores da Colaboração por Docente.....	255
1.5- Evolução das Perspectivas sobre os Factores Inibidores da Colaboração por Docente.....	256
1.6- Dinâmica de Formação em Contexto Colaborativo	258
1.7- Contribuição da Colaboração para a Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores	259
1.8- Balanço da Investigação-Acção em Contexto Colaborativo.....	262
2. As Mudanças nas Práticas	265
2.1- Na Perspectiva dos Professores	265
2.2- Na Perspectiva dos Alunos.....	267
CAPÍTULO IX.....	279
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS MUDANÇAS A NÍVEL DA ESCOLA	279
1. A Nível do Grupo de Português, Francês e Latim	279
2. A Nível da Escola	282
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	286
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	299
SÍTIOS CONSULTADOS.....	316
DOCUMENTOS	317
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	318

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Síntese das linhas estruturadoras	2
Figura 2: Síntese do conceito de Formação Contínua	40
Figura 3: Síntese do conceito de desenvolvimento profissional de professores	44
Figura 4: Modelo Inter-relacional de desenvolvimento profissional de Clarke e Hollingsworth (2002)	54
Figura 5: Factores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional dos professores	55
Figura 6: Síntese do conceito de colaboração	84
Figura 7 : Fases e subprocessos da auto-regulação de Zimmerman e Campillo	134
Figura 8: O Professor como aprendiz	142
Figura 9: Desenvolvimento profissional: envolvimento dos professores em ciclos instrucionais	143
Figura 10: Triângulo de Lewin	156
Figura 11: Espiral de ciclos na investigação-acção	159
Figura 12: Síntese dos momentos da investigação-acção em contexto colaborativo	220
Figura 13 : Síntese do percurso da investigação-acção	242
Figura 14: Contributo da investigação-acção em contexto colaborativo (síntese)	287
Figura 15: Mudanças nas práticas dos professores (síntese)	291
Figura 16: Percepção dos alunos sobre as mudanças nas práticas dos professores (síntese)	294

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 0: Síntese estrutural da tese	6
Quadro 1.1: Programa de Trabalho Educação e Formação 2010	17
Quadro 3.1: Quadro comparativo colaboração/cooperação	75
Quadro 3.2: Culturas de colaboração/colaboração artificial.....	87
Quadro 5.1 - Design da investigação-acção	164
Quadro 5.2 - Idade dos participantes no questionário	167
Quadro 5.3: Habilitações académicas dos participantes no questionário	167
Quadro 5.4: Habilitações profissionais dos participantes no questionário	167
Quadro 5.5: Situação profissional dos participantes no questionário	168
Quadro 5.6: Anos de serviço dos participantes no questionário	168
Quadro 5.7: Anos de serviço na escola	169
Quadro 5.8: Breve caracterização dos professores do grupo de investigação	171
Quadro 5.9: Turmas do 11º ano, 2006/07.....	171
Quadro 5.10: Turmas do 11º ano, 2007/08	172
Quadro 6.1: Motivações mais valorizadas para a frequência de formação	192
Quadro 6.2: Motivações menos valorizadas para a frequência de formação	193
Quadro 6.3: Perspectivas de Formação (%).....	193
Quadro 6.4: Oportunidades Individuais de desenvolvimento profissional (%)	194
Quadro 6.5: Oportunidades colectivas ao nível de escola/agrupamento de desenvolvimento profissional (%)	195
Quadro 6.6: Orientações Profissionais Individuais	196
Quadro 6.7: Orientações Profissionais Colectivas	197
Quadro 6.8- Experiência de formação do grupo de investigação-acção.....	198
Quadro 6.9: Conceito de desenvolvimento profissional	199
Quadro 6.10: Conceito de colaboração de cada docente do grupo.....	201
Quadro 6.11: A Colaboração na escola	202
Quadro 6.12: Vantagens da Colaboração	203
Quadro 6.13: Dificuldades da colaboração	206
Quadro 6.14: Planificação	207
Quadro 6.15: Estratégias de ensino-aprendizagem.....	209
Quadro 6.16: Reflexão	209

Quadro 6.17: Perspectivas dos Docentes sobre a Disciplina de Português	211
Quadro 6.18: Perspectivas dos Docentes sobre os Programas de Português	213
Quadro 6.19: Necessidades de formação	215
Quadro 6.20: Motivações para integrar o grupo de investigação-acção	216
Quadro 6.21: Expectativas face à Investigação-acção	217
Quadro 6.22: Temas a abordar durante a investigação-acção	218
Quadro 7.1: Síntese das reflexões	230
Quadro 8.1: Evolução do Conceito de Colaboração por Docente	247
Quadro 8.2: Factores Potenciadores da Colaboração antes e depois da Investigação	250
Quadro 8.3: Factores Inibidores de Colaboração antes e depois da Intervenção ...	253
Quadro 8.4: Evolução dos Factores Potenciadores da Colaboração por Docente ..	255
Quadro 8.5: Evolução dos Factores Inibidores da Colaboração por Docente	257
Quadro 8.6: Dinâmica de Formação em Colaboração	258
Quadro 8.7: Contribuição da Colaboração para o Desenvolvimento Profissional .	260
Quadro 8.8: Motivos da adesão à Investigação-acção	263
Quadro 8.9: Efeitos da Investigação-acção	265
Quadro 8.10: Diferenças nas aulas de Português	268
Quadro 8.11: Balanço do ano lectivo	269
Quadro 8.12: Síntese das reflexões/avaliações dos alunos	272
Quadro 8.13: Síntese das reflexões/avaliações dos alunos	274
Quadro 8.14: Síntese das reflexões/avaliações dos alunos	276
Quadro 9.1: Trabalho Colaborativo para o grupo de Português, Francês e Latim .	280
Quadro 9.2: Trabalho colaborativo na escola após a investigação	283

ÍNDICE DE ANEXOS (ANEXOS EM CD ROM)

- Anexo 1-** Questionário sobre o desenvolvimento profissional de professores
- Anexo 2-** Categorização do questionário
- Anexo 3-** Guião da entrevista inicial semi-estruturada aos docentes do grupo de investigação
- Anexo 4-** Transcrição de um exemplo de entrevista inicial aos professores
- Anexo 5-** Guião da entrevista final semi-estruturada aos docentes do grupo de investigação
- Anexo 6-** Transcrição de um exemplo de entrevista final aos professores
- Anexo 7-** Guião da entrevista focus-grupo aos alunos
- Anexo 8-** Transcrição de um exemplo de entrevista focus-grupo aos alunos
- Anexo 9-** Um exemplo de reflexão escrita dos professores
- Anexo 10-** Materiais do 1º ciclo de acção
- Anexo 11-** Materiais do 2º ciclo de acção
- Anexo 12-** Materiais do 3º ciclo de acção
- Anexo 13-** Notícia publicada no jornal *Tiralinhas* acerca da conferência realizada na escola
- Anexo 14-** Brochura distribuída ao Conselho Pedagógico
- Anexo 15-** Exemplo de auto-avaliação e auto-reflexão dos alunos

LISTA DE SIGLAS

ARA- Auto-Regulação da Aprendizagem

DPP- Desenvolvimento Profissional de Professores

ECD- Estatuto da Carreira Docente

ENTEPE- European Network on Teacher Education Policies

P- Professor

PLC- Professional Learning Community

T- Turma

TIC- Tecnologias da Informação e da Comunicação

TLEBS- Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário

**A vantagem é recíproca, pois os homens, enquanto
ensinam, aprendem.**

Sêneca

INTRODUÇÃO

As escolas passam por mudanças acentuadas que carecem dum olhar atento e investigativo. As transformações sociais, políticas, económicas e culturais têm reflexo directo no ensino e na formação dos professores.

As mudanças das últimas décadas suscitaram a questão da autonomia do docente e do significado de ser um profissional. Decorre desta situação que a formação profissional não seja apenas um acto exclusivo do início de carreira, mas um acto que defina uma formação contínua ao longo do percurso profissional.

Ser professor, hoje, remete para uma perspectiva diferente do acto de ensinar. O docente não é um mero executante, mas um analista simbólico que se depara com especificidades dos seres humanos a quem tem de dar resposta (Canário, 2007).

A escola do nosso século deve proporcionar as ferramentas para a construção de espíritos críticos, activos, autónomos, com um papel construtivo nas aprendizagens.

A tomada de consciência desta realidade deveu-se a vários contextos vividos. O percurso profissional e as mudanças que se foram sentindo a nível macro e micro induziram inquietações que estimulavam soluções ou pelo menos compreensão dos fenómenos observados e vividos. A consciência do individualismo reinante nas relações inter-professores e da premência duma mudança de paradigma, norteado pelos eixos da colaboração, suscita preocupação e mudança. Determinante para o envolvimento e interesse pela temática da formação de professores foi também a realização do mestrado nesta área, opção feita já de forma intencional. Seguem-se vários anos como orientadora de estágio que abriram horizontes e interesses que desembocaram na opção de fazer o doutoramento em formação de professores, como forma de dar continuidade a um percurso já iniciado.

Deste modo, surgiu a investigação objecto desta tese que se realizou numa escola secundária, onde se constituiu um grupo de investigação com quatro professores que leccionavam a disciplina de Português a alunos do 11º ano de escolaridade. A opção formativa para o grupo foi a investigação-acção em contexto colaborativo, alicerçada nos pilares da auto-regulação da aprendizagem. Visava-se perceber se a metodologia de

trabalho escolhida poderia operar mudanças nos professores e conduzir ao seu desenvolvimento profissional.

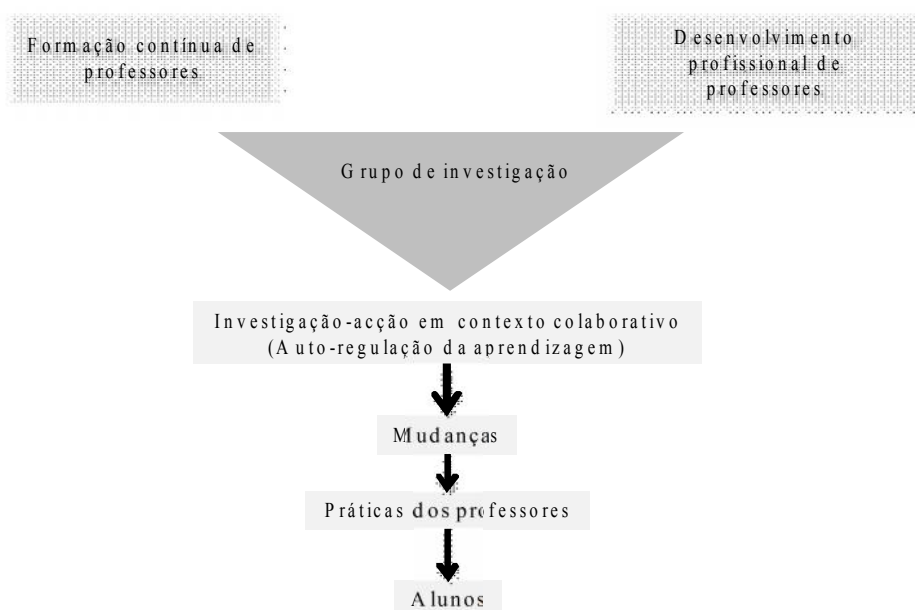
A investigação combinou as metodologias qualitativa e quantitativa (questionário, entrevistas, estimulação da recordação e reflexões dos professores), referentes aos paradigmas interpretativo e positivista e o paradigma sociocrítico que surge como alternativa aos anteriores. Este tem uma metodologia orientada para a prática educativa, perspectivando a mudança e a tomada de decisões com base na investigação-acção.

As **questões de investigação** condutoras do processo são três: a primeira visa saber qual o contributo que a investigação-acção em contexto colaborativo pode dar à formação de professores; a segunda, qual o impacto que a investigação-acção pode ter nas concepções e práticas dos professores e a terceira visa perceber o modo como os alunos percebem a mudança nas práticas dos professores.

Os **objectivos** pretendidos para esta tese derivam das questões e, conseqüentemente, pretendemos construir conhecimento acerca do contributo da investigação-acção em contexto colaborativo para a formação de professores; compreender o modo como a investigação-acção em contexto colaborativo pode mudar as concepções e práticas dos professores e, finalmente, perceber como é que os alunos percebem as mudanças nas práticas dos professores.

A figura seguinte sintetiza o que temos vindo a referir:

Figura 1: Síntese das linhas estruturadoras



As questões de partida veicularam e nortearam um **enquadramento teórico** alicerçado em áreas como a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. Optámos pela investigação-acção em contexto colaborativo como opção formativa, processo que teve como base de trabalho a auto-regulação da aprendizagem.

A **formação de professores** não se pode cingir à formação inicial, ela deve ser contínua e visar o desenvolvimento profissional dos docentes. Estrela e Estrela (2006) distinguiram os conceitos, definindo formação contínua como um conjunto de actividades contextualizadas, com o objectivo do aperfeiçoamento profissional e pessoal do docente, visando o benefício para os alunos e para a escola. Para **desenvolvimento profissional** docente, os investigadores apresentam uma definição mais totalizante. Consideram que são processos de mudança em relação ao trabalho que ocorrem ao longo da vida profissional, suscitados por factores de desenvolvimento da pessoa enquanto professor, por actividades organizadas de formação contínua e por actividades de auto-formação.

Como defende Day (2004), o professor do século XXI deve passar do individualismo para um trabalho de índole mais colaborativa, da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem, do trabalho técnico para a investigação, das preocupações de dentro da sala para dentro e fora dela e de um conhecimento restrito para um conhecimento mais amplo, tudo de forma a se adaptar a uma sociedade em mudança, dotada de novas especificidades.

Um dos recursos possíveis e coerentes para que ocorra este tipo de mudanças é a escola se tornar uma estrutura aprendente. A formação e a escola têm constituído pólos divorciados, acarretando tal situação consequências conhecidas. A escola deve ser um espaço de formação, porque é lá que os problemas surgem e é lá que tem de se encontrar soluções para eles, constituindo o que Barroso (2003) designa de *formação centrada na escola*, sempre com o cuidado de não se incorrer no que Day (2004) nomeia de *paroquialismo*.

Um dos factores determinantes para que a formação ocorra também na escola é a liderança. Esta deve viabilizar situações formativas proporcionadoras de desenvolvimento profissional dos seus docentes, assumindo uma liderança

emancipadora em que haja preocupações com a participação, colaboração, equidade e justiça social (Day, 2001).

Outro aspecto determinante é a constituição de **grupos colaborativos** na escola como forma de se proceder a mudanças profissionais, de se adaptar e dar resposta a um contexto caracterizado pela grande produção científica, diversidade, mutabilidade e incerteza.

Hargreaves (1998) diz que a colaboração abarca um trabalho conjunto, observação mútua e pesquisa de algo que expande de forma crítica as práticas, visando melhores alternativas e um contínuo aperfeiçoamento. De entre um leque variado de autores, sintetizámos o conceito de colaboração que defendemos neste trabalho. Ele inclui a relação dialógica eu/tu, pressupõe objectivos comuns e um trabalho voluntário, baseado na análise, reflexão e avaliação. Toda a acção colaborativa deve ser eivada de interdependência, co-responsabilidade, partilha, confiança, negociação, abertura, mutualidade e segurança, de forma a se proceder a mudanças, aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Nestes percursos, é necessário prever os requisitos necessários para colaborar, antever obstáculos e possíveis soluções para os problemas de ordem pessoal e estrutural que possam ocorrer. O diálogo é uma constante na colaboração e uma forma de ir solucionando dificuldades que podem obstar uma prática que impõe condições para ter sucesso.

Os objectivos do trabalho conduziram à opção pela metodologia **de investigação-acção em contexto colaborativo**, seguindo um modelo de desenvolvimento profissional apoiado na investigação (García, 1999).

Latorre (2004) define investigação-acção como uma indagação prática feita pelos professores, de forma colaborativa, com o intuito de melhorar a prática educativa, através de ciclos de acção e reflexão. A investigação-acção em contexto colaborativo é entendida por Medeiros (2002) como uma estratégia de formação para estudar as práticas. Considera um processo dinâmico, desenvolvido em colaboração, numa espiral reflexiva constituída por ciclos que se articulam e completam entre si. Constitui um processo de aprendizagem, principalmente focado na planificação da acção e na

reflexão e avaliação dos resultados (Veiga Simão, Flores, Forte, Morgado & Almeida, 2009).

A investigação-acção em contexto colaborativo promove nos professores uma maior consciência e auto-confiança, levando-os a aprender e a mudar as suas práticas. Em conjunto os professores falam acerca do progresso do processo, reflectem de forma crítica sobre o ensino, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos, co-constroem conhecimento acerca do ensino, procedendo desta forma à auto-regulação da sua aprendizagem e das suas práticas. A atitude do docente deve ser investigativa, na perspectiva de Latorre (2003) e Alarcão (2001), ou seja, alguém que seja capaz de analisar, questionar, de forma a compreender e a obter uma solução. Subjacente a este conceito, está sempre o de reflexão. A prática é um processo de investigação e a acção dá lugar ao processo de reflexão, através do qual os docentes podem tornar conscientes as suas compreensões implícitas e formar um conhecimento teórico a partir da prática (Domingo, 2003).

A investigação-acção envolve acção numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação, reflexão, re-planificação, de futura acção, de futura observação e de futura reflexão (Saraiva, 2001).

Foi por este enquadramento que seguimos o modelo socioconstrutivista de **aprendizagem auto-regulada** para caracterizar o envolvimento colaborativo de docentes em ciclos instrucionais (Schnellert, Butler & Higginson, 2008). Este modelo foca a auto-regulação, tanto dos professores como dos alunos, enquanto reúnem e interpretam informação, estabelecem objectivos, co-constroem estratégias instrucionais, executam e monitorizam os resultados, sempre visando futuras acções. Os objectivos dos docentes, segundo o modelo, eram apoiar a auto-regulação dos alunos.

Veiga Simão (2006, p. 192) define a auto-regulação da aprendizagem (ARA) como

“um processo através do qual os estudantes activam e mantêm cognições, comportamentos e afectos, os quais são sistematicamente orientados para atingir uma meta.”

Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004), partindo de outros autores, consideram quatro fases no processo auto-regulatório da aprendizagem: antevisão e definição de objectivos; planeamento estratégico; monitorização/execução e controlo volitivo e auto-

reflexão e auto-reacção. Estas fases foram seguidas de forma consciente e intencional pelos docentes do grupo de investigação que perspectivavam o processo de ensino-aprendizagem de forma isomórfica.

Depois da apresentação e contextualização da problemática, apresentamos uma síntese **estrutural** do trabalho que inclui a **introdução**, **nove capítulos**, as **conclusões** e os **anexos** pertinentes para a compreensão do estudo. A tese constitui uma abstracção que engloba uma parte de cariz mais teórico-conceptual e outra referente ao estudo empírico, como se pode ver pelo quadro seguinte:

Quadro 0: Síntese estrutural da tese

Introdução	
1ª parte- Fundamentação Teórico-Conceptual	2ª parte- Estudo Empírico
<p>Cap. I- Ser Professor Hoje</p> <p>Cap. II- Desenvolvimento Profissional de Professores (DPP)</p> <p>Cap. III- A Colaboração</p> <p>Cap. IV- Investigação-Acção Participada e Auto-regulada- Um Desafio para o Desenvolvimento Profissional de Professores</p>	<p>Cap. V- Metodologia de Investigação</p> <p>Cap. VI- Perspectivas Iniciais dos Professores acerca da Formação, do Desenvolvimento Profissional e da Colaboração</p> <p>Cap. VII- Processo de Investigação-Acção em Contexto Colaborativo: Um caso de Auto-Regulação da Aprendizagem</p> <p>Cap. VIII- Análise e Interpretação das Mudanças no Grupo de Investigação-Acção</p> <p>Cap. IX- Análise e Interpretação das Mudanças a Nível da Escola</p>
Conclusões e Implicações	

O primeiro capítulo tem como tema “ser professor hoje”. Começamos por fazer o enquadramento político e legislativo da formação de professores, numa perspectiva diacrónica. Nos anos 60/70, começa a notar-se um interesse pela docência, mas é nos anos 80 que ocorre a institucionalização da formação docente. Nos anos 90, dá-se a expansão da formação contínua e é criado o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, como forma de dar um carácter mais exigente à formação de professores. Nessa década proliferam investigações sobre esta área, principalmente oriundas de dissertações de mestrado e de doutoramento.

O tratado de Maastricht, em 1997, define competências específicas para o campo educacional. O programa europeu *Educação e Formação para 2010*, apresentado em Lisboa em Março de 2000, tem três objectivos estratégicos em que se integra a formação de professores (Antunes, 2005).

Nos últimos tempos (2008, 2009, 2010), as mudanças legislativas têm sido várias, destacando-se sempre a importância de se proceder a alterações referentes à formação contínua de professores.

O segundo momento do capítulo aborda o tema da docência e do conhecimento profissional. Incide-se no conceito do professor como profissional e sobre a identidade profissional, prosseguindo com os tipos de conhecimento inerentes ao desempenho da docência.

O capítulo termina com referência à temática e à importância do professor como aprendiz. Para compreender o desenvolvimento do adulto, são abordadas teorias alusivas, como por exemplo as de García (1999) sobre a aprendizagem dos adultos, a da andragogia e a teoria de Jarvis sobre a experiência adulta.

No segundo capítulo falamos de formação contínua e de desenvolvimento profissional de professores. Num primeiro momento, começa por se definirem e distinguirem os dois conceitos, passando à apresentação dos seus modelos.

O momento seguinte deste capítulo prende-se com o desenvolvimento profissional de professores (DPP). Começamos por abordar as quatro metáforas concernentes aos propósitos do desenvolvimento profissional, prosseguimos com a apresentação dos seus determinantes multifactoriais, como a política educativa, modelo curricular, cultura organizacional, liderança, entre outros aspectos. O modelo de DPP apresentado é o de Sparks e Louck-Horsley (1990, citados por García, 1999) que integra cinco tipos específicos. Mostramos, de seguida, as cinco fases que integram o percurso profissional docente.

O capítulo termina com a referência aos problemas epistemológicos e estruturais relativos ao DPP, seguidos de propostas orientadoras para que aquele se efective.

No terceiro capítulo abordamos especificamente o tema da colaboração. Evidenciamos a pertinência desta num contexto marcado pela sociedade do conhecimento e pós-modernismo, passando pela teoria de acção comunicativa e pelo socioconstrutivismo.

Num outro momento, apresentamos definições e características de colaboração na perspectiva de vários autores, comparando também com o termo *cooperação*, de forma a haver explicitação de cada um dos termos. É feita uma síntese do termo *colaboração*, de acordo com o modo com o conceito é abordado ao longo do trabalho, seguindo-se as formas de colaboração. Na linha de pensamento acerca da colaboração, fazemos referência a noções como individualismo e individualidade, mostrando a pertinência da primeira em contextos colaborativos.

Na parte seguinte do capítulo são apresentados os requisitos para haver colaboração, concretamente de natureza pessoal/relacional e outros de teor mais estrutural. Concluimos com a referência aos benefícios e constrangimentos inerentes ao acto de colaborar.

No quarto capítulo, começa por se estabelecer a relação entre a colaboração e a investigação-acção, apresentando a definição desta. Salienta-se a importância da interacção frutífera da aplicação dos dois conceitos.

O desenvolvimento profissional de professores pressupõe da parte do docente uma atitude reflexiva e investigativa, pelo que se aprofunda o tema da reflexão e a tipologia subjacente.

No terceiro momento deste capítulo, faz-se alusão à necessidade e à importância educacional da auto-regulação da aprendizagem (ARA) quer para os docentes quer para os alunos. Prosseguimos com definições de ARA e o seu constructo, desenvolvendo o modelo de Lopes da Silva et al (2004). De entre certos aspectos da auto-regulação da aprendizagem, destacamos o papel da aprendizagem estratégica e as etapas no ensino das estratégias.

O capítulo termina com a referência à importância de proporcionar aos professores o aprofundamento da ARA, em termos da sua formação. O professor, para ensinar, deve aprender a actuar estrategicamente, de forma a estar apto a exercer um controle consciente sobre os seus processos cognitivos de decisão.

No quinto capítulo inicia-se a parte do trabalho de índole empírica, especificamente a metodologia de investigação. Num primeiro momento, são referidos os procedimentos metodológicos, incluindo as questões de investigação, os objectivos, o *design* da investigação e a opção metodológica que foi a investigação-acção. Desta, apresentamos o seu enquadramento nos paradigmas de investigação, as várias correntes, as suas características e a sua aplicação em contexto colaborativo.

O segundo ponto deste capítulo diz respeito à caracterização do contexto em que decorreu a investigação, bem como dos participantes, a nível da escola, e a nível do grupo de investigação. Prosseguimos com um terceiro momento respeitante aos processos de recolha de dados durante a investigação-acção em contexto colaborativo, como o questionário sobre desenvolvimento profissional de professores, aplicado à escola onde se realizou a investigação; as entrevistas semi-estruturadas, realizadas aos professores que integraram o grupo de investigação, no início e no fim desta, e as entrevistas focus-grupo feitas, no final da investigação, a 4/5 alunos de cada uma das seis turmas. Utilizámos ainda como processo de recolha de dados artefactos, como as reflexões e a estimulação da recordação. Os processos de tratamento dos dados recolhidos foram a análise de conteúdo e a análise estatística.

Terminamos o capítulo com as questões de ética da investigação e as limitações que encontramos na realização deste estudo.

Os **restantes capítulos** abrangem um percurso conceptual em que uma fase determina a outra. O capítulo seis prende-se com perspectivas dos professores, antes da investigação-acção. O capítulo sete encerra o relato da investigação-acção em contexto colaborativo, ocorrida numa escola secundária. Os capítulos oito e nove são a análise e interpretação das mudanças consequentes da investigação-acção em contexto colaborativo.

No sexto capítulo, são apresentadas as perspectivas dos professores no início da investigação-acção. Começamos por expor os conceitos dos docentes, a nível da escola, sobre formação, desenvolvimento profissional e colaboração. Após esta parte, passa-se às perspectivas iniciais, mas agora relativamente aos professores do grupo de investigação, sobre os mesmos conceitos referidos a nível da escola. Nesta sequência, abordam-se as necessidades e interesses de formação do grupo de investigação-acção.

O sétimo capítulo integra o processo de investigação-acção em contexto colaborativo que ocorreu numa escola secundária, onde se formou um grupo de investigação que fez um percurso que incluiu quatro momentos. O primeiro foi a co-construção dum grupo de investigação em que se procedeu à produção dum texto inicial de reflexão, às entrevistas, filmagem de uma aula, seguida de estimulação da recordação e à reflexão sobre o percurso a efectuar. O segundo momento, co-construção de um referente teórico, integrou as leituras e consequentes reflexões e debates sobre textos de temáticas inerentes ao processo, de que se destacam a colaboração, desenvolvimento profissional, mudança, reflexão e auto-regulação da aprendizagem.

O terceiro momento foi a operacionalização do percurso definido que incluiu três ciclos de acção, respectivamente sobre a oralidade, escrita e leitura literária, seguindo-se em cada um as fases auto-regulatórias da aprendizagem. Por último, no quarto momento, apresentamos as reflexões sobre as mudanças e no quinto a disseminação da investigação na escola.

No oitavo capítulo analisam-se e interpretam-se as mudanças veiculadas pela investigação-acção, a nível do grupo de investigação. Apresentamos num primeiro momento as mudanças operadas nas concepções dos docentes acerca da colaboração, do desenvolvimento profissional e da formação.

Num momento posterior, analisamos e apresentamos os dados relativos às mudanças, mas, desta feita, a nível das práticas, na perspectiva dos professores e, de seguida, na perspectiva dos alunos.

O nono capítulo integra a análise e a interpretação das mudanças operadas pela investigação-acção, no grupo disciplinar a que pertencia o grupo de investigação, e na escola onde esta se realizou.

No final, apresentamos as **conclusões** deste estudo, tendo como referência as questões de investigação que nortearam este trabalho, o enquadramento teórico e os dados recolhidos ao longo da investigação-acção em contexto colaborativo. Terminamos esta última parte com as **implicações** educacionais deste estudo e propostas para prolongamento e aprofundamento da temática em questão.

Parte I- Fundamentação Teórico-Conceptual

CAPÍTULO I

SER PROFESSOR HOJE

1. Formação de Professores- Enquadramento Político e Legislativo

A formação contínua de professores, tal como qualquer outra situação social, não vive alheia a um contexto que a forma e enforma.

A profissão docente começou por ser desempenhada por algumas pessoas a quem não eram exigidos requisitos profissionais assumidos. Com as transformações sociais, foi-se pedindo à escola e aos professores uma especialização que respondesse às exigências impostas por novos contextos e novos modelos políticos.

Foi principalmente nos anos 60, do século passado, que se começou a notar um interesse pela docência, muito por causa da massificação do ensino. Em consequência já desta situação, em 1973, ocorre a reforma de Veiga Simão, que vem evidenciar a alteração necessária das políticas educativas e curriculares.

Os marcos temporais que dão alguma primazia ao ensino e estatuto do professor acarretam consigo, numa lógica sequencial, o interesse pela formação daqueles que teriam agora o dever de que até então estavam desprovidos. Por todo um envolvimento contextual, começa a perceber-se que a formação inicial tem um carácter relativo, como referem Estrela, Eliseu, Amaral e Pereira (2005, p.110):

“Mas os conhecimentos têm carácter de”caducidade”, o que os obriga, mais do que nunca, a uma actualização constante.... O que aprendemos num determinado momento da vida tem uma utilidade relativa em função dos avanços do conhecimento produzido pela investigação. Como consequência, a ideia de que a formação inicial nos proporciona uma bagagem de conhecimentos de que vamos necessitar para toda a vida profissional e à qual podemos recorrer sem limites não é verdadeira...”

A profissão da docência começa a ser encarada como dinâmica, susceptível e permeável às mudanças envolventes. A institucionalização da formação ocorre nos anos 80, muito por causa de ser num contexto de grandes mudanças a nível das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Em Portugal, o ensino atravessa, nesta altura, uma

grande crise e é nesta situação que a formação contínua começa a ser vista pelo Estado como uma premência, de forma a resolver uma situação que se via problemática.

A necessidade crescente na formação dos docentes foi-se desenrolando até um marco importante que foi, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, em que se aponta explicitamente para a necessidade de formação contínua, para além da formação inicial (art.30- 1b-lei nº46/86 de 14 de Outubro):

“Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente.

1 -A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.” (lei nº 46/86 de 14 Outubro, cap. IV, art. 35)

A Lei de Bases, ainda que importante no tocante à matéria em questão, deixa, no entanto, transparecer que a formação contínua não passa de um mero aperfeiçoamento profissional, deixando para momentos posteriores um conceito já diferente e mais alargado.

O percurso evolutivo desenrola-se e vai continuando a emergir a necessidade de formação contínua, bem como a sua institucionalização. Em 1989, ocorre outro marco importante com a publicação do Ordenamento Jurídico da Formação de Professores:

“Assim, e em concordância com os objectivos definidos, o presente diploma constitui o ordenamento da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, tomando como quadro referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo, em conjugação com a legislação adequada que na matéria se encontra em vigor.” (dec. lei nº 344/89, de 11 de Outubro)

Associados à formação contínua, surgem conceitos como investigação, auto-aprendizagem e inovação, como dizem Estrela et al (2005, p.111):

“Sublinhando a importância atribuída à formação contínua, consagra ainda a dimensão da investigação, da inovação e da auto-aprendizagem, do envolvimento com o meio numa perspectiva de promoção do desenvolvimento profissional do professor, não omitindo que a mesma constitui condição de progressão na carreira. A formação passa a ser considerada igualmente um dever e não apenas um direito.”

O artigo 26, nº 1, do último decreto-lei referido, define os seguintes objectivos:

- a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;

- b) Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Em 1990, outro avanço é dado na área da institucionalização da formação contínua com o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, no qual se incluíram alguns diplomas importantes para a área em questão, concretamente ao se relacionar a formação com a avaliação do desempenho dos professores, com a progressão na carreira e mobilidade (decreto-lei 139-A/90, de 28 de Abril).

A expansão da formação contínua nos anos 90 deve-se à necessidade de estabelecer novos critérios para a diferenciação de docentes, de mobilizar e preparar professores para as reformas ocorridas nos anos 80 e ainda de adaptar os docentes às mudanças sociais, culturais e tecnológicas (Fontes, s/d).

Em 1992, foi aprovado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) pelo Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, que vem no seguimento da Lei de Bases do Sistema de Ensino. Este documento define os princípios e objectivos a que a formação deve obedecer bem como as modalidades e áreas de formação.

Ao longo dos anos 90, o regime suprarreferido foi modificado através de quatro diplomas, com destaque para o decreto-lei nº 207/96, de 2 de Novembro que vem introduzir algumas alterações que acentuam a ideia de uma escola autónoma, com projecto educativo próprio e contextualizado no meio em que se insere. Nesse decreto já se refere a mudança profissional, os territórios educativos e a articulação da formação com as necessidades dos professores e das escolas.

Em 1993, há outro marco que merece referência: a Lei 60/93 vem regulamentar a actividade dos Centros de Formação de Associação de Escolas, que tão esperados eram e tão importantes e prementes se tornaram.

O Decreto-Lei nº 274/94 cria o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, de modo a dar um carácter mais exigente à formação de professores.

Em 1997, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua incentiva à criação de outras modalidades de formação, como o estágio, seminário, projecto e círculo de estudos que, apesar de já estarem anteriormente referidos, careciam de regulamentação. Refere-se também que a formação deve centrar-se não só na sala de aula, mas também nas necessidades da escola e da comunidade educativa, alargando-se, assim, o âmbito da formação contínua.

Paralelamente a todo este percurso, e como consequência do seu enfoque, proliferam estudos a temática em questão, como dissertações de mestrado e teses de doutoramento, despertando cada vez mais interesse e curiosidade, como se pode constatar pela seguinte citação de Estrela et al (2005, p.113):

“A progressiva institucionalização da formação no terreno foi acompanhada de um surto de desenvolvimento de Mestrados em Educação e Ciências da Educação, frequentados por docentes de todos os níveis de ensino. A conjugação destes aspectos favorece o interesse pela temática formação contínua, que se instituiu como objecto de estudo e de investigação.”

Ao longo da década de 90, na Europa verifica-se um crescente interesse pela Educação, que se evidencia a nível de intervenções operadas.

O tratado de Maastricht definiu no artigo nº 126, incluído mais tarde no artigo nº 149 do tratado de Amsterdão, em 1997, competências específicas para o campo educacional (Antunes, 2005).

Em 2001, a OCDE delineou seis cenários possíveis para o futuro da educação pública, destacando-se entre eles dois que apontam para o melhoramento do ensino, fenómeno a que atribuíram a designação de *reescolarização*. Uma das duas perspectivas aponta para o facto de a escola se tornar uma organização aprendente, valorizando a aprendizagem em contexto de sociedade do conhecimento. A segunda enfatiza as escolas como locais de relações e de redes comunitárias.

Nos últimos anos da década de 90, assiste-se a uma nova fase de europeização de políticas educativas e de formação que vem culminar com a Cimeira da União Europeia, em Março de 2000, em Lisboa, com o programa *Educação e Formação para 2010* (antes denominado *Programa de Objectivos Comuns para 2010*), que começou a ser delineado em 1999/2000 (Antunes, 2005):

“Nos últimos anos da década de 1990 verificaram-se os primeiros, e em alguns casos decisivos, passos do que podemos considerar uma nova fase do processo de europeização das políticas educativas e de formação, agora sob o lema de uma cooperação reforçada....Consideremos o conjunto de iniciativas que parecem assinalar a emergência de um novo momento deste percurso: o Programa de objectivos comuns para 2010...” (Antunes, 2005, p. 128)

A este programa junta-se também o Processo de Bruges/Copenhaga, 2001/ 2002 e o Processo de Bolonha, de 1999, como forma de mostrar o fenómeno de europeização e de um programa supranacional que abrangia o panorama da Educação e da Formação.

A atenção que se dá à Educação deve-se não só ao facto de se ter de melhorar a investigação, a inovação e o conhecimento, mas também reforçar fenómenos como a integração e a coesão sociais. O processo de europeização da Educação pretende uma definição de políticas educativas pela União Europeia, uma formação de plataformas intergovernamentais para decisão de medidas a adoptar e desenvolvimento duma agenda e política comunitárias para a Educação e Formação (Antunes, 2005).

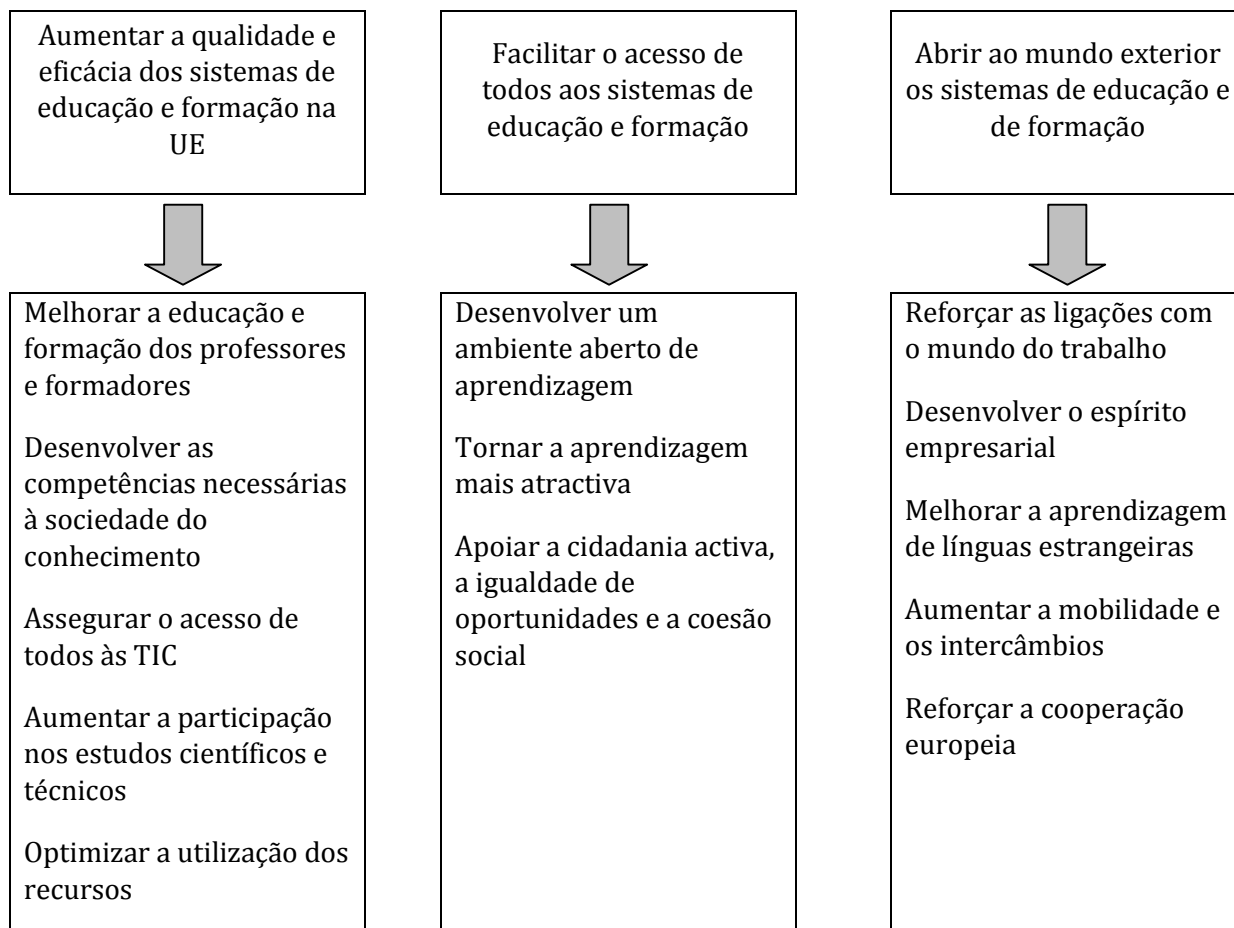
O objectivo da Comissão Europeia, na sequência da Estratégia de Lisboa, tornar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva no mundo (Rodrigues, 2007).

Para a consecução deste grande objectivo, estipularam-se três objectivos estratégicos que, por sua vez se subdividem noutros, como se pode ver pelo quadro que a seguir se apresenta:

Quadro 1.1: Programa de Trabalho Educação e Formação 2010

Programa de trabalho *Educação e Formação 2010*

Três Objectivos Estratégicos



(adaptado de Direcção Geral do Ensino Secundário- DGES)

Como é mencionado no texto do sítio da Direcção Geral do Ensino Secundário, consultado em Março de 2009, para tornar possível a concretização deste programa, formaram-se grupos de trabalho (os *clusters*) que se reúnem por interesses de política nacional e europeia, havendo diversos grupos: Professores e Formadores, Recursos para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Matemática, Ciências e Tecnologia, Competências-Chave, Modernização do Ensino Superior, Acesso e Inclusão na Aprendizagem ao Longo da Vida, Reconhecimento dos Resultados da Aprendizagem.

Os grupos trabalham de acordo com o sistema *Peer Learning Activities*, ou seja, aprendizagem entre pares. Em Portugal, a Direcção Geral do Ensino Secundário

(DGES) está encarregue de representar o país, integrando os seguintes *clusters*: professores e formadores, reconhecimento dos resultados de aprendizagem e modernização do ensino superior.

Ao se elaborar o programa acima referido, ficou estipulado que se fariam relatórios intercalares, como forma de observar, coordenar e avaliar a sua implementação.

O relatório de 2004, elaborado em conjunto pelo Conselho da União Europeia e Comissão Europeia ao Conselho Europeu, apresenta resultados insípidos, sendo recomendados, de imediato, relatórios bienais (2006, 2008, 2010). Ainda no mesmo ano, a *Commission of the European Communities* preparou um texto para a Conferência Europeia sobre *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as qualificações dos Professores* (2005) em que se apontaram três grupos de competências a trabalhar na formação de professores, mais concretamente: trabalhar com a informação, tecnologia e conhecimento; trabalhar com outros seres humanos (alunos, colegas e outros parceiros educativos) e trabalhar com e na sociedade aos níveis local, regional, europeu e global.

Em 2005, formou-se o *Education and Training Coordination Group* como forma de assegurar a concretização das medidas estipuladas.

A Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias ao Conselho e ao Departamento Europeu, a que Rui Canário (2007) chamou “documento base”, mostra que a situação da formação de professores se mantém insatisfatória, comparando com os relatórios anteriores. Verifica-se que os professores continuam a ter défice de competências; ausência de continuidade ao nível das etapas da formação; fraca articulação entre a formação profissional e o desenvolvimento das escolas e fraco nível de apoio aos professores com dificuldades.

O relatório de 2008 assinala progressos significativos, apontando, conseqüentemente, alguns desafios, como elevar o nível de qualificações, fomentar estratégias de aprendizagem ao longo da vida e promover o triângulo Educação, Investigação e Inovação, níveis em que era preciso acelerar o ritmo das reformas (como é mencionado no sítio da Direcção Geral do Ensino Secundário, consultado em Março de 2009).

Em todos estes documentos se depreende a necessidade dum a dimensão europeia do professor, como se pode verificar pelo enfoque dado *pela European Network on Teacher Education Policies*- Rede Europeia de Políticas de Formação de Professores ao professor europeu (ENTEPE). Este conceito não significa ultrapassar uma perspectiva nacional do professor, mas sim dar uma outra abrangência multicultural ao docente. Segundo a ENTEPE, a ideia de professor europeu tem várias dimensões: identidade europeia, conhecimento europeu, multiculturalismo, competência linguística e cidadania europeia, o que no geral significa que o professor deve estar preparado para leccionar dentro e fora das suas fronteiras. A qualidade da futura formação de professores obriga a uma cooperação entre cada país e a Europa (Zgaga, 2007).

Não se pode desenvolver um tipo único de professor na União Europeia, há necessidade de encontrar um *paradigma de professor europeu* que deve ter em comum um conjunto de conhecimentos e competências básicas para a docência, um conjunto de competências didáticas e pedagógicas inerentes à função docente que permitam métodos de ensino e aprendizagem mais centrados no trabalho de equipa. É também importante que se desenvolvam capacidades e competências em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como fomentar no docente uma atitude investigativa (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009).

No contexto do programa *Educação e Formação 2010*, surge o Quadro Europeu para as Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida, durante a presidência alemã. As orientações emanadas para esta área enfatizam a qualidade da formação ao longo da vida em cujo contexto se insere a formação de professores.

Em Outubro de 2007, há um consenso total no Comité de Representantes Permanentes, no que diz respeito à importância da formação de professores, recomendando que se inclua este tópico na agenda das prioridades políticas europeias (como é mencionado no sítio da Direcção Geral do Ensino Secundário, consultado em Março de 2009).

Na conferência de 2007, subordinada ao tema *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, realizada em Lisboa, em Setembro, sob a presidência portuguesa da União Europeia, foram apresentados problemas que se colocam aos professores, nomeadamente as questões demográficas e os contextos em que os professores exercem a sua profissão.

Perante o diagnóstico apresentado durante a conferência, considerou-se que deveria melhorar-se a qualidade da formação dos professores e incentivá-los para o desempenho profissional. Considerou-se também que há actualmente vários aspectos que afectam os docentes, como a globalização, as novas competências dos alunos, a diversidade cultural, etária, linguística e de ritmos de aprendizagem dos alunos, e a necessidade de os preparar enquanto cidadãos e profissionais do futuro, dentro dum contexto mais global (Rodrigues, 2007).

O “documento base” (Canário, 2007), que já foi anteriormente referido, aponta quatro princípios para atingir aqueles objectivos: a profissão docente deve ser altamente qualificada; deverá integrar um processo de aprendizagem ao longo da vida; deverá caracterizar-se pela mobilidade; o professor deve ser visto como um *analista simbólico* e não como um mero executante.

Na conferência suprareferida, ficaram claras algumas ideias: a formação de professores por si só não resolve todos os problemas da Educação; há discrepância entre os discursos e as práticas; a aplicação de políticas supranacionais não é uniforme; o papel do professor continua a ser determinante no domínio da Educação; a profissionalidade docente não deve ser vista numa perspectiva de racionalidade instrumental, mas dum ponto de vista cultural, ético e político; a formação do professor deve ser vista como um direito e deve ser feita ao longo da vida (Canário, 2007).

As mudanças legislativas têm sido várias, no entanto, no quadro actual, destacam-se quatro despachos (nº 18038/2008, nº 18039/2008, nº 2609/2009 e o de 27 Janeiro de 2009) que vieram traçar directivas para a formação contínua.

É referido com muita clareza que a formação contínua é um factor de melhoria do desempenho profissional dos professores, um modo de actualização, de aperfeiçoamento e desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades:

“A formação contínua dos profissionais da educação constitui um factor de potencial melhoria do desempenho profissional dos docentes, assegurando a actualização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos respectivos conhecimentos, competências e capacidades...” (despacho nº 2609/2009)

A formação contínua também é vista como forma de qualificar o serviço público, de promover o desenvolvimento profissional, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente dos resultados escolares:

“...revestindo-se, por isso, de particular importância na qualificação do serviço público prestado pelas escolas, nomeadamente no que diz respeito ao seu funcionamento e aos resultados obtidos.” (despacho nº 2609/2009)

“...a formação contínua dos profissionais da educação deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem...” (despacho nº 18039/2008)

De referir é também o papel atribuído às escolas, local onde a formação deve estar centrada. Esta instituição tem um papel preponderante na concepção, organização e operacionalização da formação contínua dos profissionais da educação. Cabe-lhe elaborar planos de formação bienais com a explicitação do levantamento de necessidades, indicação de objectivos, identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades que mais se lhes adequam.

“...o papel central que a escola deve desempenhar na concepção, organização e operacionalização da formação contínua dos profissionais da educação;” (despacho nº 18038/2008)

Esta medida é de excelente importância uma vez que se devem ouvir os professores no que de tão relevante é para eles, como o caso da sua formação. O percurso deve ser este e não o que até agora mais vigorava que consistia em determinar a formação sem conhecimento claro e preciso das prioridades de formação dos profissionais do ensino.

A outra entidade responsável são os centros de formação de associações de escolas. Aeste organismo compete apoiar os estabelecimentos no levantamento das necessidades de formação, na elaboração dos respectivos planos de formação, que, em última instância, vão levar à elaboração do plano do próprio centro.

“A actividade dos centros de formação de associações de escolas constitui uma mais-valia para os estabelecimentos de ensino associados, ao nível do diagnóstico das necessidades, da elaboração dos planos e da dinamização da formação...” (despacho nº 2609/2009)

Esta articulação escolas-centro é fundamental para o funcionamento eficaz da formação contínua em Portugal:

“...requerendo-se a co-responsabilização das escolas na definição da organização e funcionamento dos centros.” (despacho nº 2609/2009)

Os centros de formação também foram redimensionados de acordo com o número de professores das escolas associadas. Assim, para as grandes áreas metropolitanas serão 2000 docentes por centro; para as zonas de fraca densidade populacional, o referencial é

de 1000 docentes; para os restantes casos, será de 1500 professores por cada centro de formação.

Em relação aos recursos humanos, é referido que os centros devem recrutar formadores que permitam a prossecução dos objectivos a que a formação se destina, sempre de forma a haver qualidade e rigor. A contratação deve ser feita junto de universidades, de associações de professores e creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, não podendo nunca ser inferior a dois terços da totalidade do plano a desenvolver.

A constituição dos centros integra um director, um secretário, podendo ainda dispor de assessorias de natureza pedagógica, informática, financeira e consultores de formação.

O plano de formação dos centros tem de obedecer às áreas prioritárias definidas no despacho de 27 de Janeiro de 2009, que são as seguintes: ciências da especialidade, projecto”competências TIC no âmbito do Plano Tecnológico da Educação” e avaliação do desempenho.

As grandes prioridades dos centros são definidas anualmente e por vezes com uma periodicidade maior. Em 2009, o plano nacional de formação abarcou todas as áreas e centrou-se nas necessidades de cada escola e na resposta ao fecho de ciclo de avaliação. Em 2010, surgem novas orientações centradas no Plano Tecnológico da Educação (PTE). Este plano tem dois eixos, especificamente o da certificação e o da formação. O primeiro visa a avaliação dos percursos de formação na área, desde o ano 2000; o segundo prende-se com a intenção de possibilitar competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) a noventa por cento dos professores, no prazo de quatro anos. No primeiro ano, só trinta por cento terá acesso à formação.

A portaria nº 731/2009 de sete de Julho refere que

No âmbito dos objectivos estratégicos estabelecidos para 2010, a União Europeia propõe-se criar condições para uma efectiva preparação dos cidadãos para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), reconhecendo nas competências TIC um factor decisivo de integração na economia do conhecimento.

Apesar do salto que a formação contínua deu na década de 90, o que se verifica é que ainda hoje ela não responde cabalmente às necessidades. Há alguns problemas que persistem, como por exemplo a incapacidade dos centros de formação em ajustarem a

formação aos contextos escolares; em articularem investigação, pesquisa e inovação pedagógica; em contribuírem para a autonomia das escolas e em promoverem, com sucesso, o desenvolvimento profissional dos professores (Fontes, s/d).

A mudança está associada à melhoria das práticas curriculares e de sistemas de educação e formação. Propõe-se promover uma formação contínua, distinta da formação inicial, que ocorra ao longo da vida profissional; privilegiar a investigação como estratégia de formação; capacitar os professores para uma tomada de consciência profissional; mobilizar para conceber e desenvolver práticas pedagógicas que se coadunem com as exigências profissionais e fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas na escola (Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009).

O documento da União Europeia *Recomendação sobre Qualidade da Formação de Professores para as políticas dos estados Membros da EU* constituiu uma base para a elaboração de linhas orientadoras para a melhoria da formação de professores e consequências daí resultantes, como a seguir se apresenta (Roldão, 2007a):

- a formação de professores tem de ser encarada como um processo contínuo de desenvolvimento no percurso dum profissional de ensino- a formação não pode ser vista apenas em termos de início de carreira, mas como um processo ao longo da vida que implica dispositivos organizacionais, como as parcerias com instituições formadoras e uma criteriosa avaliação.

- estabelecimento continuado de parcerias de formação entre instituições formadoras e escolas- devem ser criadas redes de formação entre as instituições formadoras e as escolas que recebem os docentes. Para tal, é necessário accionar procedimentos políticos e organizacionais, como a contabilização do trabalho dos formadores e dos formandos, conferir maior estabilidade ao corpo docente e instituir projectos de formação, com o respectivo financiamento e avaliação.

- estabelecimento da dimensão da formação dos docentes como um dos elementos da organização da escola e dos seus projectos- é necessário ver a formação como elemento estruturante da escola. Ela deve ser feita na escola, pela escola e para a escola, pois assim procede-se à resolução de problemas diagnosticados localmente. Esta premência pode tornar-se condição de mudança efectiva nos estabelecimentos escolares.

- **estabelecimento da centralidade da prática supervisionada, sustentada por uma teorização consistente, em todos os momentos e percursos formativos**- a formação continuada deve ser supervisionada, como acontece com a inicial, com o intuito de articular a apropriação de todos os campos do conhecimento com uma prática supervisionada.

- **estabelecimento da prática investigativa como componente essencial da formação e da ação profissional**- é do consenso geral que devem dar-se aos docentes condições para fazerem uma investigação e reflexão crítica sobre as suas práticas, de modo a poder haver produção de conhecimento.

É também importante referir que deve haver **diferenciação nas ofertas de programas**. Os docentes não têm todos a mesma origem académica, os mesmos saberes e os mesmos ciclos profissionais. Fazer uma formação adequada e direccionada pode levar a melhores resultados. Torna-se também necessário que o professor assuma o **controlo sobre a sua própria aprendizagem** de forma que se sinta capacitado e autónomo no seu processo de formação (Sachs, 2009).

É também desejável que se perspetive a formação contínua não com um olhar erudito, mas que se proceda à **construção dum discurso científico**, apostando na construção de modelos teóricos sobre os resultados da investigação empírica. Neste processo, deve associar-se os professores ao processo investigativo, dando maior destaque às suas vozes e, conseqüentemente, torná-los professores-investigadores (Estrela & Estrela, 2006).

Neste contexto, deve dar-se visibilidade a **três aspectos essenciais**: tem de se desmistificar a visão funcionalista da formação de professores enquanto instrumento de reforma; reforçar a importância do papel do ensino superior enquanto responsável pela formação inicial; os modelos de formação contínua têm de estar orientados para a mudança de comportamentos e das práticas, o que implica um trabalho simultâneo sobre o professor enquanto pessoa, o seu universo simbólico, as suas representações, contextos de trabalho e o modo como se apropria deles (Barroso, 2003).

2. Docência e Conhecimento Profissional

A definição de docente ou de docência não é fácil pelo facto de esta abranger vários níveis e graus de ensino, pelas características próprias de cada disciplina, dos locais onde os docentes se formam ou ainda pelo contexto social e cultural onde o docente exerce as suas funções. Ainda assim é possível encontrar traços comuns à actividade docente: ela é um trabalho com os outros; é um trabalho colectivo que implica outros professores ao longo da vida do aluno; há mudanças frequentes nos problemas a resolver e há investimento da personalidade do docente na relação pedagógica (Fanfani, 2009).

A profissão de professor tem sido marcada por uma complexidade de atribuições que se torna difícil proceder-se a uma definição incisiva, abrangente e correcta. Com o passar dos tempos, tem-se assistido à proliferação duma multiplicidade de tarefas que tem levado a uma certa indefinição profissional (Canário, 2007).

Quando se fala em profissionalismo docente, podemos referir quatro maneiras de perspectivar o papel do professor: a era pré-profissional em que se valoriza o domínio dos conteúdos e a aprendizagem por experiência; a era do profissional autónomo que se define por uma identificação dum saber-fazer profissional e a era do profissional colegial que se prende com a emergência da criação de culturas colaborativas para fazer face às mudanças rápidas e exigentes que definem o trabalho do professor. Finalmente, a era do profissional pós-moderno, marcada pela grande complexidade, dilemas, tensões e discursos contraditórios (Hargreaves, 1998).

As transformações sociais, políticas, económicas e culturais que têm ocorrido nos últimos anos têm influência directa nas reformas ocorridas no ensino, conforme se refere noutras partes desta tese. A formação de professores vê-se reflectida nestas mudanças e, por sua vez, ela também revela o modo como em cada contexto se encara a profissão e o significado de ser professor.

A incerteza, complexidade e heterogeneidade têm caracterizado o trabalho dos professores, características que exigem dos docentes um conhecimento pedagógico e didáctico adequado à multiplicidade de situações com que se deparam. Concomitantemente a todo este processo, assistimos à falta de formação e de recursos necessários para inverter esta tendência. Verifica-se que os professores são muitas vezes

apontados como culpados das situações ocorrentes, sendo ainda o seu trabalho mais marcado por rupturas do que por continuidades. A eficiência e a eficácia são critérios que se têm associado à noção de qualidade da Educação, verificando-se que nesta perspectiva o ensino é uma actividade controlada externamente e os professores são técnicos que executam emanações superiores (Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003).

Neste contexto, surgiram dois paradigmas em relação à forma como se vê o ensino: o paradigma da racionalidade técnica e o da racionalidade prática. No primeiro, o ensino é visto como uma actividade linear em que os comportamentos dos professores são considerados causas e a aprendizagem dos alunos os efeitos. São valorizadas as acções dos professores e o ensino é encarado como reprodução: o professor é visto como um técnico. O modelo de formação subjacente é baseado no paradigma processo-produto, segundo o qual o professor deve formar-se no domínio dos conteúdos e competências, de modo a saber solucionar os problemas, tendo por base os seus conhecimentos científicos. Segundo esta perspectiva, o professor põe em prática conclusões da investigação tradicional e a sua profissionalidade verifica-se através da racionalidade técnica, ou seja, face aos objectivos, seleccionam-se os meios mais adequados para a sua consecução. A eficácia do professor verifica-se pelas suas práticas em sala de aula, mais concretamente pelas suas atitudes, capacidades, conhecimentos, entre outros aspectos.

Por outro lado, surge o paradigma da racionalidade prática em que esta mesma prática é concebida como processo de investigação na acção, de forma a haver melhoria no processo. O ensino é visto como um fenómeno social e cultural, interpretado e concretizado pelo professor. Assim, a educação concebe-se como uma acção intencional regida por leis sociais, deixando de ser uma mera aplicação da teoria para se constituir como uma reflexão sobre a prática, o que permite uma maior compreensão dos fenómenos (Latorre, 2004).

Este segundo paradigma é encarado como a forma mais ajustada e adequada de se perspectivar o ensino. Day (2001) considera, no entanto, que a distinção entre professores técnicos e professores práticos reflexivos nem sempre é útil. Os bons professores devem ser tecnicamente competentes e reflectirem sobre a sua prática.

À profissão de professor associa-se sempre a ideia de alguém que ensina algo a outras pessoas, implicando, assim, as noções de transmissão de conhecimentos e do esbatimento da acção de ensinar, face a concepções teóricas que focam principalmente a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, evidencia-se a necessidade de reconceptualizar o que é ensinar e, simultaneamente, dos conceitos que lhe estão inerentes. Trata-se, então, de considerar que o professor é alguém que ensina, mas numa perspectiva transitiva, no sentido de que faz alguém aprender (Roldão, 2007a). Devido a esta complexa e importante tarefa atribuída à profissão docente, considera-se que tornar-se professor é um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (Calderhead & Shorrock, 1997; Hauge, 2000 e Flores, 2001, citados por Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003).

Esta visão permite que se enfatize o aspecto relacional do acto de ensinar e a consciência de que o docente não é um mero executante, mas um analista simbólico que é colocado perante especificidades de situações e de seres humanos a quem tem de dar resposta. Neste sentido, a profissão docente integra uma capacidade crítica e uma dimensão moral (Canário, 2007).

As mudanças das últimas duas décadas levantaram a questão da autonomia dos professores e o significado de ser um profissional. A posição dos docentes é a defesa do seu estatuto enquanto profissionais, uma vez que a sua formação lhes proporciona um conhecimento especializado da disciplina que leccionam, da pedagogia e dos alunos, havendo inerente à própria profissão um certo grau de autonomia (Day, 2001).

Longe vai a ideia de que se era professor por mera vocação, como sendo uma intervenção transcendente de chamamento. A vocação e a profissão não são termos antagónicos, mas complementares se atentarmos que um trabalho é bem feito quando se faz por gosto. No entanto, uma profissão não deve ter uma carga de inatismo, mas de escolha racional e consciente, com um período adequado de formação (Fanfani, 2009).

Por norma, os profissionais definem-se por ter um conhecimento-base especializado (**cultura técnica**); compromisso de satisfazer as necessidades do público-alvo (**ética de serviço**); uma forte identidade colectiva (**compromisso profissional**); controlo colegial, por oposição ao controlo burocrático sobre as práticas (**autonomia profissional**) (Larrison, 1977; Talbert & Mclaughlin, 1994, citados por Day, 2001).

Pelo facto de o grupo *professores* não preencher todos os requisitos, há quem considere uma semiprofissão, porém a autonomia que detém em sala de aula é contra-argumento a favor da designação de profissão (Day, 2001). Para evitar algumas imprecisões, há certos autores que preferem o termo de profissionalidade em vez de profissionalismo, que se define pelas *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o chamado ofício educativo* (Domingo, 2003, p.47) Esta definição aponta para o ofício de ensinar e para os valores e objectivos que se pretende atingir e desenvolver na profissão de professor. Nos discursos mais recentes, fala-se em era pós-profissional ou pós-moderna em que coexistem diferentes maneiras de ver o ensino e o trabalho dos professores (Hargreaves, 1998).

As profissões podem ser simples ou complexas, sendo estas últimas aquelas em que os profissionais enfrentam o desconhecido, a complexidade e a mudança, permanentemente, sendo, por isso, possível incluir a docência nesta categoria. Para enfrentarem situações complexas, os profissionais devem saber agir com pertinência, saber mobilizar num dado contexto, saber combinar, transpor, aprender, saber aprender a aprender e empenhar-se (Le Boterf, 1995, 1997, 2001, citado por Esteves, 2009).

Na segunda metade do século XX houve mudanças na profissionalidade dos professores pelo facto de se verificar a necessidade duma aprendizagem ao longo da vida, pela aceitação da diferença e pela prática do consenso. Considera-se que, por estes motivos, o professor deve atentar a quatro contextos e funcionar com eles: **relação intraprofissional, relação professor/aluno, relação interprofissional e relação profissional/ encarregados de educação**. Há ainda a destacar cinco valores responsáveis pela nova profissionalidade docente que o professor deve ter em linha de conta se quiser acompanhar as mudanças a que assistimos: **aprendizagem, participação, colaboração, cooperação e activismo** (Sachs, 1999, citada por Day, 2001).

Existem três dimensões da profissionalidade docente que sintetizam bem todos os aspectos que se tem vindo a referir: **obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional** que dependem da formas como se vê o ensino e conseqüentemente a autonomia profissional (Domingo, 2003).

Ser professor implica uma **obrigação moral** que se distancia das características da obrigação contratual. Lidar com seres humanos é delicado e complexo, mas numa importância extrema, pelo que o docente tem de dar atenção às necessidades, progressão e interesses dos alunos, estabelecendo relações pessoais relevantes. O professor tem pela sua frente muitas tomadas de decisão a nível da sala de aula que lhe conferem autonomia e uma consciência profissional.

A actividade do professor está muito associada a um acto isolado e individual, porém ela constitui-se, por inerências óbvias e específicas, um acto iminente social. Ser professor é **relacionar-se com a comunidade e comprometer-se** com ela de forma responsável, cumpridora, mas também autónoma. Esta situação relacional nem sempre é linear, havendo conflitos decorrentes.

O ensino implica domínio de competências técnicas, de recursos didácticos, de cultura e de conhecimentos, exigências que permitem afirmar que a **competência profissional** é muito mais que uma competência meramente técnica. Ela integra um conhecimento profissional e recursos intelectuais, como a análise e a reflexão, que constituem um aspecto fundamental para a profissionalidade docente. É relevante focar neste contexto que a competência profissional é condicionada por actores vários que influem de formas diversas (Domingo, 2003).

Ser professor é ter uma **identidade pessoal e profissional**. Esta última pode começar por ser insípida e de submissão estratégica, porém, com o desenrolar da experiência e do tempo, o docente passa a construir a sua identidade, deixando para trás uma atitude mais conformista e de imitação (Day, 2004).

A identidade profissional dos professores tem a ver com o que estes são, quem são, que imagem têm de si próprios, que significado dão ao seu trabalho e a si próprios, ou seja, a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Identidade é como os docentes se vêem, se percebem e querem que os outros os vejam. O conhecimento do *eu* é fundamental para a forma como os professores interpretam e constroem o seu trabalho (Day, 2004; Marcelo, 2009b).

Em termos da formação de professores, acontece haver ocorrência, com base na sinonímia, entre o conceito do “eu” e o de identidade. Há autores que consideram que o

termo *identidade* remete para algo estanque, estático, esquecendo a índole dinâmica e mutável subjacente ao conceito.

Os professores, ao longo da vida, desenvolvem um quadro interpretativo pessoal, que se define como um conjunto de cognições e representações através do qual os professores perspectivam a sua profissão. Neste quadro distinguem-se duas componentes que são diferentes, mas que se interligam: a teoria educacional subjectiva (que os professores têm acerca do conhecimento e crenças sobre educação, na qual fundamentam as suas decisões) e o *self* (identidade ou autocompreensão que abarca a compreensão que o docente tem do seu *self* e o impacto que as experiências têm nessa mesma componente). Esta segunda componente tem a ver com as concepções que os professores têm de si enquanto profissionais.

A identidade não é fixa nem estável, ela é descontínua e fragmentada, vulnerável a mudanças e alterações que ocorrem ao longo da carreira, influenciadas por contextos políticos, reformas e pela própria escola. Ser profissional é alguém que tem de convocar a sua identidade para responder às mudanças, implicando assim um processo constante de construção do eu pessoal e profissional que se desenvolve num terreno intersubjectivo. É um processo evolutivo e de interpretação do *eu* enquanto alguém que funciona num determinado contexto (Day, 2004; Marcelo, 2009b).

Para além destas características, há outras inerentes à identidade profissional como: a formação da identidade profissional, dado o seu carácter evolutivo, deve responder à questão *quem é que eu quero ser* e não apenas *quem sou eu agora*; a identidade profissional depende da pessoa e do contexto que a enforma; a identidade compõe-se de subidentidades, mais ou menos interligadas, que resultam dos vários contextos em que o docente se insere; a identidade pode ser influenciada por questões pessoais, sociais e cognitivas. O facto de o docente ter identidade profissional permite-lhe uma maior percepção da sua actividade, o que pode fazer com que se torne melhor profissional (Marcelo, 2009b).

Kelchtermans (2009) também identificou cinco características interligadas do que designa de autocompreensão dos docentes: a **auto-imagem** que é a forma como os professores se definem enquanto pertencentes a essa classe social; **auto-estima** que é a forma como os professores apreciam o seu desempenho; **percepção da tarefa** que se

prende com aquilo que o professor pensa acerca das suas tarefas, dos seus deveres e do modo como pode desempenhar as suas atribuições; **motivação profissional** que tem a ver com os motivos que levaram à escolha da profissão e ao percurso que efectuam; **perspectiva futura** que se relaciona com o tempo e com as expectativas profissionais.

A identidade profissional pode assumir dois tipos antagónicos: o **empresarial** que está associado a professores eficientes, responsáveis e responsabilizados, submissos ao controlo externo. É um tipo de identidade individualista, competitiva e controladora. O segundo tipo é o **activista** que se define por uma mobilização dos professores para melhorarem as condições de aprendizagem dos alunos. Este tipo está mais orientado para situações de colaboração, investigação e para um ensino com comprometimento e paixão (Sachs, 2003, citada por Day, 2004).

A formação de professores deve dar atenção às identidades profissionais, pois, como disse Aristóteles, quantos os modos como se diz, tantos os significados do ser. Muitas vezes o docente recebe formação que não se coaduna com a sua identidade profissional, podendo até ser ministrada a outra profissão. O docente deve assumir ser sujeito e não objecto da sua formação, partilhando com os outros os seus significados, as suas diferenças e a sua identidade. A formação tem de ter em linha de conta as identidades pessoais e colectivas de modo a poder proporcionar desenvolvimento profissional e aprendizagens com qualidade (Imbérnon, 2008).

É importante que haja um sentido positivo de identidade profissional, de modo a que o docente revele comprometimento e paixão pelo ensino. Um professor comprometido com o ensino e com a aprendizagem é alguém que não estagna, alguém que se mantém actualizado e acompanha as mudanças. Do mesmo modo, os docentes com paixão pelo que fazem são aprendentes activos que se envolvem em projectos de escola, nomeadamente nos de índole colaborativa. Manter a paixão viva é um desafio, na medida em que as dificuldades, as mudanças e a complexidade perpassam a vida do professor (Day, 2004). É por isso que de hoje em dia é determinante considerar as geografias emocionais dos professores, de modo a considerar de forma abrangente a profissão de professor (Kelchtermans, 2009).

Em educação, fala-se de diferentes **tipos de conhecimentos**, como é o caso do conhecimento científico e o conhecimento educativo. O primeiro assenta em princípios

e teorias, de teor mais investigativo, também denominado *conhecimento sobre o ensino*. O segundo, também designado de *conhecimento prático ou profissional*, é o que é utilizado em situações de prática educativa. É um conhecimento baseado em teorias implícitas de saberes sobre a educação, gerado através de processos reflexivos sobre a prática, de natureza dialéctica (conhecimento e acção), também caracterizado pela capacidade de permitir resolver situações problemáticas que ocorram em situação educativa (Latorre, 2004).

O conhecimento profissional é um saber específico que permite desempenhar adequadamente o acto de ensinar, de ser capaz de pensar e teorizar esse acto e ainda de dominar instrumentos para a melhoria constante do desempenho docente (Roldão, 2007a).

Este tipo de conhecimento reveste-se de algumas características específicas, mais concretamente a sua natureza compósita, integradora, por um lado e, por outro, a sua índole analítica e reflexiva. O primeiro aspecto prende-se com a complexidade da sua composição, uma vez que é formada por várias valências associadas de forma incorporadora. O docente tem de conhecer as teorias pedagógicas, aplicá-las aos conteúdos e proceder a uma acção transformativa, não por adição ou simples aplicação.

A segunda característica deste tipo de conhecimento é a sua natureza analítica e reflexiva que tanto se pede aos docentes que desenvolvam de modo a afirmar a sua profissionalidade. É o exercício deste tipo de actividade que os distingue dum prático rotineiro. O docente tem de aliar o *saber técnico*, a *capacidade criadora* à capacidade analítica e reflexiva de modo a que se possa efectivamente falar de conhecimento profissional. Este é gerado a partir da prática em diálogos reflexivos com outros docentes e construído a partir da investigação e reflexão sobre essa mesma prática (Roldão, 2007a e Latorre, 2004).

Os domínios do conhecimento profissional dos professores podem estruturar-se em duas dimensões, concretamente a vertical e a horizontal. A primeira descreve os contextos de uso, como o conhecimento da sala de aula, o conhecimento relacionado com a sala de aula, conhecimento ao nível da gestão e doutros papéis profissionais. A segunda dimensão tem a ver com os diferentes tipos de conhecimento, como o da matéria, da educação, da situação e das questões sociais. O conhecimento processual (saber-fazer)

ocupa lugar fulcral no trabalho do professor, porém este deve articulá-lo com os tipos de conhecimento proposicional (saber o quê) que derivam da reflexão sobre as experiências profissionais e pessoais (Eraut, 1996, citado por Day, 2001).

O conhecimento para o ensino pode apresentar três tipos diferentes, de acordo com a origem, o processo e o papel dos professores no processo de produção desse mesmo conhecimento, a saber: **conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática. O primeiro** prende-se com a aplicação do conhecimento formal à prática. Serve para organizar a prática e conhecer melhor os conteúdos, as teorias e as estratégias.

O segundo tipo, conhecimento na prática, tem a ver com a acção e decisões do professor. É um conhecimento que provém da experiência, da reflexão sobre a prática e da sua narração.

O terceiro tipo resulta duma construção no seio duma comunidade, mediante a perspectiva do trabalho colaborativo e do professor investigador (Cochran-Smith & Lytle, 1999, citados por Marcelo, 2009).

Para mostrar a complexidade do conhecimento dos professores, Morine-Dersheimer & Kent, 2003, redefiniram o modelo de Grossman, 1990, apresentando os elementos que contribuem para o conhecimento didáctico do conteúdo (Marcelo, 2009).

Os docentes têm de possuir um conhecimento pedagógico geral (sobre o ensino e os seus princípios, sobre a aprendizagem e os alunos, sobre os tempos do professor e dos alunos, sobre técnicas, planificação, avaliação, etc.), um conhecimento sobre as matérias que ensina, o que influencia o quê e como ensinar. O conhecimento didáctico do conteúdo é factor determinante no conhecimento do professor, porque sintetiza o conhecimento da matéria a ensinar e os conhecimentos pedagógico e didáctico necessários ao desempenho profissional (Marcelo, 2009).

De hoje em dia, continuam a testar-se hipóteses sobre os tipos de conhecimento e de conhecimento profissional necessários para a construção de competências dos professores, tendo-se, no entanto, chegado a algumas conclusões: não há competências sem conhecimento e sem conhecimento profissional; este é mais complexo que a tradicional dualidade conhecimento teórico e conhecimento prático; o conhecimento

profissional pode ser resultado ou fundamento do exercício de competências (Esteves, 2009).

3. O Professor enquanto Aprendizente

O docente deve ser investigador da sua prática e um aprendizente ao longo da sua vida. Não se pode conceber a actividade dum professor desligada da noção de aprendizagem, não só ligada ao aluno, mas aqui, neste trabalho, essencialmente ligada à aprendizagem do professor.

Espera-se dum professor do século XXI capacidades para proceder a certas transições como: do individualismo para a comunidade profissional; da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem; do trabalho técnico para a investigação; do controlo para a responsabilização; da gestão do trabalho para a liderança; das preocupações da sala de aula para as preocupações dentro e fora dela; de um conhecimento restrito para um conhecimento mais amplo (Day, 2004).

Parece ter relevo antes de se falar em aprendizagem profissional, formação contínua e desenvolvimento profissional, compreender as características cognitivas dos adultos, de forma a melhor perceber e a melhor dinamizar um processo de formação dos docentes.

Para compreender o adulto e poder proporcionar-lhe uma formação eficaz, adequada e consciente, é relevante conhecer o seu desenvolvimento cognitivo que, segundo Pintrich (1990, citado por García 1999), tem algumas características específicas. O desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida, podendo ser qualitativo ou quantitativo, multidimensional, multidireccional e causado por diversos factores. Este desenvolvimento não é automático nem unilateral, ele pressupõe a interacção entre o sujeito e o ambiente.

Vários autores e investigadores defendem que há três teorias sobre o desenvolvimento do adulto que, pela sua qualidade e abrangência, são de referência, como é o caso das Etapas de Desenvolvimento Conceptual- Intelectual- Cognitivo de Hunt; Etapas do Desenvolvimento Moral, de Kohlberg e Etapas de Desenvolvimento do *Eu*, de Loevinger. Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987) cruzaram estas três teorias e agruparam-nas, tendo como ponto de partida as três etapas designadas por Hunt (García, 1999).

Deste modo, a primeira etapa caracteriza-se por ser mais concreta e ligada à acção. Há necessidade de controlo das situações e da insegurança, valorizando bastante a opinião dos que são hierarquicamente superiores, na perspectiva de lhes agradar. As pessoas que integram esta etapa têm tendência a se identificarem com os valores e crenças mais comumente aceites.

A segunda etapa pressupõe uma maior capacidade de abstracção, de resolver as situações com base num raciocínio indutivo ou dedutivo, havendo mais autonomia e consciência das leis e valores sociais.

A terceira etapa caracteriza-se por um elevado nível de desenvolvimento conceptual, de abstracção e de capacidade de resolução de problemas, verificando-se que os indivíduos são capazes de manter relações interpessoais muito positivas e vantajosas nas situações de colaboração.

García (1999) faz referência a estas teorias, mas aplicando-as à aprendizagem dos adultos, destacando o objectivo que tem a educação, a formação e a aprendizagem, segundo cada uma das teorias. Assim, **a teoria comportamental** centra-se mais na aquisição e aperfeiçoamento dos comportamentos, na formação baseada por competências e no desenvolvimento e treino de competências. O formador deve proporcionar um ambiente para que se obtenha a resposta desejada. **A teoria cognitivista** põe a ênfase na necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e de fomentar a capacidade de aprender a aprender. O formador deve estruturar o conteúdo da actividade de aprendizagem. **A teoria humanista** concebe a aprendizagem como um acto pessoal para desenvolver as potencialidades de modo a tornar o indivíduo autónomo e independente. O formador deve facilitar o desenvolvimento da pessoa como um todo. Finalmente **a teoria da aprendizagem social** destaca a importância da modelagem como modo de adquirir e modificar comportamentos. Os objectivos da educação, segundo este modelo, prendem-se com aprender novos papéis e novos comportamentos, devendo o formador servir como modelo.

Estas teorias são de âmbito geral a nível da aprendizagem do ser humano, no entanto existem as teorias específicas de aprendizagem do adulto que também merecem atenção, uma vez que os professores já integram esta classificação etária.

Neste âmbito, a teoria que parece ter maior destaque é a andragogia que se fundamenta em cinco princípios: o auto-conceito do adulto evolui dum situação de dependência para uma de autonomia; o adulto acumula experiências que facultam a aprendizagem; a pré-disposição dum adulto para aprender está muito relacionada com os seus papéis sociais; o adulto está mais disponível para uma aprendizagem centrada na resolução de problemas do que para a aquisição de conteúdos; a motivação interna funciona mais junto dos adultos do que a externa (García, 1999).

Dentro da área das teorias do adulto, é ainda interessante referir a **teoria de Jarvis sobre a experiência adulta** (Merriam & Caffarella, 1991, citado por García, 1999), para quem nem todas as experiências resultam em aprendizagem. Para o autor, existem nove possibilidades de resultados para uma dada experiência, com consequências directas sobre a aprendizagem, dividindo-se em três subgrupos que vão da não aprendizagem à aprendizagem significativa, conforme as respostas às experiências. Assim, a **presunção** (a pessoa pensa que já sabe tudo); **não consideração** (não se valoriza a possibilidade de resposta) e **recusa** (não quer aprender) constituem uma situação de **não-aprendizagem**.

O segundo subgrupo inclui outras três possibilidades de reacção: **pré-consciente** (o sujeito interioriza algo inconscientemente); **prática** (há a possibilidade de se praticar algo sem aprender), **memorização** (procede-se à aquisição e armazenamento da informação, apenas). Estas três hipóteses de resposta estão relacionadas com um tipo de aprendizagem por **memorização**.

Do terceiro subgrupo fazem parte as respostas que constituem situações de **aprendizagem significativa**, a saber: **contemplação** (o sujeito pensa sobre o que está a aprender, sem que se exija uma mudança de comportamento); **prática reflexiva** (procede-se à reflexão e resolução de problemas); **aprendizagem experimental** (a pessoa aprende quando experimenta). O modelo que acabámos de referir também permite perceber que, em situação de formação, as pessoas podem reagir de formas diferentes perante as situações, o que facilita a organização das actividades da formação de professores.

A estrutura das actividades de formação deve ter em linha de conta que os adultos não aprendem todos da mesma forma, tendo assim de haver atenção ao grau de

competência, motivação e dependência dos professores enquanto aprendentes adultos. Nesta linha de pensamento, García (1999) apresenta os diferentes estilos de aprendizagem classificados que vão desde uma orientação maior para o trabalho conceptual ou para a experimentação: **estilo de aprendizagem convergente** (conceptualização abstracta e experimentação activa); **estilo divergente** (experiência concreta e observação reflexiva); **estilo assimilativo** (conceptualização abstracta e observação reflexiva) e **estilo acomodativo** (experiência concreta e experimentação activa).

O professor é um adulto aprendente. A sua actividade é dotada de tal complexidade e multiplicidade a que a aprendizagem pode ficar alheia em situação alguma.

A formação do professor esteve muito tempo a seu cargo e muito tempo desligada do contexto de trabalho. Actualmente, defende-se com outra acuidade a escola enquanto espaço de formação. É lá que as necessidades e os problemas surgem, é lá que as soluções devem ser procuradas. A escola é o espaço de encontro e de trabalho dos professores, é um espaço de divergência e de convergência. Neste sentido, deparamo-nos com o que Barroso (2003) designa “ formação centrada na escola”, facto que constitui uma modalidade de formação contínua que liga a formação ao desenvolvimento das organizações.

Ao se apostar na escola como local de aprendizagem e de desenvolvimento do professor, tem-se colocado uma tónica muito especial na aprendizagem colaborativa dos docentes e na criação de comunidades de aprendizagem dentro ou entre estabelecimentos escolares (Snoek, 2007).

As comunidades de aprendentes são locais nos quais os gestores escolares e os professores procuram e partilham de forma continuada a aprendizagem, de modo a proporcionar uma melhor aprendizagem aos alunos (Snoek, 2007). Este autor concorda com a importância destas comunidades, porém acha difícil por vezes a sua criação. Hord (citado por Snoek, 2007) identifica um conjunto de condições para a sua criação, concretamente a participação colegial e facilitadora do director; a visão comum construída a partir do compromisso com a aprendizagem dos alunos; a inter-assistência como forma de obter o feedback de cada professor, de forma a haver aperfeiçoamentos individuais e profissionais; condições físicas que suportem o tipo de actividades em

questão e ainda o contributo externo como forma de assegurar a inovação no seio da comunidade.

Os docentes devem desenvolver competências para integrarem tais grupos, como por exemplo saberem trabalhar com os outros, trabalharem com conhecimento, tecnologia e informação e trabalharem com e na sociedade (Snoek, 2007).

A escola enquanto lugar de formação tem muitas potencialidades, no entanto também apresenta pontos críticos para os quais se deve estar desperto, de forma a tornar o sistema mais eficaz (Day, 2004). Este autor considera que pode ocorrer a “insularidade”, o “paroquialismo”, limitando as possibilidades de reflexão crítica. É importante conhecer as possíveis consequências, de modo a poder evitar a sua ocorrência.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

1. Definição e Modelos de Formação Contínua e de Desenvolvimento Profissional

A formação e a aprendizagem são conceitos inerentes ao de ser professor, devido ao carácter dinâmico, mutante e complexo das funções específicas da docência.

A formação inicial, a formação contínua e o desenvolvimento profissional são elementos estruturantes do processo de formação docente: os dois primeiros tipos de formação constituem dois momentos que devem ter como corolário o desenvolvimento profissional do professor (Morgado & Reis, 2007).

Durante algum tempo, ocorreram generalizações e definições que aproximavam termos como desenvolvimento profissional, reciclagem, desenvolvimento de professores, formação contínua, formação em serviço ou até simplesmente aperfeiçoamento. (García, 1999).

Os conceitos que vamos desenvolver neste capítulo são concretamente os de desenvolvimento profissional docente e de formação contínua, atribuindo-lhes características que lhes são específicas. Estes dois termos podem aproximar-se, ou seja, o conceito de desenvolvimento profissional de professores pode integrar o conceito de formação contínua num contexto de aprendizagem mais vasto, por esta última contribuir para o crescimento das pessoas e das instituições (Day, 2001, 2004; Morgado & Reis, 2007). Os vocábulos desenvolvimento, formação e contínua contêm em si toda uma carga semântica positiva de evolução, aprendizagem e progresso.

Depois de terem analisado definições de formação contínua, Estrela e Estrela (2006, p. 75) propuseram-se distinguir os conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional. Assim, para o primeiro referiram que:

“...abrange o conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola.”

Para desenvolvimento profissional atribuem:

“...processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de “life span”, às actividades organizadas de formação contínua e às actividades individuais de autoformação”.

A **formação contínua** aparece definida do seguinte modo:

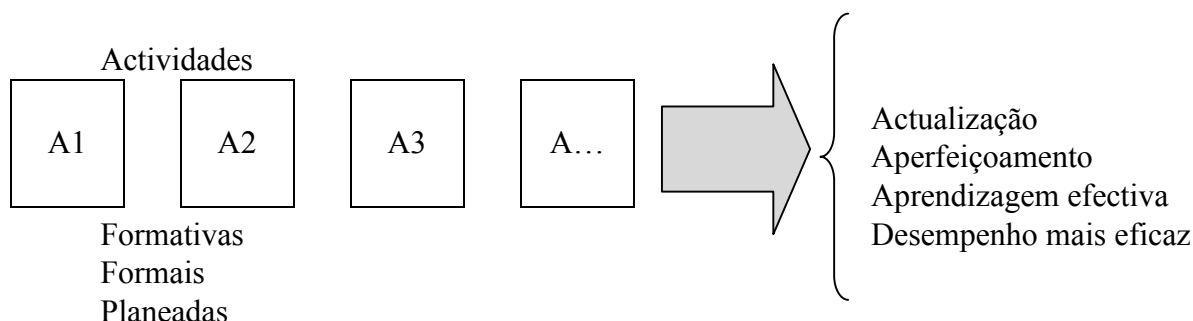
“... um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola(...)tem como objectivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de forma activa.” (Day, 2001, pp 203, 204)

“No que diz respeito à formação contínua prevalece a ideia de ser um contributo educativo valioso que permite compagiar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.” (Morgado & Reis, 2007, p. 48)

“...abrange o conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola” (Estrela & Estrela, 2006, p. 75)

A partir das definições apresentadas, parece poder abstrair-se que formação contínua implica um conjunto de actividades, visando uma actualização, aperfeiçoamento, aprendizagem e desempenho mais eficaz, conforme sintetizámos na seguinte figura:

Figura 2: Síntese do conceito de Formação Contínua



A formação e a mudança são conceitos que se interligam por natureza. A formação contínua está ligada à necessidade de mudança que é característica do ser humano. Ao nos reportarmos a necessidade de mudança, podemos apontar os seguintes tipos: necessidades sentidas pelo professor derivadas de situações de trabalho; sentidas pelo aluno e percebidas pelo professor; sentidas pela escola enquanto organização; sentidas pelo sistema devido a situações como o insucesso e o abandono escolar; pela profissão no que concerne, por exemplo, a autonomia docente e pela sociedade que pretende que o docente seja um agente de mudança (Estrela & Estrela, 2006).

Nesta perspectiva, conforme a necessidade for vista como lacuna ou como aspiração (Estrela & Estrela, 2006), podem encontrar-se diferentes paradigmas de formação contínua: o **paradigma da deficiência** verifica-se quando as actividades formativas são promovidas pela administração central para colmatar lacunas da formação inicial e desenvolver competências que contribuem para melhorar o docente enquanto profissional; o **paradigma do crescimento** prende-se com actividades de autoformação, de modo a responder a necessidades de melhoria e de desenvolvimento profissional sentidas pelo docente; o **paradigma da mudança** tem mais a ver com iniciativas da administração central do que da escola e perspectiva a formação contínua como forma de proporcionar a mudança institucional e o envolvimento em novos projectos; o **paradigma da resolução de problemas** concebe a escola como local para a concepção e dinamização de actividades de formação contínua em que o docente pode proceder ao diagnóstico, soluções e avaliação das situações. O professor, para tal, deve assumir uma atitude reflexiva e investigativa.

Pacheco e Flores (1999) enquadraram a formação contínua na perspectiva do desenvolvimento profissional e distinguiram três modelos: **modelo administrativo**, **modelo individual** e **modelo de colaboração**. Perspectiva-se o **primeiro** como uma formação dinamizada principalmente por motivos organizacionais, de carácter tecnicista que pode não responder às necessidades dos professores. Visa uma reciclagem do docente e relaciona-se com o paradigma da deficiência anteriormente referido.

O **modelo individual**, relacionado com o paradigma do crescimento, visa responder às necessidades individuais do docente e desencadear mudanças na sua prática lectiva. É um modelo centrado na escola e orientado para o crescimento e desenvolvimento profissional do professor.

O **modelo colaborativo** resulta da interação do modelo administrativo e do individual. Os docentes são co-responsáveis pelo seu processo de formação centrado na escola, organizado por instituições de ensino superior, cabendo também ao Ministério estabelecer os critérios e parâmetros globais da formação contínua.

Para os autores, um programa de formação deve proporcionar a colaboração entre os participantes e a realização de projectos de investigação-acção que promovam o desenvolvimento profissional docente.

Actualmente, a formação contínua ainda carece de avaliação rigorosa, de modo a ver os efeitos do investimento das últimas décadas. Em conclusões da autoria de Estrela e Estrela (2006), foi possível encontrar três grupos de respostas face à utilidade da formação contínua no nosso país, concretamente **as atitudes dos professores face à formação contínua, os efeitos positivos da formação, e os efeitos negativos e as suas causas**. Em relação ao primeiro, os autores sistematizaram cinco tipos de atitudes: os entusiastas (procuram andar sempre actualizados, saltando quase increteriosamente de formação em formação); os pragmáticos (anseiam renovar as práticas, procurando receitas); os investigadores (procuram instrumentos de análise prática, tornam-se mais conscientes e críticos, mas nem sempre conseguem uma conciliação entre a teoria e a prática); os auto-suficientes (fazem formação para mero enriquecimento de currículo) e os displicentes (procuram créditos para progredirem na carreira).

Em termos dos **efeitos positivos da formação**, as avaliações dão a entender que as formações foram um sucesso, porém considera-se que esta avaliação tem mais a ver com aspectos ligados ao convívio, troca de experiências, entre outros aspectos.

O terceiro grupo engloba **os efeitos negativos e as suas causas**. Estrela (2003) aponta vários aspectos negativos e disfuncionamentos no sistema de formação: desvirtuamento do sentido de formação (para a maioria dos docentes, formação contínua significa obtenção de créditos); desvirtuamento dos centros de formação (foram concebidos para possibilitar a formação nas escolas e têm tido tendência para se tornarem em “mercado local de formação”); divórcio entre os centros e as escolas (a pressão da obtenção de créditos impediu a elaboração de planos adequados às necessidades das escolas e dos professores); massificação e escolarização da formação (a necessidade de créditos levou à procura de cursos de carácter mais transmissivo em vez de uma formação mais

inovadora baseada em oficinas, círculos de estudo e projectos de investigação); financiamento e burocratização dos centros (devido a todo o complexo processo burocrático, os centros tendem a escolher formação com base na facilidade da obtenção de financiamento e não na base das necessidades).

Estrela e Estrela (2006) referem que estudos de outros investigadores como Ruela (1999) e Roldão (2002) revelam pouco entusiasmo pelos resultados da formação contínua que se deveria ter constituído como um caminho para a renovação das escolas. Acrescentam que, em termos de formação contínua, tem havido um fosso entre os discursos e as práticas, uma falta de análise científica do real e uma falta de atenção às culturas das escolas e às culturas docentes.

O **desenvolvimento profissional de professores** encerra um conceito definido por vários autores, como a seguir apresentamos:

“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. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, 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, 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 e 21).

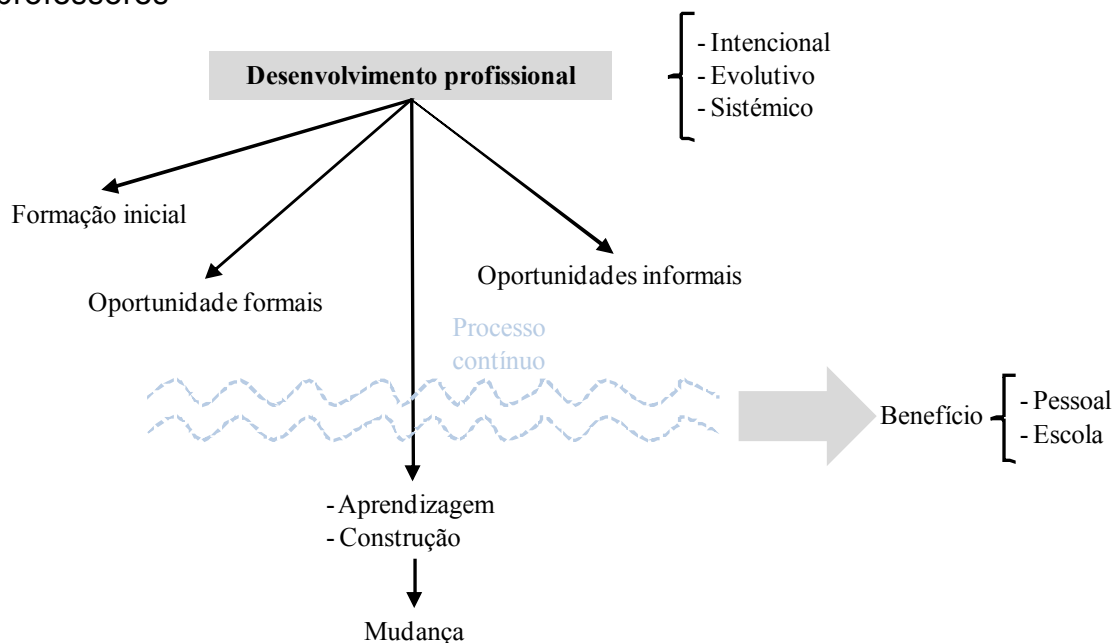
“...el desarrollo profesional del docente se concibe como una parte del largo recorrido de la trayectoria vital conocida como carrera docente. Se visualiza como un proceso continuo que se extiende a lo largo de toda la vida del profesor, desde la formación en la profesión- tanto inicial como posgraduada-, pasando por la actualización o el perfeccionamiento permanente en servicio” (Tancredi, 2009, p.161).

“...es intencional, evolutivo y sistémico. Es intencional porque no se improvisa, sino que va dirigido hacia la consecución de unos determinados propósitos que son valiosos y que pueden ser evaluados. Es evolutivo, porque ocupa al profesorado a lo largo de toda su carrera docente. Es sistémico, porque no solo incluye los aspectos personales o individuales, sino que se entiende que los esfuerzos de desarrollo profesional de los docentes deben necesariamente enmarcarse en el entorno organizativo, cultural y social de la escuela” (Marcelo, 2009a, p. 125).

Podemos concluir que, face às definições apresentadas, o DPP é um processo contínuo, intencional, evolutivo e sistémico que inclui a formação inicial, as oportunidades

formais e informais de formação. Visa a construção e a aprendizagem, numa perspectiva de mudança, com efeitos pessoais e na organização, conforme se pode visualizar através da figura seguinte:

Figura 3: Síntese do conceito de desenvolvimento profissional de professores



Na última década, tem vindo a emergir uma perspectiva que atribui as seguintes características ao desenvolvimento profissional: integra-se nos quadros do **construtivismo**, na perspectiva de que o professor é sujeito da sua aprendizagem; é um processo que se realiza a longo prazo e **ao longo do tempo**; é um processo que ocorre em **lugares concretos**, porque as experiências mais significativas são as que se baseiam na escola e na actividade docente; está relacionado com processos de **reforma na escola**, porque tende a introduzir alterações nos estabelecimentos de ensino; o professor é visto como um **prático reflexivo** que vai adquirindo novos conhecimentos a partir da reflexão sobre a sua experiência; é concebido como um **processo colaborativo** com lugar adequado para a individualidade; existem **vários modelos** de desenvolvimento profissional de acordo com os contextos.

Paralelamente, observam-se mudanças que ocorreram no domínio do desenvolvimento profissional como o facto de este estar menos virado para o indivíduo e mais para o desenvolvimento da organização; passar de mais fragmentado para mais coerente; a formação ser dinamizada não a partir da administração, mas mais centrada na escola e

nas necessidades de aprendizagem dos alunos; uma formação baseada não na mera transmissão de conhecimentos aos professores, mas nos processos de ensino-aprendizagem; de uma formação mais individualizada a uma mais virada para comunidades de aprendizagem (Marcelo, 2009b).

Por norma, a ideia associada ao desenvolvimento profissional prende-se com a frequência de cursos, workshops, programas e outras actividades que, não sendo inúteis, não são tão proficuas quanto deveriam ser. É por este motivo que Fullan (2007) propõe a alteração da expressão *desenvolvimento profissional* pela ideia de que *every teacher has to learn virtually every day*. (p. 36) O autor argumenta que *desenvolvimento profissional*, como termo, é um obstáculo ao progresso da aprendizagem docente e a aprendizagem dos alunos depende da aprendizagem constante do professor.

Após longos estudos sobre o desenvolvimento profissional, elaboraram-se abstracções e sistematizações a que chamaram **modelos**.

Os **modelos de desenvolvimento profissional** podem sintetizar-se de forma simples segundo dois tipos de actividades, concretamente as denominadas **Formação e Treino Profissional** e as de **Apoio Profissional**. As primeiras visam que o professor adquira conhecimentos e competências em actividades organizadas por especialistas; as segundas diferem das primeiras e têm como objectivo implicar o docente no planeamento e desenvolvimento do processo de formação (Oldroyd & Hall, 1991, citados por García, 1999).

Apesar desta terminologia abrangente e simples, há outros modos de perspectivar os **modelos de desenvolvimento profissional**, especificamente o de Sparks e Loucks-Horsley (1990, citados por García, 1999). Este modelo engloba **cinco** tipos: **desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e formação no centro; desenvolvimento profissional através do treino e de cursos de formação e desenvolvimento profissional através da investigação**. Estes tipos, apesar de individualizados, podem completar-se se assim as condições se reunirem e as circunstâncias determinarem.

O primeiro tipo, desenvolvimento profissional autónomo, é a modalidade de desenvolvimento profissional mais simples e corresponde à concepção segundo a qual os docentes decidem aprender por si só, sendo capazes de definir os processos de aprendizagem e formação, de acordo com as teorias de aprendizagem dos adultos que preconizam que estes aprendem de forma mais adequada quando planificam a sua aprendizagem.

O **segundo tipo** inclui três aspectos, a saber, **reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional; reflexão sobre a acção: o apoio profissional mútuo e o diálogo profissional; a supervisão clínica como estratégia reflexiva.**

A **reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional** visa, como qualquer estratégia que envolva reflexão, desenvolver no docente competências metacognitivas que permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a prática docente. Nesta perspectiva, ela contempla cinco estratégias, concretamente a redacção e análise de casos; análise de biografias profissionais; análise dos constructos pessoais e teorias implícitas; análise do pensamento através das metáforas e análise do conhecimento didáctico do conteúdo através de árvores ordenadas.

A **reflexão sobre a acção: o apoio mútuo e o diálogo *profissional*** promove um processo de análise do ensino que o docente pratica e inclui a observação por parte dum colega a que se dá geralmente o nome de *coaching*. Garmston (citado por García, 1999) identificou três tipos de *coaching*, designadamente o apoio profissional técnico (ajuda para os professores transferirem para as aulas o que aprenderam em seminários), o apoio profissional de colegas (ajuda entre colegas para o desenvolvimento e integração de novos docentes, com muito diálogo e reflexão através da observação. Preconiza a observação e análise da prática, de modo a melhorar a qualidade do ensino através da reflexão entre colegas); apoio profissional por indagação (significa uma etapa a seguir ao tipo de apoio referido anteriormente e pressupõe uma cultura e prática de colaboração estáveis e asseguradas pela instituição).

Os limites destas práticas têm a ver com o facto de que não se podem impor e que a sua implementação requer um projecto, ambiente de cooperação e democracia na escola. O impacto que este tipo pode ter na escola também pode não ser muito grande.

A supervisão clínica como estratégia reflexiva constitui uma estratégia centrada no aperfeiçoamento dos docentes através de ciclos de planificação, observação e análise, de modo a se promover a mudança. À semelhança dos outros tipos referidos, tem a vantagem de proporcionar reflexão e trabalho colaborativo entre os professores. Tem alguns inconvenientes, como a necessidade de abrir a sala de aula para outro colega observar, o que nem sempre é fácil nem linear.

O terceiro tipo, desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e da inovação curricular e a formação no centro, inclui actividades que visam envolver um grande número de docentes numa escola no desenvolvimento dum projecto que dê lugar a mudanças na qualidade do ensino do estabelecimento. As vantagens deste modelo prendem-se com o facto de a sua organização e cultura beneficiarem com a colaboração entre professores, porém deve atentar-se no equilíbrio entre as necessidades formativas individuais e as colectivas.

Este modelo integra duas modalidades, concretamente o **desenvolvimento de projectos de inovação curricular e desenvolvimento profissional dos professores centrado nas escolas**. Em relação à primeira, é de referir que o desenvolvimento profissional e a inovação curricular estabelecem estreitas relações. A inovação é um conceito com diferentes interpretações e definições e passa por diferentes fases como a planificação, difusão, adaptação, implementação e institucionalização. Os factores que a influenciam são de ordem vária, como a existência de inovações de qualidade, o acesso à informação, o interesse e apoio da administração, o interesse dos professores, os agentes de mudança externos, a pressão/apoio/apatia da comunidade, a disponibilidade de fundos para o seu financiamento e a resolução de problemas e disposições burocráticas.

A segunda modalidade tem a ver com a perspectiva de centrar nas escolas a formação dos docentes, lugar onde surgem os problemas e onde eles têm de ser superados. Existem condições para este tipo de desenvolvimento ter sucesso, como é o caso da liderança, clima organizacional, os professores em si e a natureza do desenvolvimento profissional, ou seja, se ele se constitui como evolutivo, reflexivo, contínuo e participado.

O quarto tipo do modelo, desenvolvimento profissional através do treino e de cursos de formação, é o mais conhecido dada a tradição de se perspectivar o

desenvolvimento profissional através de cursos, cujo objectivo era o treino dos professores para o domínio de competências já adquiridas, ministrados por especialistas, dirigidos a grandes grupos e realizados fora da escola. As vantagens advêm de o docente ampliar os seus conhecimentos/competências e poder por si escolher o seu percurso formativo. Acresce que estes cursos são também alvo de críticas por serem demasiado teóricos, de pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, por serem actividades individuais e, conseqüentemente, gerarem pouco impacto nas escolas. Para que o seu efeito seja superior, os cursos deveriam integrar componentes como a apresentação da teoria, modelagem ou demonstração de competências ou modelos, prática em situações simuladas ou em classe, retroacção estruturada, retroacção não-estruturada e assessoria durante a aplicação. Pretende-se a conciliação entre a teoria e a prática, a resposta às necessidades dos professores, a inclusão de aplicações em sala de aula e posteriores sessões do curso (Blase & Anderson, 1995, citados em Day, 2001).

Wallace (1990, citado por García, 1999) sintetiza algumas ideias que permitem que os cursos possam ser mais eficazes: planificação em colaboração com patrocinadores, professores e formadores; centrar-se nas necessidades dos professores; dar informação prévia ao curso; ter um programa estruturado e flexível que seja voltado para a experiência, prática e acção, utilizando métodos adequados, como a retroacção, investigação-acção e assessoria; sessões de curso e sessões de prática na escola e, ainda, apoio e assessoria depois da finalização do curso.

O quinto tipo, desenvolvimento profissional através da investigação, aparece ligado ao conceito de professor investigador e ao de investigação-acção em que o docente é visto como alguém que é capaz de identificar e diagnosticar problemas da sua prática diária, de reflectir e intervir com metodologias adequadas.

O conceito de investigação-acção aparece com variadas abordagens, no entanto é indubitável que se trata dum papel diferente do professor, o que implica uma formação de professores adequada ao objectivo de formar docentes reflexivos e investigadores. A investigação-acção tem em mira melhorar a profissionalidade docente, através do aprofundamento da capacidade de reflexão, da análise da sua prática e do que o rodeia. Deste modo, esta metodologia contribui para o desenvolvimento profissional ao tornar o professor mais consciente e mais comprometido com o ensino e com a escola.

A colaboração constitui um aspecto importante nos projectos de investigação-acção, porque os docentes devem trabalhar em conjunto e com objectivos comuns.

2. Fases de Desenvolvimento da Carreira Docente

A vida profissional dos docentes passa por etapas ou fases que importa conhecer para melhor compreender os professores e melhor planificar a sua formação. As necessidades das pessoas variam de acordo com o contexto de trabalho, idade e sexo, podendo acontecer que o ciclo de certos docentes não integre todas as etapas sintetizadas pela investigação. Assim, um professor é resultado de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que se realiza através de transições de vida, influenciadas por factores de ordem pessoal, socioprofissional, como por exemplo, o ambiente de trabalho na escola, características específicas da profissão, contextos históricos e organizacionais, culturas de escola e as suas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Gonçalves, 2009).

Day (2001, 2004) e García (1999) destacam as investigações de Huberman (com especial relevo), Sikes e Fessler e Christensen com professores suíços, ingleses e americanos, respectivamente. Estes investigadores concluíram que as carreiras dos docentes integram, por norma, **cinco fases principais: início da carreira (do 1º ao 3º ano de serviço); estabilização (do 4º ao 6º); novos desafios, experimentação ou diversificação (do 7º ao 18º); atingir uma plataforma profissional (do 19º ao 30º); fase final (do 31º até ao fim).**

A **primeira fase, início da carreira**, corresponde ao momento em que os professores constroem o modo como se vêem como profissionais. Este tempo pode ser mais fácil ou mais difícil, de acordo com a sua capacidade de lidar com todo o enquadramento. Estes primeiros anos podem conter uma ambivalência: se por um lado o docente tenta construir a sua realidade social, por outro, está sujeito a influentes forças socializadoras. Neste contexto, identificaram-se três fases por que passa este professor principiante: fase de lua-de-mel; de crise e de fracasso ou de ir andando (Lacey, 1977, citado por Day, 2001). Estas variações podem ser descontínuas, de acordo com o modo como cada pessoa tem para se adaptar às situações e à mudança.

A **segunda fase, estabilização**, é a fase do comprometimento com a profissão, consolidação e integração no grupo social. É uma fase relativamente breve, também

caracterizada por uma crescente maturidade e consolidação dos papéis. As necessidades dos professores nesta fase prendem-se com novos estímulos, novas ideias e compromissos mais profundos que devem ser tidos em linha de conta pela gestão das escolas, de modo a compreender os docentes e a rentabilizar o seu potencial (Cooper, 1992, citado por Day, 2001).

A terceira fase, novos desafios, experimentação ou diversificação aparece em Day (2001) fundida com a segunda, mas separada em Day (2004). Caracteriza-se por novas preocupações, responsabilidade e desejo de experimentação. Este momento da carreira pode não ser igual para todos os professores: uns investem para melhorar a sua capacidade como docente, diversificando metodologias e experimentando novas práticas; outros procuram promoção profissional, apostando em funções mais administrativas. Há ainda aqueles que vão reduzindo gradualmente os seus compromissos, outros que abandonam a profissão ou os que se ocupam doutra paralelamente.

A quarta fase, alcançar a plataforma profissional ou procura de uma situação estável, pode incluir dois grupos de docentes com características distintas: um caracterizado pela serenidade e distanciamento afectivo e outro pelo conservadorismo (Leithwood, 1992, citado por García, 1999).

O primeiro integra aqueles docentes que revelam menos energia, menos preocupação com as questões da sala de aula e com as promoções, mas mais empenhados em desfrutar das questões ligadas ao ensino. Constituem um grupo importante dentro da organização. O segundo grupo caracteriza-se por uma certa amargura, estagnação, queixa em relação aos colegas e ao sistema, relegando a importância do seu desenvolvimento profissional.

O último momento, fase final, preparação da jubilação, define-se por uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos, por interesses fora da escola, diminuição do interesse, do encanto e da actividade profissional (*desencantados*). Os docentes revelam queixas em relação à saúde e em relação ao empenho e comportamento dos alunos. Para além destas reacções, podem ocorrer casos de *perspectiva positiva* (interesse em se especializar mais) ou de atitude mais *defensiva* (menos optimismo face a experiências passadas) (Day, 2001, Day, 2004, García, 1999 e Gonçalves, 2009).

Day e Gu (2009) classificam os docentes com cerca de vinte e quatro, e mais, anos de serviço como **professores veteranos** e defende que é importante que a direcção das escolas apoiem também os docentes nesta fase (e não só na fase inicial) como forma de garantir o desenvolvimento e a qualidade do ensino. Com esse apoio, os docentes estão mais empenhados no desempenho das suas funções, apesar de problemas de diversa ordem que podem surgir nestas idades. A sua experiência, os seus valores e vocação são fontes de ensinamento e força para ultrapassarem obstáculos e continuarem a caminhada com dedicação.

Os ciclos da carreira dos professores estão relacionados com outros factores que com eles interagem. Existem duas grandes dimensões a influenciar as dinâmicas do ciclo da carreira dos professores: a pessoal (as relações familiares, as crises pessoais, desenvolvimento pessoal, etc.) e a organizacional (estilos de gestão, expectativas sociais, regulamentos, etc.).

Os ciclos da carreira dos professores estão, também, intimamente ligados aos ciclos de maturação a nível pessoal, cognitivo, moral e profissional.

Os docentes, como se tem estado a demonstrar, passam por diferentes fases e necessitam de dar respostas a situações novas e complexas. Por estas razões se fala no professor como perito, mais concretamente como *perito adaptativo* pelo facto de ter necessidade de se ajustar às alterações que ocorrem na sua profissão e de aprender ao longo da vida. Distingue-se, conseqüentemente, o professor principiante e o professor perito, que, por sua vez, se define por ter grande nível de conhecimentos e de destreza.

Os peritos de qualquer área apresentam os seguintes traços: complexidade de competências, grande quantidade de conhecimentos, estrutura de conhecimento profunda e estrutura abstracta do problema (Bereiter & Scardamalia, 1986, citados por Marcelo, 2009b).

A passagem para professor perito deve-se em grande parte a características como a inovação e a eficiência, condições importantes para o desenvolvimento profissional (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005, citados por Marcelo, 2009b).

Estes autores distinguem perito rotineiro e perito adaptativo: ambos aprendem ao longo da vida, contudo o primeiro tipo adquire competências que vai aplicando ao longo do

seu percurso cada vez com mais eficácia, enquanto o segundo mostra abertura e disponibilidade para aprofundar, ampliar e transformar as suas competências.

3. Propósitos e Factores de Desenvolvimento Profissional dos Professores

Os professores tal como outros profissionais necessitam de aprofundar conhecimentos e de se promover enquanto agentes educativos. Este tipo de desenvolvimento tem intenções que se podem resumir a quatro metáforas: **re-instrumentação**, **remodelação**, **revitalização**, **re-imaginação**, de forma a garantir a melhoria da aprendizagem dos alunos e apoiar a profissão docente (Sachs, 2009).

A primeira metáfora, **re-instrumentação**, tem a ver com a ideia de que o acto de ensinar pode ser melhorado pela aprendizagem e desenvolvimento de novas competências. Baseia-se numa visão prática do ensino, considerando que a aplicação imediata em sala de aula é o grande fim. O papel do professor prende-se mais com a gestão da aprendizagem dos alunos do que com uma atitude reflexiva. Os programas são feitos para os professores por especialistas exteriores à escola. Os governos e os burocratas têm preferência por este tipo de desenvolvimento profissional que é considerado um *profissionalismo controlado*.

A **remodelação**, tal como a re-instrumentação, centra-se na transmissão, mas também no aumento do conhecimento científico e pedagógico do docente. Revela maior preocupação em mudar as práticas, de modo a assegurar que se cumprem as directivas superiores. A questão essencial aqui é saber se este tipo de mudança corresponde a alterações de base das atitudes e crenças em relação ao ensino ou só a uma mudança de comportamento.

O desenvolvimento profissional visto como propósito de **revitalização** relaciona os professores uns com os outros e com as necessidades dos alunos, voltando a incidir no professor em termos individuais. Esta perspectiva distingue-se das anteriores por ter o enfoque na aprendizagem do professor, na sua renovação profissional, principalmente ao tentar torná-lo um prático reflexivo.

A designação de **re-imaginação** tem a ver com o facto de se exigir imaginação da parte de quem concebe o desenvolvimento profissional e da parte dos destinatários. É um tipo

transformador a nível das práticas e das intenções e vai preparar os docentes para serem agentes inovadores e críticos do desenvolvimento do currículo. Estes professores privilegiam o pensamento divergente e crítico, desenvolvendo também nos seus alunos atitudes críticas e transformadoras. O método de trabalho utilizado é o colaborativo, pressupondo que as actividades planeadas em conjunto sejam mais proficuas para os seus alunos do que aquelas que são apresentadas por especialistas exteriores à escola. O docente é colocado numa posição de aprendiz e de investigador das suas práticas, sem recear enfrentar a complexidade que caracteriza esta profissão.

Considera-se que estes propósitos últimos servem mais o desenvolvimento do docente do que os primeiros. Os modelos actuais defendem o re-imaginar, porém a prática mostra ainda uma tendência para formas tecnocráticas e instrumentais do desenvolvimento profissional (Sachs, 2009).

O grande objectivo do desenvolvimento profissional é provocar a **mudança** nos conhecimentos e crenças dos professores que, por sua vez, geram alterações nas práticas docentes. A mudança é um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Há mudanças maiores e mudanças menores, sendo estas as que se prendem com a mudança de manual, novas modalidades de tarefas ou até modificações no tempo de aula ao longo do dia. As mudanças maiores são as que implicam um maior risco, são alterações mais profundas que pressupõem disponibilidade e tempo do professor para as interiorizar e assumir. É importante neste processo que os professores sejam esclarecidos e preparados para a mudança e não um percurso inverso, facto que leva à resistência (García, 1999).

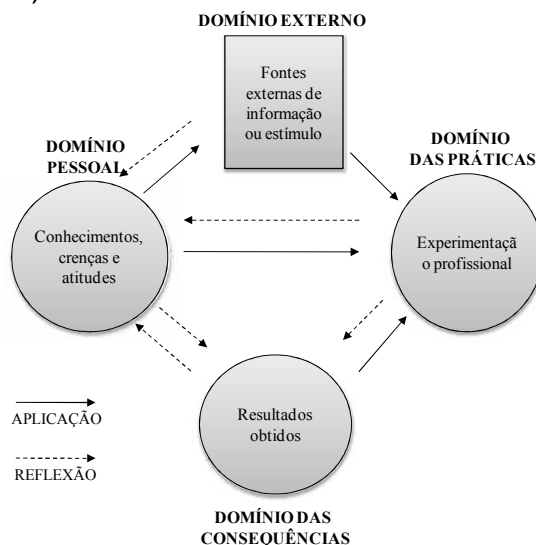
Existem cinco factores que determinam a resistência à mudança: insularidade artesanal (tem a ver com o isolamento dos professores); disfuncionalidade operativa (prende-se com os benefícios limitados da inovação, como por exemplo as atitudes inadequadas dos alunos, problemas de disciplina na sala, escassa eficácia das inovações...); custos sensíveis/benefícios diluídos (os esforços são maiores do que os benefícios); compulsividade do sistema (as dificuldades do próprio sistema educativo, como a legislação, excesso de trabalho exigências dos programas, falta de tempo... e restrições instrumentais (escassez de materiais, espaços...)) (García, 1999).

As mudanças, geralmente lentas, podem não ocorrer pelo simples facto de os professores participarem em actividades de desenvolvimento profissional, mas sim porque os mesmos comprovaram a sua utilidade na prática (Marcelo, 2009). A investigação aponta para a importância da dimensão pessoal da mudança. O professor não é um mero executante nem técnico, ele toma decisões, possui crenças, rotinas, processa informação, constrói conhecimento, entre outros aspectos da sua actividade (García, 1999).

Há autores que perspectivam a mudança proporcionada pelo desenvolvimento profissional como algo linear, numa perspectiva sequencial: formação de professores, mudança de práticas na sala de aula, mudança nos resultados da aprendizagem dos alunos e mudança nas crenças e atitudes dos professores (Guskey, 2002, citado por Marcelo, 2009b). Este modelo supõe que os professores mudam a sua conduta quando estão convictos de que o que estão a fazer se repercute na aprendizagem dos alunos.

No entanto, surgiu um modelo em que os elementos integrantes surgem de forma interrelacionada (Clarke & Hollinsworth, 2002, citados por Marcelo, 2009a). A mudança ocorrida nos programas de desenvolvimento profissional surge devido a processos de aplicação e reflexão em quatro domínios: domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes), domínio das práticas (experimentação profissional), domínio externo (fontes externas de informação ou de estímulo) e o das consequências (resultados obtidos), conforme se pode ver na figura seguinte:

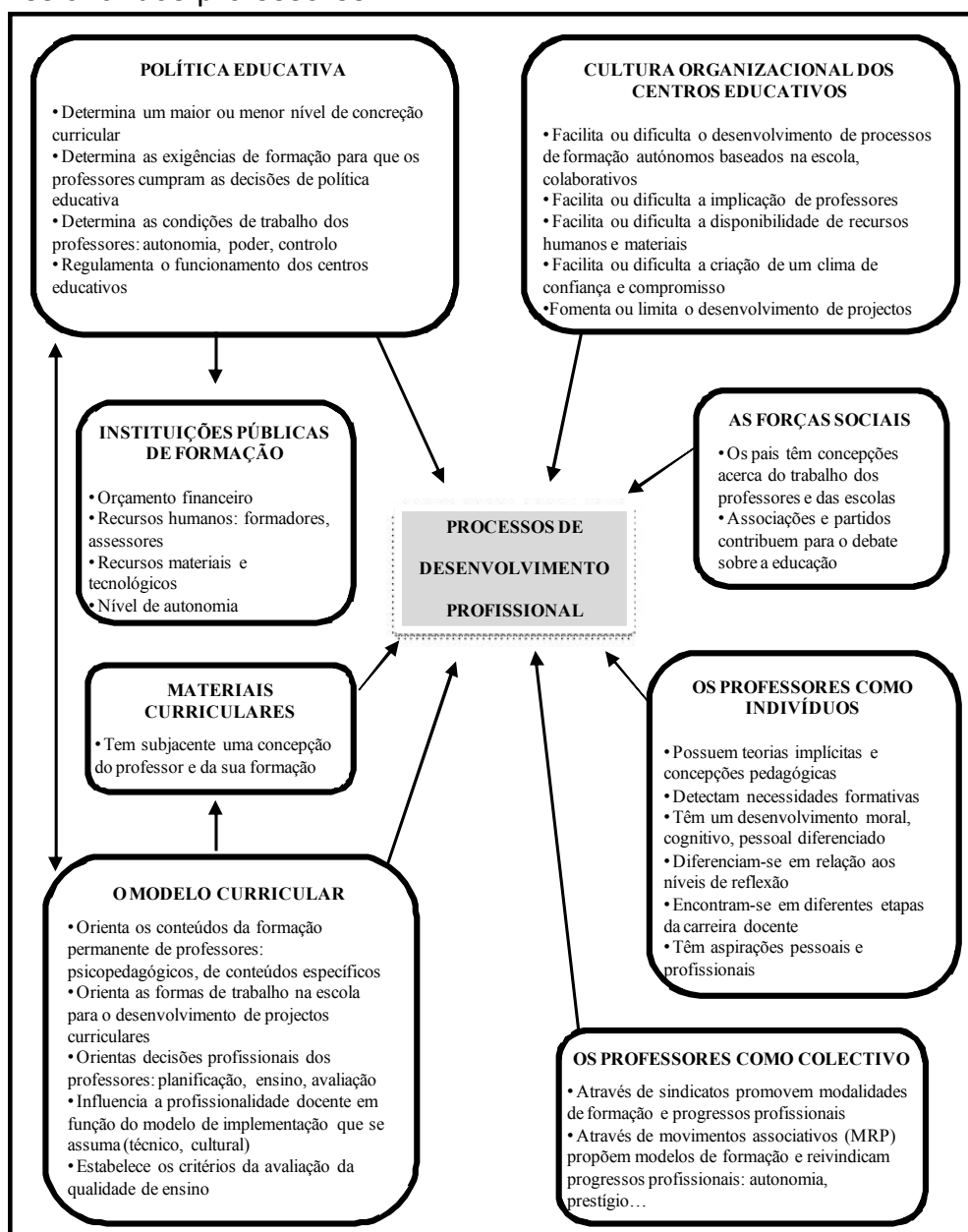
Figura 4: Modelo Inter-relacional de desenvolvimento profissional de Clarke e Hollingsworth (2002)



(adaptado de Marcelo, 2009b, p.17)

O desenvolvimento profissional está dependente de um conjunto multifactorial de circunstâncias que confluem numa perspectiva condicionante. Assim, e como prova a figura seguinte, vemos factores influentes de vária ordem, mais concretamente a política educativa e as instituições públicas de formação; as forças sociais; os professores como indivíduos e integrados no colectivo, o modelo curricular e materiais curriculares; a cultura organizacional (García, 1999).

Figura 5: Factores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional dos professores



(adaptado de García, 1999, p.194)

A **política educativa** regula o funcionamento das escolas e pode influir no desenvolvimento dos professores, na medida em que a forma como os docentes recebem as emanações superiores pode implicar um grau maior ou menor de empenhamento no seu desenvolvimento profissional. É o caso dos vencimentos, autonomia, incentivos, condições de formação, entre outros.

A política educativa pode regular o funcionamento das escolas e o cumprimento dos objectivos mediante o **modelo curricular** estipulado. Este orienta os conteúdos, as formas de trabalho, as decisões dos professores no tocante à planificação, execução e avaliação, o tipo de profissionalidade (mais técnica, mais cultural...) e os critérios de avaliação da qualidade do ensino. O modelo curricular desenhado determina em grande parte as funções do professor e o cumprimento da sua missão.

A **cultura organizacional** pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional dos docentes. A forma de trabalhar, o clima de escola, as tradições específicas, as relações humanas baseadas em maior ou menor grau de confiança e espírito de colaboração, o tipo de liderança, o grau de autonomia e o tipo de dinâmicas características afectam e implicam determinado comportamento face ao desenvolvimento docente.

Os próprios **docentes, em termos individuais, ou integrados no colectivo**, também podem ser condicionantes deles próprios. O modo como o professor encara o ensino, as suas concepções pedagógicas, a sua forma de trabalho, o tipo de relacionamento profissional e pessoal mais isolado ou mais colaborativo, a etapa de desenvolvimento cognitivo e ciclo de carreira, as aspirações pessoais, as necessidades de formação, a sua integração e adesão em sindicatos e movimentos, e a consciência de tudo isto, são factores a tomar em linha de conta quando são referidos os condicionalismos do desenvolvimento profissional docente.

Quando se fala em desenvolvimento profissional docente fala-se em aquisição de conhecimentos, destrezas e aprendizagem. Esta, como todo o processo atrás visto, pode ter condicionantes interinfluente como a história de vida, a biografia do professor, a fase da carreira, a aprendizagem profissional da cultura de escola, os valores, preferências e práticas de ensino, as influências externas, como a administração central,

entidades e meios de comunicação, a liderança da escola, o relacionamento com colegas ou outras entidades e a qualidade das aprendizagens profissionais (Day, 2001).

Outro aspecto que urge referir é o facto de o desenvolvimento profissional se dar em contexto com todos os problemas de ensino existentes. É a partir da realidade que se promovem as reflexões, reestruturações e conceptualizações que abrem caminho para novas estratégias, de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A melhoria das aprendizagens pressupõe que a formação docente trabalhe sobre as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento escolar. Os formadores devem contribuir para que o professor identifique os problemas, reflecta sobre eles e que encontre soluções adequadas (Lombardi & Vollmer, 2009).

Um docente está inserido numa organização que influi no seu desenvolvimento profissional. A **liderança** dum estabelecimento escolar deve dar oportunidades para os professores testarem diferentes tipos de aprendizagem e proporcionar, com frequência, tempo para debaterem questões, reflectirem e partilharem ideias. Se não forem dadas possibilidades aos professores para reverem os seus propósitos educativos, para procederem à sua renovação e actualização, corre-se o risco de não se contribuir para a consecução de objectivos fundamentais à dinâmica dos sistemas educativos.

Não podemos falar de desenvolvimento profissional sem esquecer factores que o determinam de forma evidente. A vida profissional dum professor constitui-se como um processo que integra o seu desenvolvimento, como pessoa e como profissional, contemplando não só os seus conhecimentos, crenças e história de vida, mas também o contexto em que ele está inserido. Por este motivo, torna-se premente estabelecer uma relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional que, segundo Day (2001) deve obedecer a alguns **princípios**: o desenvolvimento profissional é contínuo, realizando-se ao longo da vida; deve ser auto-gerido, sendo no entanto da responsabilidade do professor e da escola; deve ser apoiado e dispor de recursos materiais e humanos que suportem a realização; deve responder aos interesses do docente e do estabelecimento escolar; deve revelar-se como um processo credível; deve ser diferenciado e adequado às características e situações específicas dos docentes.

O tipo de liderança numa escola pode permitir ou impedir de forma mais explícita ou tácita o envolvimento dos docentes em actividades que o levem a estádios diferentes da

sua progressão profissional. De acordo com alguns estudos realizados, existem três tipos de liderança: **liderança normativo-instrumental**, **liderança facilitadora**, **liderança emancipadora** (Blase & Anderson, 1995, citados por Day, 2001).

Na primeira perspectiva, para o director, o docente é um veículo para atingir as suas expectativas e metas, levando-os deste modo a aceitar o seu programa e a mantê-los subordinados às suas estratégias. Aquele crê que a sua função é motivar o professor para implementar os seus próprios fins, em vez de proporcionar uma reflexão crítica sobre os processos. Nestes contextos, predomina um tipo de cultura de aceitação.

A liderança facilitadora utiliza as seguintes estratégias para promover a emancipação do professor: demonstração de confiança nos professores; desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada; encorajamento e auscultação da participação individual; estímulo da autonomia individual do professor; encorajamento para a inovação; recompensas e apoio, em termos de oportunidades de desenvolvimento profissional, de disponibilidade de tempo, materiais e recursos financeiros. Como é possível constatar, o tipo de cultura é de cooperação.

Neste tipo de liderança, a reflexão crítica pode ser promovida, porém os valores e contextos em questão podem não ser discutidos.

A liderança emancipadora tem preocupações com a participação, equidade e justiça social, pretendendo, assim, acabar com as diferenças de poder e instaurar comunidades de trabalho. Os critérios de justiça variam com cada cultura de escola, no entanto serão sempre aspectos discutidos e definidos pelas comunidades. A reflexão de tipo emancipatório e crítico tem carácter obrigatório neste tipo de liderança que tem como cultura predominante a colaboração.

Existem estudos que apontam algumas características de lideranças escolares de sucesso como as que a seguir se apresentam: um líder deve **estabelecer a direcção**, trabalhando com os outros de forma partilhada; deve **desenvolver pessoas**, trabalhando através de outras pessoas e com outras pessoas; deve **desenvolver a organização**, ajudando a estabelecer condições de modo a promover a eficiência profissional (Leithwood & Riehl, 2003, citados por Day, 2007). Um líder de sucesso deve revelar uma visão holística guiada pela experiência e por valores, atentando tanto na parte pessoal como na parte profissional do professor. Ele não deve apenas indicar a direcção ou organizar,

deve também construir relações com a comunidade escolar e moldar valores e práticas (Day, 2004).

Nos últimos anos, tem-se verificado a necessidade de haver uma liderança alargada a todos os actores envolvidos no processo educativo que pressuponha uma dinâmica de colegialidade e de formação de equipas que definam objectivos, construam projectos, planifiquem, avaliem e reflectam (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007).

Uma liderança que intente no apoio e encorajamento dos seus docentes, aliada a culturas colaborativas, constrói eixos determinantes para a formação docente e para o seu desenvolvimento profissional contínuo.

4. Princípios Orientadores para o Desenvolvimento Profissional dos Professores

A necessidade de formação dos professores é desde há anos incontestável, no entanto persistem **problemas, de ordem epistemológica e de ordem estrutural**. (Alonso, 1998, citado por Forte, 2005). **Em relação ao primeiro**, destaca-se a tendência ainda para um modelo transmissivo; concepção abstracta de teoria e da prática; desvalorização dos contextos sociais e culturais determinantes para o trabalho dos professores; desvalorização de aspectos relativos à mudança; prevalência da concepção individualista da prática docente e detrimento da integração do indivíduo no grupo e na organização; concepção dos docentes como grupo homogéneo e desprofissionalizado; persistência da hegemonia do paradigma da racionalidade técnica nas políticas e práticas de formação, subestimando-se as potencialidades da “pessoa” e da organização (Canário, 2007); enfoque na parte cognitiva do docente em detrimento frequente das suas paixões, entusiasmos, identidades pessoais, comprometimento e emoções (Day, 2004); ênfase no conhecimento experiencial dos professores e nas suas necessidades imediatas sob pena de esquecer propósitos morais, processos e contextos mais amplos da educação (Day, 2004).

No tocante aos **problemas estruturais**, destacam-se a falta de critérios adequados para a selecção dos candidatos à profissão; a hierarquização a nível dos anos de formação, do tipo de instituição formadora e do saber nas instituições de formação; a departamentalização nas escolas; o fosso entre as instituições formadoras e as escolas; a incorrespondência entre as necessidades e a oferta; a falta de continuidade entre as

diferentes etapas da formação; falta de articulação entre o docente e a organização em que está inserido, de modo a fazer desta um local qualificante, aprendente em que a formação faz parte da organização e dos seus projectos (Canário, 2007); a falta de formação adequada e específica dos formadores, a resistência; desmotivação demonstradas por alguns docentes em relação à formação e à mudança visada; os problemas com o financiamento dos programas de formação; o factor tempo e a disponibilidade para a formação que se advoga que seja institucional e não pós-laboral; relações conflituosas entre os governos, os docentes e os sindicatos (Terigi, 2009). Deve também promover-se uma formação a que o docente não adira só por motivos de progressão na carreira, sob pena dos resultados não serem visíveis.

É importante também repensar outros aspectos. Quando se prepara uma formação deve ter-se em linha de conta a origem do formando. Outra questão associada é a de determinar com convicção os saberes necessários para a docência. Não existe um referencial nem uma teoria acerca do modo como os novos saberes adquiridos na formação contínua se integram no marco referencial do professor. Mesmo em situações de colaboração, de investigação, tem de se investir em propostas que reúnam condições para a produção de novos conhecimentos, porque nem sempre é linear que tal aconteça (Terigi, 2009).

Perante este conhecimento da realidade e algum desconhecimento, há **pontos fundamentais a considerar por quem tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento profissional**: os programas devem atender aos diferentes *eus* do docente, como por exemplo o *eu* pessoal, o profissional, o prático e o *eu* enquanto membro da comunidade escolar; o feedback e o apoio são elementos essenciais num processo de aprendizagem contínua; o comprometimento e a vontade em relação à aprendizagem devem ser estimulados e fomentados no professor como aprendente ao longo da vida; a cultura organizacional deve apoiar as relações colegiais que se estabelecem nas escolas; deve haver metas a longo prazo e uma definição planificada das necessidades dos professores; deve ir-se ao encontro das necessidades de formação de acordo com as fases da carreira; os programas devem apoiar o profissionalismo, a actuação e a autonomia dos professores. Devem melhorar-se as parcerias com as entidades formadoras; incluir um leque de actividades adequadas aos objectivos e ao contexto; promover o trabalho colaborativo intra e extra-escola; ter continuidade de

modo a que as práticas sejam inseridas no quotidiano da sala de aula; proporcionar tempo para uma aprendizagem investigativa e reflexiva; apoiar a motivação de modo a conduzi-lo à mudança (Day, 2004; Day, 2007).

Após alguns estudos realizados, Hawley e Valli (1998, citados por Marcelo, 2009a) sistematizaram os dados e encontraram **nove princípios** que devem orientar a prática do desenvolvimento profissional:

- o conteúdo do desenvolvimento profissional determina a sua eficácia (o conteúdo deve centrar-se no processo de aprendizagem, como têm de o fazer e nos problemas que têm de enfrentar. Este aspecto determina a eficácia dos programas);
- o eixo articulador é a análise da aprendizagem dos alunos (os indicadores de aprendizagem dos alunos têm-se revelado úteis aquando da formulação de objectivos da formação de professores);
- os docentes devem identificar o que necessitam aprender (quando os docentes participam no seu próprio processo de aprendizagem, o seu empenhamento aumenta, ao invés de quando são meros participantes no programa);
- a escola é o pano de fundo (o desenvolvimento profissional deve ser baseado na escola e no trabalho do professor. O desenvolvimento curricular, a avaliação e os processos de tomada de decisão constituem momentos de aprendizagem);
- a resolução colaborativa dos problemas é um pilar (a actividade colaborativa permite aos docentes identificarem em conjunto os problemas e encontrarem soluções para eles. Esta forma de trabalhar pode melhorar a escola.);
- o desenvolvimento profissional deve ser contínuo e evolutivo (adoptar novas práticas implica tempo, apoio e continuidade. Só assim as novas práticas serão integradas nas actividades do professor);
- devem ser incorporadas diversas fontes de informação (como os resultados da aprendizagem dos alunos, do ensino e de todo o processo de desenvolvimento profissional. Deve também incluir a sua avaliação, as observações, a avaliação de colegas e os portefólios);

- é necessário ter em linha de conta as crenças (o desenvolvimento profissional deve atentar nas crenças, experiências e hábitos dos professores, uma vez que estas condicionam a aprendizagem e o empenhamento na mudança);

- o desenvolvimento profissional integra um processo de mudança (o processo de mudança nos professores não é isolado de mudanças estruturais maiores, como por exemplo a necessidade de dar tempo aos docentes, dar oportunidades de praticar novos métodos, apoio técnico, financiamento...)

Acresce a estes assuntos já referidos outros paralelos e afins apontados por Nóvoa (2009). Este investigador aponta **três medidas** que se torna necessário adoptar a propósito do desenvolvimento profissional:

- necessidade de incorporar a formação na profissão docente (as propostas teóricas só têm impacto se se constroírem dentro da profissão. Na formação de professores, deve contemplar-se o estudo profundo de cada caso sobre o insucesso escolar, a análise colectiva das práticas pedagógicas, sobre o empenho e persistência profissionais, de modo a responder às necessidades e desejos dos alunos, ao compromisso social e à vontade de mudança).

- promover novos modelos de organização da profissão (muitas propostas teóricas ficam sem efeito se não se mudar a visão mais individualista do ensino e a forte tendência para a regulação externa de cariz burocrático. A cultura colaborativa não se decreta e a autonomia docente não pode ser paradoxalmente controlada. As intenções têm de ser convertidas em realidade com compromissos profissionais, sociais e políticos).

- reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores (falta elaborar o que se chama a teoria do professor-pessoa que se integra na teoria do professor-profissão, ou seja, construir um auto-conhecimento no interior do conhecimento profissional e perceber o sentido duma profissão que não se reduz à parte técnica ou científica. Impera compreender as especificidades da profissão, de modo a construir caminhos para uma aprendizagem que tem de ser feita ao longo da vida. Uma das grandes soluções é a construção de redes de trabalho colectivo que suportem práticas de colaboração e de diálogo profissional.

A visibilidade do professor é outra urgência. Verificou-se uma perda daquela num momento em que se impõe uma abertura à sociedade.

As actividades dum programa de formação devem ser bem planificadas e adequadas, como se tem vindo a referir, de modo a produzir os seus efeitos. Um processo de desenvolvimento profissional deve combinar vários tipos de actividades como: a elaboração conjunta de materiais e sequências de ensino; ateliês a partir de casos concretos; observação de aulas em que se praticam novas metodologias planificadas em conjunto; seminários de actualização; oficinas para trocas de experiências; documentação de experiências pedagógicas; oficinas de análise de casos; estudo de incidentes críticos e proposta de soluções; leitura e discussão de bibliografia; conferências; elaboração de projectos e planos de trabalho (Lombardi & Vollmer, 2009).

Os programas de desenvolvimento profissional podem ter mais ou menos sucesso, podem ter graus diferentes de eficácia. Guskey (2003, citado por Marcelo, 2009a) tem feito vários estudos comparativos no sentido de perceber quais os aspectos que caracterizam os bons programas de formação. O investigador concluiu que existem poucas provas de que se possa estabelecer uma relação directa entre o desenvolvimento profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Outra ilação refere que os programas melhoram efectivamente o conhecimento pedagógico e o do conteúdo que os professores devem ter para ministrarem as aulas. Foi também focada a importância da organização e estruturação do tempo e da disponibilização de recursos para a efectividade do desenvolvimento profissional. Acresce o relevo de se implementarem reformas no ensino e de se realizar a formação em contexto laboral, tudo de modo a que o desenvolvimento profissional não se limite a ser um somatório inconsequente de actividades.

O mesmo investigador avança dizendo que entre os investigadores não há consenso sobre os critérios de eficácia e qualidade dos programas de desenvolvimento profissional, que deveriam sempre ser orientados por objectivos a atingir e formas de os concretizar.

O desenvolvimento profissional, para se legitimar, necessita de adoptar critérios que patenteiem a sua qualidade, como é o caso dos cinco indicadores do modelo de avaliação do impacto Guskey (2000, citado por Marcelo, 2009a) que são: reacções dos

participantes; aprendizagem que se produziu nos mesmos; impacto na organização; utilização do conhecimento adquirido e efeito na aprendizagem dos alunos. Este último aspecto é um indicador muito apontado pelos governantes, relevando-se motivos para o integrar nos elementos avaliativos, por ser um recurso para aprofundar o conhecimento dos professores, pelo facto de o trabalho dos alunos ser um catalisador para os docentes e constituir um instrumento de controlo externo.

CAPÍTULO III

A COLABORAÇÃO

1. Contextos Colaborativos

O nosso mundo actual é caracterizado por mudanças por causa da tecnologia, das crises económicas e do aumento de perigos de vários tipos. Neste novo contexto, há dois paradigmas que emergem, como o da comunicação e o do mercado, estruturando estes, também, o nosso pensamento.

A comunicação é um dos princípios da pós-modernidade. O outro pilar é o mercado em que tudo deve regular-se por valores como a rentabilidade, competência, competitividade, lucros ou benefícios. Há uma profunda revolução científico-técnica em que se verifica o papel preponderante dos meios de comunicação de massa, a imposição hegemónica do neoliberalismo e a subordinação das economias do terceiro mundo aos interesses das grandes potências.

No final do século XX, vivemos uma época caracterizada pela transformação da nossa cultura por causa do paradigma tecnológico, organizado à volta das tecnologias da informação. Estas tecnologias e a comunicação foram o núcleo de transformação desta mudança. As diferentes oportunidades geram os infoexcluídos, facto que causou grandes desigualdades sociais.

Vivemos numa sociedade de economia baseada no conhecimento, assim vista por Hargreaves (2003, p.16):

Na economia baseada no conhecimento, a riqueza e a prosperidade dependem da capacidade das pessoas para reinventarem e serem mais perspicazes do que os seus competidores, para se sintonizarem com os desejos e as exigências do mercado dos consumidores e para mudarem de emprego ou desenvolverem novas competências, quando as flutuações e os ciclos económicos descendentes assim o exigam.

A crise levou a que se fale do fim da modernidade e início do pós-modernismo a que Morgado (2005) atribuiu algumas características sumárias: desfundamentação da racionalidade, abertura à pluralidade e incerteza, hibridismo de culturas, de estilos e modos de vida, perda na fé do progresso, pragmatismo como forma de vida e de

pensamento, desencanto e indiferença, autonomia, diversidade e descentralização, primazia da estética sobre a ética, multiculturalismo e aldeia global.

A palavra globalização foi usada pela primeira vez por Theodore Levitt, em 1985. A liberalização do comércio foi o factor que determinou e estimulou a globalização ao permitir a mobilidade de capitais. As novas tecnologias foram muito importantes para poder gerir o comércio mundial.

A globalização neoliberal tem como consequência o aumento da pobreza, a homogeneização cultural e os problemas ambientais. São várias as consequências sociais do neoliberalismo, como por exemplo: o individualismo exacerbado, a competitividade extrema, obsessão pela eficácia, relativismo moral, conformismo social, esquecimento dos desfavorecidos, privatização de bens e serviços, hipertrofia do presentismo, pressão dos meios de comunicação, império das leis de mercado, consumo obsessivo diversificado, desenvolvimento das tecnologias da informação e pragmatismo face à ideologia (Hernandez, 2003).

Em termos educativos:

El neoliberalismo es hoy una apuesta fuerte en educación que dista de practicar el no intervencionismo que dyce apoyar. Cambia practicas y supone una alteración importante en las ideas y en los significados de los principios que sirvieron de argamasa para soldar la filosofía que daba coherencia a las variadas prácticas educativas institucionalizadas en la historia reciente de la escolarización. (Gimeno Sacristán, 1998, p. 133)

O pragmatismo é outro paradigma do nosso tempo. O termo foi introduzido por Charles Sanders Pierce que viveu entre 1839 e 1914. O pensamento pragmatista, muito generalizado nos Estados Unidos da América e, conseqüentemente, noutras partes do globo, tem como ideias essenciais o antifundamentalismo, o falibilismo, o carácter social do *eu*, a necessidade de estimular uma comunidade crítica de investigadores, a sensibilidade para aceitar a contingência radical, o azar e pluralidade, no sentido de abertura a perspectivas e orientações filosóficas (Hernández, 2003).

Hargreaves (1998) referiu que a pós-modernidade tem paradoxos e perversidades que a tornam fascinante e ao mesmo tempo difícil de entender. Nesta linha de pensamento, apresenta sete dimensões-chave da condição social pós-moderna que influenciam directamente a educação: Economias Flexíveis, o Paradoxo da Globalização, Certezas

Mortas, o Mosaico Fluido, O Eu sem Limites, a Simulação Segura e a Compressão do Tempo e do Espaço.

Uma das características da época pós-moderna é uma nova forma de produção, de consumo e de vida económica, factos que vão dar origem ao primeiro tópico acima referido- **Economia Flexível**.

A acumulação flexível, como designa Harvey (citado por Hargreaves, 1998), caracteriza-se pela emergência de novos sectores de produção, de novos serviços financeiros, novos mercados e é um dos princípios articuladores da economia pós-moderna. Ela melhora a rentabilidade, reduzindo os custos do trabalho e acelerando o tempo de produção e de consumo, graças às novas tecnologias, aos processos de trabalho, às novas relações entre a produção e o consumo, e as novas utilizações do espaço geográfico.

Esta economia flexível baseada no conhecimento acarretou mudanças que afectaram todos os sectores da vida. A nível da educação, é importante aproveitar esta ideia de flexibilidade de modo a desenvolver nos alunos competências que a tornem exequível. Crucial é também promover junto dos discentes a reflexão sobre o impacto das novas tecnologias e situação económica, para os preparar em termos de emprego futuro.

O segundo aspecto que Hargreaves (1998) refere é o **Paradoxo da Globalização**. A era pós-moderna, para garantir economias mais flexíveis, tem novos padrões de regulação e de controlo que permitem conquistar o espaço geográfico. Este aspecto tem implicações na preservação e manutenção das culturas globais, gerando o paradoxo de se buscar certezas e sentidos numa época de complexidade e incerteza. À medida que as fronteiras perdem algum espaço cultural, surgem movimentos que reclamam identidade nacional.

Em termos educativos, assiste-se a uma reconstrução dos currículos ligados à identidade de cada país. É importante a defesa da cultura nacional, sem nunca perder de vista os aspectos positivos da globalização. Todo este contexto pode levar a desigualdades de tratamento na diversificada população escolar e a uma sobrecarga de trabalho para o professor.

Certezas Mortas é a terceira dimensão apresentada pelo autor. O crescimento duma economia diversa e o enfoque dado à revitalização de culturas locais levam a mudanças

no conhecimento e nas crenças. Assistimos a uma mudança de paradigma: a cultura da certeza e a confiança na estabilidade dão lugar a uma cultura de dúvida e incerteza por diversas razões: a informação está a difundir-se a uma larga escala e de uma forma supersónica; a mudança é rápida e volátil o que implica que os conhecimentos se tornem mais efêmeros; a redução do espaço leva um contacto mais fácil com outras crenças e culturas.

A nível da educação, esta ideia de incerteza vai implicar uma maior relatividade dos conhecimentos. Como diz o autor, o desafio colocado aos professores é desenvolver *certezas situadas* em vez de *certezas científicas*, trabalhando em culturas colaborativas.

Mosaico Fluido é a metáfora que Hargreaves (1998) adoptou de Toffler para criar a imagem da estruturação e funcionamento das organizações actuais. Em vez da organização hierárquica que centra em si todo o poder, vemos agora organizações com o poder distribuído em forma de *mosaico multidimensional*, em que as pessoas procedem àquilo que se chama *aprendizagem organizacional*.

A literatura actual aponta para organizações menos hierarquizadas onde haja ambiente de colaboração. As escolas têm muito a beneficiar deste tipo de estruturação, principalmente porque se lhes verifica maior capacidade de se reajustar à mudança e responder às necessidades dos seus alunos. O autor chama a atenção para o facto do *mosaico fluido* não se tornar um *mosaico manipulativo*, em que haverá partes manobradas.

O Eu sem Limites é uma dimensão da pós-modernidade que tem a ver com a pessoa em si e obviamente com a pessoa que o professor é. Como já foi referido, a modernidade traz consigo uma crise que também se manifesta no “eu” e na sua busca de identidade. O fim das certezas e de todos os outros aspectos de que se tem vindo a falar conferem ao homem uma dimensão menos intrínseca. Deste modo, a colaboração profissional pode suprir alguns aspectos menos positivos que se verificam no ensino. Através dela, podem desenvolver-se relações mais estreitas e despoletar a ideia de que é necessário também atentar no docente enquanto alguém com vida pessoal e emocional.

A Simulação Segura prende-se com a abundância e proliferação de imagens. Este é um dos temas mais complexos e debatidos nas escolas. Os alunos vivem rodeados por imagens e a escola muitas vezes não consegue concorrer com esta situação,

principalmente no que respeita ao uso de estratégias. O docente tem de se ajustar a esta realidade sem, no entanto, cair no que se designa sociedade-espectáculo. A cultura visual é actual e importante, porém tem também associada a ideia de instantaneidade. É preciso aliar a cultura escrita pelas suas características de profundidade e intemporalidade.

A Compressão do Tempo e do Espaço é a sétima dimensão apresentada por Hargreaves (1998). Nos dois últimos séculos muitos têm sido os avanços tecnológicos e científicos, no entanto assistimos há umas décadas a mudanças vertiginosas que se verificam na conquista do espaço e do tempo. A comunicação tornou-se rápida, volátil, o que também pode gerar grande dispersão e superficialidade. É importante que nas escolas se beneficie dos aspectos positivos destas alterações, que se ajude os alunos a perceber a latitude destas mudanças, usufruindo delas, sendo no entanto críticos dessa mesma realidade.

As linhas orientadoras do neoliberalismo e pós-modernidade baseiam-se numa concepção individualista da sociedade a que deve haver uma alternativa mais humanista que leve à construção duma identidade cultural que integre todos em estruturas globais e sustentáveis, como diz Giroux (1999, p. 61):

“Educadores, educadoras y trabajadores y trabajadoras culturales necesitan establecer la prioridad de la ética y justicia social por encima de la lógica del mercado y lenguaje del individualismo excesivo. A medida que la idea de lo público se derrumba bajo el ataque de las ideologías reaccionarias, que buscan la reducción de los presupuestos, parece ser más urgente aún que los trabajadores culturales en la diversidad educativa y esferas públicas centren su trabajo en la crisis escolar como parte de una preocupación más amplia por la formación de ciudadanas más críticas y por la democracia en si.”

O projecto neoliberal valoriza o individualismo, o consumismo e o indivíduo não pelo que é, mas pelo que aparenta ser. Bourdieu (1998, citado por Hernández, 2003) refere que há um programa de destruição metódica do colectivo. Este paradigma leva as pessoas a colocarem os seus interesses pessoais numa posição de destaque em relação ao bem social, preterindo os interesses da comunidade, em favorecimento de actividades de prazer próprio e exclusivo. Assistimos a uma época de crescimento e prosperidade, mas também de fragmentação da ordem social, porque o interesse é canalizado para o lucro e interesses privados (Hargreaves, 2003).

A escola está condicionada pelo meio em que está inserida. Para a ideologia neoliberal, os sistemas educativos enfrentam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Para eles, tudo isto é consequência da falta de capacidade do Estado para assegurar o acesso a todos à educação, garantindo efectivamente uma qualidade. Nesta perspectiva, o sistema educativo é um mercado gerido pela competência e, conseqüentemente, apontam os empresários como alguém que pode ajudar a sair da crise em que se encontra a educação, dando assim um carácter técnico aos problemas educativos.

Neste contexto:

“Os professores precisam de desenvolver a aprendizagem cognitiva aprofundada, a criatividade e o engenho dos alunos. Necessitam, ainda, de basear a acção na pesquisa, trabalhar em rede e em equipa e perseguir uma aprendizagem contínua. As organizações educativas, por seu lado, devem promover a resolução de problemas, o espírito de risco, a confiança nos processos colaborativos e a capacidade de se empenharem num melhoramento contínuo e de liderarem com mudança” (Hargreaves, 1998, p.16).

A concepção do indivíduo isolado capaz de se autodeterminar, duma forma independente do contexto social, é também uma característica da ideologia contemporânea. O predomínio do individual é impeditivo de potenciar grupos sociais, uma vez que valoriza o individual sobre a pluralidade e alteridade.

“A crença no papel libertador da razão, elemento nuclear da utopia moderna que servia de matriz a discursos e práticas democráticas, segundo os quais progresso científico, informação, inovação tecnológica, prosperidade, riqueza, igualdade seriam alguns dos principais ingredientes capazes de tornaram possível a revalorização e a dignificação da condição humana, vê-se progressivamente enfraquecer e ser condenada a algum esquecimento, a favor de novos argumentos propalados como de grande alcance renovador...” (Morgado, 2005, p.57)

É por um conjunto de situações actuais constrangedoras que muitas opiniões se levantam em defesa duma nova cultura, baseada numa liberdade pessoal que seja responsável e respeitadora dos outros, em que haja abertura e lugar para a cooperação e colaboração entre as pessoas.

O ser humano distingue-se, entre outras coisas, por ter cultura e por ser membro duma cultura. Cultura é um termo muito complexo e abrangente que tem gerado múltiplas definições e um amplo debate à sua volta. Não obstante tudo isto, cultura implica sempre relações com a política, economia e sociedade. Estabelecer relações entre as

peças pressupõe mínimos culturais comuns. A cultura cria comunidades e o facto de haver partilha leva ao respeito pelos outros.

Stenhouse (1997, p. 44) interpreta a cultura como base da comunicação e da cooperação. Afirma que ao partilharmos a cultura somos capazes de compreender, mesmo que parcialmente, a cultura dos outros:

“Por tanto, la cultura apoya dos tipos de experiencia que son fundamentales para una comunicación y una cooperación satisfactoria entre individuos: el reconocimiento y la previsión de los pensamientos y acciones de los otros.(...) Tenemos ideas comunes sobre el modo de sentir y de pensar de las personas y sobre su forma de actuar.”

Nesta sequência, e sem entrar por trilhos das culturas escolares, podemos aplicar o termo cultura às designadas *culturas colaborativas* que, segundo Fullan e Hargreaves (2001) se definem não pela organização formal, mas pelas relações que se estabelecem, baseadas na confiança, ajuda e apoio mútuos. Estes autores afirmam ainda que:

“Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. Estes outros significativos funcionam como uma espécie de espelho do nosso desenvolvimento pessoal.” (p. 71)

Ao longo deste capítulo, muito se vai falar de colaboração, pelo que se impõe, para além do contexto sociopolítico, económico e cultural, já referido, fazer um possível enquadramento no âmbito da Filosofia, Psicologia e Sociologia.

A este propósito, surge de imediato a referência à teoria de acção comunicativa, desenvolvida pelos filósofos Apel e Habermas, nos anos 70, que também pode designar-se por ética discursiva, ética comunicativa ou ética dialógica.

Esta perspectiva evidencia que a validade das normas que regulam o comportamento deve depender do consenso das partes envolvidas. Outra das ideias base dos filósofos acima referidos é a sua crítica à sociedade industrial moderna. Com o processo de modernização, passou a prevalecer o paradigma da racionalidade instrumental que se define pela relação meios-fins, ou seja, a forma como se organizam para atingir a consecução dos objectivos (Gonçalves, 1999).

Habermas visa superar o conceito da racionalidade instrumental ao propor o da racionalidade comunicativa. Este filósofo opõe-se à universalização da ciência e da

técnica em áreas onde deve prevalecer a racionalidade comunicativa. Ao se referir a esta questão, Habermas distingue dois conceitos: trabalho e interação. Por interação, este autor entende a esfera da sociedade em que as normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e acção.

A subjectividade do indivíduo constrói-se pela interação que é dialógica e comunicativa. O homem, graças à linguagem, é capaz de comunicar e, segundo Habermas, é através do diálogo que o homem pode retomar o seu papel de sujeito na sociedade. Segundo esta posição, a escola apresenta-se como um local onde se pode desenvolver uma acção comunicativa, de modo a formar cidadãos activos e participativos.

O conceito de acção comunicativa é uma teoria de Habermas em que ele defende que as ideias de verdade, liberdade e justiça estão presentes na fala. Este filósofo propõe um modelo ideal de acção comunicativa em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, se organizam socialmente. Associada a esta ideia, aparece também a noção de discurso. Para ele, o processo de comunicação, que pressupõe entendimento mútuo, está na base da interação e o discurso pressupõe-na também. Um processo de acção comunicativa implica a participação e o consenso entre todos os elementos do grupo (Gonçalves, 1999).

Todo este enquadramento teórico relativo à teoria de Habermas parece adequar-se à situação da colaboração.

Outra teoria que também pode fundamentar a colaboração é o socioconstrutivismo de Vigotsky (1988).

Par este autor, a natureza humana só pode ser entendida quando se observa também o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Nesta teoria, o papel da linguagem é fundamental, pois ela é capaz de mudar os rumos do desenvolvimento.

O ponto que parece sensível ao tema do trabalho é que numa perspectiva socioconstrutivista, através das acções com os outros, é possível a construção de ambientes de aprendizagem mais ricos. As pessoas aprendem, também, dialogando, vendo o que os outros fazem e ouvindo o que os outros dizem. Para Vigotsky (1988), o sujeito não é apenas activo, ele é interactivo, porque constrói conhecimentos e se

constrói a si a partir das relações intra e interpessoais. É neste *diálogo* consigo e com os outros que o sujeito vai interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais.

Jonhson, Johnson e Smith (1991, citados por Patniz (s/d)) apontam que a colaboração se baseia na epistemologia construtivista, resumindo em seis princípios a sua definição do paradigma de aprendizagem: o conhecimento é construído, descoberto e transformado pelo estudante; a aprendizagem é concebida como algo que o aluno faz; é promovido o desenvolvimento de competências; a educação é uma interacção pessoal, ensinar é complexo e pressupõe treino e aprendizagem constantes da parte dos professores.

Neste âmbito, podemos ainda acrescentar algo que tem a ver com a teoria das organizações, mostrando as diferenças entre a teoria clássica e a teoria das relações humanas. Pela apresentação em traços gerais, podemos ver a ideologia que subjaz em relação às pessoas. A teoria clássica vê a organização como uma máquina; enfatiza a tecnologia; é inspirada em sistemas de engenharia; revela uma acentuada divisão do trabalho; há confiança nas regras e nos regulamentos e a autoridade está centralizada. Na teoria das relações humanas, há uma tónica diferente: a organização é vista como um grupo de pessoas; a confiança centra-se nas pessoas; é inspirada em correntes da Psicologia; põe a tónica nas relações humanas; há delegação plena da autoridade e dinâmica interpessoal e grupal.

Muito se poderia indicar para legitimar a profusão da colaboração, porém não deixa de ser pertinente a referência ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), documento que emana indicações para a profissão docente. Neste estatuto, aprovado em Conselho de Ministros, em Novembro de 2006, rejeita-se o trabalho meramente individual dos professores e apontam-se directivas, como se pode verificar pelas seguintes citações:

“No Programa do XVII Governo Constitucional reafirma-se a noção de que os educadores e professores são agentes fundamentais da educação escolar. O trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar e melhorar a qualidade das aprendizagens.”

“... o governo interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político que cumpre através do presente decreto-lei. Em primeiro lugar, trata-se de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado.”

A mudança é talvez a palavra que mais implícita e transversal esteja ao longo deste trabalho. Tudo o que se pretende é que haja alterações no sistema educativo e, no caso da problemática deste trabalho, que as haja nos professores. Porém, está mais que investigado e documentado que as vontades não se mudam na íntegra por despacho, o processo tem sempre de ser interior e não exclusivamente exterior.

Como afirma Perrenoud (2002), as mudanças dependem da sua amplitude, considerando, para este efeito três tipos: mudanças do primeiro tipo, do segundo tipo e do terceiro tipo. As duas primeiras resultam de reformas educativas e, dum modo geral, não afectam a prática lectiva, ao passo que as terceiras não têm carácter normativo e prendem-se com alterações na prática, o que implica tempo, alteração das representações e do modo de organização do trabalho.

Em todo este contexto de mutabilidade, de rapidez, incerteza, grande produção científica, o professor tem de mudar de postura e reflectidamente adaptar-se à situação em que vivemos e ser empenhado e profissionalmente competente. Morgado (2005, p. 69) aponta a propósito a noção de *professor da contemporaneidade*:

“...deixe de ser visto como detentor e difusor de conhecimentos especializados que lhe basta apenas transmitir aos alunos, para passar a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber colectivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como um facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção.”

Uma das formas que o professor tem ao seu alcance para poder superar dificuldades e aproximar-se do perfil hoje exigido é integrar grupos de trabalho colaborativo, onde, com abertura e diálogo, poderá atingir patamares que, numa forma individualizada, seria mais difícil de concretizar.

2. Definição de Colaboração

Definir um conceito é sempre uma tarefa difícil e complexa. São vários os autores que apresentam definições de colaboração, no entanto achámos pertinente começar pelo que os dicionários portugueses apontam como definição do termo.

O Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (1977) não apresenta o nome *colaboração*, mas o verbo *colaborar*, que deriva do latim *collaborare* e que significa

etimologicamente *trabalhar de concerto*. Dá-se conta do termo pela primeira vez em português durante o século XVIII.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2002, p. 981) define colaboração como

“trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas; cooperação, ajuda, auxílio, trabalho, ideia, doação, etc. que contribui para a realização de algo ou para ajudar alguém.”

Colaboração e cooperação aparecem muitas vezes como sinónimos, porém também há teóricos que apresentam diferenças entre os conceitos. Por curiosidade, recorreremos novamente aos dicionários acima referidos, mas, no primeiro, não se faz referência ao termo *cooperar* ou *cooperação*. Quanto ao segundo dicionário, na página 1075, refere-se que *cooperação* deriva do termo latino *cooperatio* e que significa *auxílio, colaboração*. *Cooperar* está definido do seguinte modo: *actuar juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalhos; colaborar*.

Hernández (2003) apresenta um quadro comparativo de Jonhston (1997), em relação à colaboração e cooperação:

Quadro 3.1: Quadro comparativo colaboração/cooperação

Cooperação	Colaboração
<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação instrumental das metas: realizar tarefas • Liderança • Divisão de responsabilidades • Uso de diferentes perícias • Acordos pré-definidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação relacional das metas: compreensão • Autoridade partilhada • Reciprocidade nos acordos

(adaptado de Hernández, 2003, p. 100)

O grau de autonomia do grupo para definir os seus objectivos e metodologia são um factor distintivo entre colaboração e cooperação.

Na colaboração, os participantes trabalham em conjunto e em relativa situação de igualdade, tentando atingir objectivos comuns. Em relação à cooperação, as relações não se baseiam numa situação de igualdade, podendo mesmo ser desiguais e hierárquicas; os objectivos podem não ser comuns, prevalecendo por vezes até objectivos individuais.

Boavida e Ponte (citados por Almeida, 2008, p. 87) recorrem aos termos *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar) para estabelecer a diferença entre os dois conceitos:

“Trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se...por sua vez operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida.”

Panitz (s/d, pp 1 e 3)) apresenta também a distinção entre colaboração e cooperação:

“Collaboration is a philosophy of interaction and personal lifestyle where individuals are responsible for their actions, including learning and respect the abilities and contributions of their peers; (...) There is a sharing of authority and acceptance of responsibility among group members for the group actions.”

“Cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of a specific end product or goal through people working together in groups.(...) It is more directive than a collaborative system of governance...”

Lima (2002) também distingue os conceitos que estão a ser o foco desta parte do trabalho: numa equipa de trabalho colaborativo cada pessoa participa com o seu trabalho em prol de benefícios comuns, facto que pode não ocorrer na cooperação; na colaboração, a responsabilidade e as decisões são partilhadas ao passo que na cooperação os objectivos e programas podem não ser coincidentes.

Os objectivos deste trabalho prendem-se com o que se definiu para colaboração. Ponte & Serrazina (s/d), a partir dum estudo realizado entre 2000 e 2002, referem que a colaboração pode servir fins “nobres” ou fins “problemáticos”, conforme a intenção dos colaborantes. Apontam que esse aspecto não serve para definir colaboração, mas sim o facto de existirem objectivos comuns aos envolvidos.

Peter-Koop; Santos-Wagner, Breen & Begg (2003) também referem a distinção entre colaboração (*collaboration*) e cooperação (*co-operation*). Para os autores, a cooperação é necessária para ocorrer a colaboração, mas o contrário não se verifica. A primeira pode acontecer sem ser de uma forma voluntária, ao passo que a colaboração tem a ver com uma necessidade e investimento pessoais. Do mesmo modo, a colaboração implica a ideia de mutualidade:

“...a collaborative professional environment is based on the belief that the inherent Dynamics of a necessarily mutual process is likely to be more conducive to meaningful transformation. Collaboration therefore carries sense of greater potential for development. Co-operation alone may serve to perpetuate the status quo, while collaboration, by inherent dynamics, is more likely to challenge it.”
(p.12)

Caetano (2003) refere que no seu trabalho utiliza o termo colaboração num sentido amplo que engloba também a aceção de cooperação.

Após a referência à distinção entre os conceitos, apontam os autores citados, de forma sintética, características dominantes de cada conceito, rejeitando que sejam polaridades. Assim, incluem do lado da cooperação aspectos como a autoridade, prescrição e isolamento. Do lado da colaboração, incluem as noções de autonomia, inovação e interacção.

Nas definições que se seguem, fala-se na maioria em colaboração, porém em certos autores o termo cooperação aparece como sinónimo de colaboração. Outros há que utilizam simultaneamente os dois termos e ainda se fará referência às comunidades de aprendizagem com trabalho colaborativo. De acrescentar que certos autores, como se verá, referem a dificuldade semântica que por vezes paira à volta dos conceitos em questão.

Fullan (2006b) remonta o interesse pelo tema da colaboração como objecto de investigação ao trabalho de Judith Little, em 1981, sobre colegialidade, intitulado *The Power of Organizational Setting*. Neste âmbito, refere também o nome de Susan Rosenholtz pelo seu trabalho *Learning enriched e Learning impoverished*. Em 1995, Sharon Kruse et al também publicaram um artigo marcante nesta espiral de interesse pelo tema da colaboração e comunidades de aprendizagem, intitulado *Building Professional Learning Communities*.

Hargreaves (2003) remonta o interesse por reculturar as escolas face ao individualismo vigente aos anos 80.

Ponte e Serrazina (s/d), ao se referirem à colaboração, dizem que esta não vale por si só, é sempre preciso questionar os fins. Para estes autores, para um trabalho ser colaborativo tem de haver objectivos comuns, pelo menos num grau significativo, não obstante os objectivos individuais. Estes, se houver objectivos comuns e fortes entre os docentes, consequentemente, tornam-se mais fortes e mais coesos também.

Tillema e Wesrhuizen (2006), remetendo para um suplemento da *International Encyclopaedia of Research in Education*, de 1984, apresentam a colaboração do seguinte modo:

“...collaboration is defined as a relationship that involves ‘receptivity of the other’, on that pays careful attention to the other’s voice...” (p. 54)

Nesta sequência, a autora aponta seis dinâmicas de colaboração referidas por Baldwin e Austin (1995):

“Grau de união (funções características versus responsabilidade partilhada), definição de funções e responsabilidades (transparência versus abertura), flexibilidade de funções (rigidez versus flexibilidade), similaridade de padrões e expectativas (uniformidade versus diferentes perspectivas), proximidade de parceiros (envolvimento local versus envolvimento distante) e profundidade do relacionamento (relacionamento pessoal e profissional versus relacionamento estritamente profissional).”

Caetano (2003), ao se referir a alguns constrangimentos ligados à colaboração, de que mais à frente se falará, acaba por apresentar algumas características das “comunidades de crescimento e identidade” ao dizer que estas devem ser caracterizadas pela unidade entre professores, pela ajuda, suporte, confiança e abertura.

Friend e Cook (1992) apresentam as seguintes características da colaboração:

atividade voluntária- não se pode exigir que alguém trabalhe colaborativamente, tem de ser uma opção pessoal;

baseada na paridade- os participantes têm de acreditar que todos os contributos dados são igualmente válidos;

requer partilha de objectivos- só existe colaboração quando existe partilha de objectivos;

inclui partilha de responsabilidades para decisões-chave- podem fazer actividades diferentes dentro do grupo, mas cada um toma parte igual na tomada de decisões;

inclui partilha de responsabilidades quanto aos resultados- se os professores partilham responsabilidade nas decisões, também a partilham nos resultados;

é baseada em recursos partilhados- cada elemento contribui com algo e isso aumenta o empenhamento e reforça o sentido de paridade;

tem propriedades emergentes- a colaboração é baseada na partilha de decisões, na verdade e respeito. À medida que a experiência com o trabalho colaborativo vai

progredindo, as relações interpessoais ir-se-ão caracterizar pela verdade e respeito que crescerão dentro da relação colaborativa.

Os mesmos autores (citados por Silva (2002, p.11), definem colaboração como um processo em que a interação é um traço dominante desta:

“... é um estilo de interação directa entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objectivos comuns.”

O autor acima referido define colaborar, cooperar e trabalho em equipa como conceitos que remetem para trabalho em grupo entre duas ou mais pessoas, com partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer, que levam a uma tomada de decisão colectiva e a um produto do trabalho de todos.

Hargreaves (1998, p. 219) refere-se à colaboração do seguinte modo:

“...as culturas de colaboração podem ser ampliadas, abarcando o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento.”

O autor acrescenta que um dos problemas inerentes à colaboração é a dificuldade no seu significado, muitas vezes abrangendo o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares, as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção, entre outras. Muitas vezes estas actividades só têm em comum o facto de serem trabalho de grupo.

Fullan e Hargreaves (2001) para caracterizarem a colaboração recorrem a relatos de Nias, Southworth e Yeomans (1989), apresentando os seguintes aspectos:

- as culturas de colaboração não se definem na base da organização formal, mas na de atitudes, qualidades e comportamentos;
- nestas culturas o insucesso e incertezas são partilhados e discutidos, de modo a haver suporte mútuo;
- as escolas onde haja culturas colaborativas são espaços de muito trabalho e empenhamento, dedicação e responsabilidade colectiva;

- as culturas colaborativas dão voz aos desígnios dos professores. Como já foi referido, os desacordos existem, são produtivos e resolvidos numa base de confiança construída;
- este tipo de cultura respeita a individualidade e o grupo, fomentando o respeito mútuo;
- os ambientes de trabalho são produtivos e agradáveis. Lidar com a mudança e a incerteza torna-se mais fácil, uma vez que se cria uma confiança colectiva que ajuda a superar possíveis obstáculos;
- a interdependência é muito valorizada e estimulada;
- as relações baseiam-se na segurança e abertura;
- as culturas colaborativas são difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter;

Lima (2002) aponta a dificuldade de vários autores em definirem colaboração e até a dificuldade semântica que o vocábulo tem para os professores, significando. O autor refere Nias, Southworth e Yeomans que, em 1989, identificaram um conjunto de crenças complementares entre si, subjacentes à noção de cultura de colaboração, como a valorização dos indivíduos, a promoção dos grupos, abertura individual e sentido de segurança mútua.

Roldão (2007b), ao escrever um artigo sobre colaboração, apresenta a resposta à questão que a própria autora coloca *Que é trabalho colaborativo?*. A investigadora diz que o trabalho colaborativo não é apenas ou meramente um encontro entre pessoas que têm uma tarefa colectiva:”

“O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico”. (p. 27)

“Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.” (p. 27)

Para a investigadora, para um trabalho ser colaborativo devem conhecer-se os fins das tarefas a realizar, de modo a se atingirem os resultados pretendidos, a se envolverem activamente todos os participantes e a promover o desenvolvimento profissional de cada um, a partir da interacção verificada.

Almeida (2008) apresenta algumas características da colaboração: implica interdependência, partilha, construção mútua do trabalho, procura de outros sentidos para estereótipos, co-propriedade na tomada de decisões, co-responsabilização pelo trabalho e negociação permanente, ainda que se tenha de se reajustar as regras de funcionamento do grupo.

Hernández (2003) diz que a colaboração não é fácil, mas imprescindível. A autora refere que para ser um trabalho em grupo ser colaborativo, os elementos que o compõem devem partilhar os mesmos fins, criando-se uma interdependência em que cada um precisa dos outros para atingir os objectivos estipulados. Apresenta também as condições que Johnson, Johnson e Holuec (1999) estipulam para que um grupo seja colaborativo: interdependência positiva de objectivos, responsabilidade individual e grupal, intercâmbio interpessoal e de grupo, avaliação conjunta e interacção baseada na proximidade e no diálogo.

A investigadora sintetiza do seguinte modo algumas das características da colaboração:

“... la colaboración es un proyecto de un grupo que se aglutina en torno a unos fines o que, al menos, hace suyas las metas que otros le proponen. A partir de estos fines compartidos se producen unas interacciones y surgen de forma progresiva unas reglas del grupo que permiten llegar a conclusiones compartidas que superan las opiniones personales.” (p. 147)

Thurler (2001) define cooperação individual (do modo como temos definido colaboração) como algo diferente do individualismo, da balcanização e da “colegiatura” forçada. Acrescenta que aquela se deve basear num hábito de ajuda, de apoio mútuo, de confiança, de franqueza, humor, camaradagem, reconhecimento e de participação nas decisões colectivas.

Apresenta ainda a autora quatro aspectos relativos à cooperação: **apreciação da pessoa e interdependência**- a pessoa, enquanto ser social, é valorizada individualmente, mas sempre numa perspectiva de estar integrada na colectividade, instância definida como algo concreto, composto pelas interdependências entre as representações, racionalidades e motivações individuais;

a confrontação e o debate como motores- a cultura da cooperação assenta na negociação e no acordo pelo que os confrontos e os desencontros podem ocorrer. Deste

modo, a confrontação e as reflexões colectivas reforçam a vontade do investimento pessoal nas relações cada vez mais fortes que se vão estabelecendo. O desacordo é aceite sem se apresentar como uma ameaça, mas sim como um incentivo;

missão comum, quadro de referência compartilhado- os elementos envolvidos num processo de cooperação investem numa missão comum, num quadro de referência compartilhado. As reflexões comuns e a troca de impressões levam à construção de representações conceitos e linguagem comuns;

uma organização centrada na responsabilidade colectiva- a cooperação alia competências individuais e aprendizagem colectiva. Gradualmente os intervenientes no processo vão aprendendo a investir e explorar os recursos, tornando-se o que era incomodativo em algo menos complexo e mais adaptado ao contexto.

DuFour, DuFour e Eaker (2008, p. 183) definem colaboração do seguinte modo:

“Collaboration or co-laboring_ in a PLC (Professional Learning Community) entails working together interdependently in systematic processes to analyse and impact professional practice to improve individual and collective results.”

Os mesmos autores, citando Fullan (2007), referem a colaboração como *“The new professionalism”* que é colaborativo e não autónomo, aberto e não fechado, virado para o exterior mais que para o interior, ou seja, uma profissão aprendente.

DuFour et al (2008, p. 14) falam de trabalho colaborativo dentro das comunidades de aprendizagem (Professional Learning Community- PLC) que definem como:

“...educators committed to working collaboratively in ongoing processes of collective inquiry and action research to achieve better results for the students they serve. Professional learning communities operate under the assumption that the key to improve learning for students is continuous, job-embedded learning for educators.”

Na sequência desta definição, apresentam seis características das PLC:

- **Missão partilhada, visão, valores e objectivos- tudo focado na aprendizagem do aluno**- esta característica constitui a base de qualquer PLC. A intenção e essência duma comunidade de aprendizagem são o compromisso e empenhamento na aprendizagem dos alunos. Para atingir este objectivo, os membros constituintes têm de ter uma visão

clara do que é que a escola precisa de ter para ajudar os alunos a aprenderem. Neste caso, clarificam a missão de cada um para atingirem os fins a que se propõem. O facto de haver um objectivo (missão), uma direcção clara (visão), valores (empenhamento colectivo) e fins comuns leva os professores a saberem como melhorar as suas escolas e a reforçar a responsabilidade colectiva, permitindo, assim, compreender a importância do seu trabalho.

- **Cultura colaborativa com foco na aprendizagem-** Se o tópico anterior é a base dum PLC, este constitui o pilar da comunidade de aprendizagem. Esta é formada por grupos de trabalho colaborativo que funcionam interdependentemente para atingir objectivos comuns, que estão ligados ao objectivo de aprendizagem de todos os que constituem o grupo. Segundo os autores, a colaboração é um meio para atingir um fim. Numa PLC, a colaboração é um processo sistemático em que os docentes trabalham de forma interdependente, de modo a melhorar os resultados dos alunos e, consequentemente, os seus e os da escola.

- **Indagação para uma melhor prática-** a indagação possibilita a construção do conhecimento. Tal facto, permite tomar decisões fundamentadas, chegar mais facilmente a consensos e abrir caminho a novas possibilidades. Os professores indagam por três motivos: para melhor ensino e aprendizagem; para uma clarificação das suas práticas e para uma correcta avaliação da aprendizagem dos alunos.

- **Orientada para a acção: aprender fazendo-** o trabalho dum PLC é virado para a acção para tornar as “visões” realidade. Os autores consideram que uma aprendizagem mais efectiva ocorre em contexto de acção e consideram que a experiência é bastante valorizada pelos membros que integram as comunidades de aprendizagem. Aprender fazendo envolve muito mais do que se a aprendizagem se fizer através de outros meios, como a leitura, audição ou pensamento.

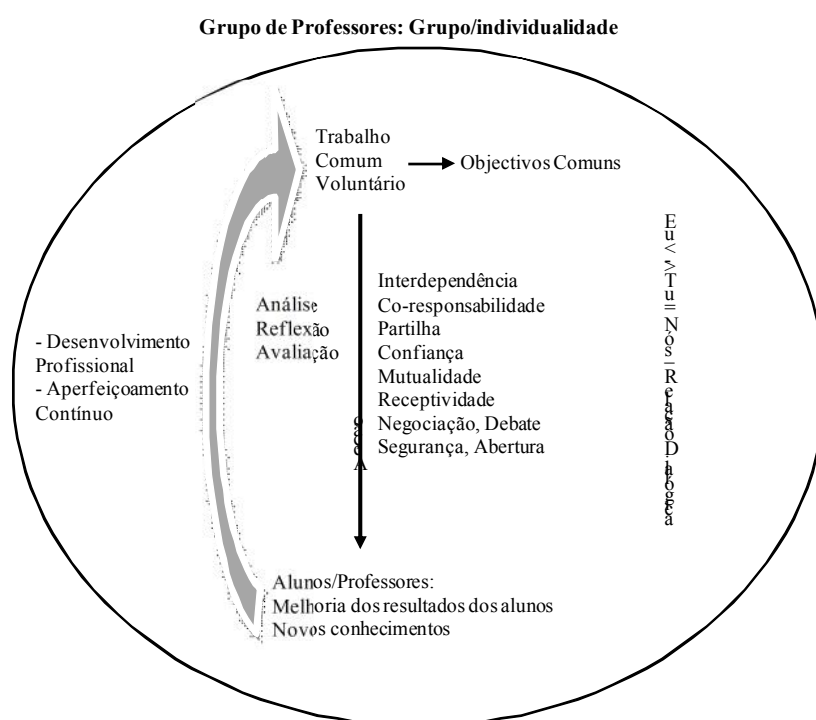
- **Um compromisso com um aperfeiçoamento contínuo-** o desejo de se aperfeiçoar, de atingir de forma mais eficaz os objectivos e de contribuir para a melhoria das escolas deve fazer parte da cultura dum comunidade de aprendizagem. Consideram os autores que os membros se envolvem no seguinte ciclo: recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos- desenvolvimento de estratégias para superar lacunas- implementação dessas estratégias- análise do impacto dessa implementação- aplicação

dos resultados dessa análise em novos ciclos. A intenção não é apenas implementar uma estratégia, mas converter essa situação numa aprendizagem que se quer contínua. A inovação e experimentação são vistas como tarefa habitual, que envolve a responsabilidade de todos os que integram as comunidades de aprendizagem.

- Orientada para os resultados mais do que para intenções- tudo o que se descreveu até aqui leva a perceber que o trabalho de uma PLC se baseia não em intenções, mas em resultados.

Depois de feita esta exposição sobre definições e opiniões acerca da colaboração, apresentamos um esquema-síntese englobador das principais características identificadas por diversos investigadores, chegando, assim, a uma síntese que coincide com o conceito de colaboração que defendemos neste trabalho.

Figura 6: Síntese do conceito de colaboração



3. Formas de Colaboração

Para Hargreaves (1998), não existe uma colaboração ou colegialidade “real” ou “verdadeira”, mas formas diferentes com consequências também diferentes, a nível da autonomia e do fortalecimento dos professores. Esta ideia é partilhada por diversos

autores que apresentam diferentes formas de agrupar as relações colegiais e colaborativas.

Assim, Hernández (2003) apresenta dois tipos de colaboração ou colegialidade:

- **colegialidade restritiva**- verifica-se quando os docentes planificam, mantendo-se inalterável todo o tipo de trabalho inerente às funções.
- **colegialidade extendida**- pressupõe uma tarefa colectiva, tem um carácter reflexivo, crítico e proporciona melhorias na prática dos docentes.

Citado por Hernández (2003), Acosta (1995) elaborou uma tipologia referente à colaboração em que constam seis tipos:

- **autocracia**- cada um produz livremente o seu trabalho;
- **coordenação formal**- são acordadas questões gerais do funcionamento;
- **acomodação**- quando se valoriza a interacção e se partilham materiais;
- **independência participativa**- quando se percebe que se faz parte de um todo, apesar de trabalhar sozinho;
- **cooperação**- verifica-se quando é necessário fazer um trabalho conjunto sobre uma tarefa comum;
- **colaboração**- quando se partilha uma visão e uma filosofia comuns acerca das situações.

Lima (2002) refere que Little (1990) afirma que nos estudos sobre colaboração e colegialidade se tem dado mais expressão à forma do que ao conteúdo das relações. Neste sentido, a autora propôs quatro tipos ideais de relações colegiais, diferindo entre si quanto à frequência e intensidade.

Assim, Lima (2002) e Fullan & Hargreaves (2001) apresentam a seguinte tipologia de Little (1990):

- **contar histórias e procurar ideias**- este tipo define-se pela troca de impressões esporádica e informal acerca de opiniões ou soluções, aproximando-se do individualismo.

- **ajudar e apoiar**- é um tipo de relação esporádica baseada na disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo. A escassez de frequência deve-se ao sentimento de incompetência que está associado ao pedido de apoio.

- **partilhar**- nesta secção enquadram-se aquelas relações de carácter rotineiro e imprevisível em que se partilham trabalhos, ideias e opiniões.

Segundo Fullan & Hargreaves (2001) estas três formas de colegialidade eram consideradas fracas, porque se limitavam a conversas informais e troca de materiais sem se proceder a uma análise e trabalho sobre o que estaria em questão. Por esta razão, a autora propôs um quarto tipo que considerou de colegialidade forte e com mais probabilidade de demonstrar progressos visíveis:

- **trabalho conjunto**- é um tipo de trabalho em que há partilha, empenhamento e aperfeiçoamento colectivos, disponibilidade para reflexão e análise do trabalho do grupo, verificando-se uma interdependência entre os membros.

Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001), principalmente o primeiro, apresentam um trabalho detalhado em relação às formas de colaboração. Estes autores identificam formas como as **culturas de colaboração, a colaboração artificial, a colaboração confortável e a balcanização**, para além de referir a questão do **individualismo** sobre o qual se falará de seguida neste trabalho.

Hargreaves (1998) sintetiza cinco traços caracterizadores das culturas de colaboração, que contrasta com as relações definidas como colegialidade artificial, como se pode ver pelo quadro que a seguir apresentamos. Esta distinção põe em evidência o tipo de controlo e de intervenção administrativa em cada um dos tipos de colegialidade.

Quadro 3.2: Culturas de colaboração/colaboração artificial

Culturas de Colaboração	Colegialidade/Colaboração Artificial
Espontâneas - estas relações são da livre e espontânea vontade dos professores. Elas podem ser facilitadas administrativamente, mas nunca sob a forma de obrigação.	Regulada administrativamente - a colaboração não surge espontaneamente nem por vontade dos professores. Ela é regulada e imposta pela parte administrativa.
Voluntárias - como referimos na característica anterior, o docente integra um grupo de trabalho colaborativo, porque quer e se sente disponível para integrar equipas onde se trabalha desse modo. O professor adere porque encontra vantagens pessoais e profissionais.	Compulsiva - o trabalho faz parte duma obrigação, como é o caso do treino de pares e dos sistemas obrigatórios de planificação. O carácter de obrigatoriedade destas relações pode ser apresentado de forma mais ou menos directa.
Orientadas para o desenvolvimento - os professores quando trabalham em conjunto definem tarefas e metas próprias, em vez de desenvolverem iniciativas de outros. Deste modo, tornam-se agentes de mudança, mesmo quando têm de cumprir ordens vindas do exterior do grupo.	Orientada para a implementação - Neste caso em que as relações são impostas exteriormente ao grupo, cumprem-se ordens e tarefas vindas de fora deste. Como o autor refere, nestes casos a relação que se estabelece está ligada à “co-optação administrativa”.
Difundidas no tempo e no espaço - os encontros para trabalho colaborativo podem não ter hora e dia fixos para se efectuarem. Eles podem ser, inclusivamente, breves, mas, no entanto, frequentes. O trabalho colaborativo é inerente às funções do professor.	Fixas no tempo e no espaço - O tempo e o espaço em que se dá a colaboração também são definidos pela administração. Quando as relações que se estabelecem entre os docentes são meramente para cumprir ordens, Hargreaves considera uma “cooperação através do fingimento”.
Imprevisíveis - os resultados do trabalho colaborativo são muitas vezes incertos e de difícil previsão, não se coadunando com uma administração muito centralizada, virada para a certeza na implementação.	Previsíveis - os encontros concretizam-se para produzir resultados, tendo assim estes um grau de previsibilidade visível. Como o autor diz, a colegialidade artificial constitui uma “simulação administrativa segura de colaboração”.

(adaptado de Hargreaves 1998, pp. 216, 217)

No estudo que o autor realizou sobre o tempo de preparação, encontrou situações de cultura de colaboração, mas também de **colegialidade artificial**. Neste último caso, o investigador detectou-a em três áreas: utilização obrigatória do tempo de preparação, realização de consultas a professores de apoio para a educação especial e no treino de pares. Verificou também duas consequências deste tipo de relação, concretamente a inflexibilidade e a ineficiência.

A Colaboração confortável (Fullan & Hargreaves, 2001) é outra das formas de colaboração circunscritas, definidas pelos autores, pelo que raramente se atingem os

objectivos, os princípios e as dimensões éticas da prática. É uma forma de colaboração que se centra no imediato, na partilha e intercâmbio, não se caracterizando, por isso, por uma prática reflexiva sistemática nem por uma atitude investigativa que tão bem encaixam numa cultura de colaboração. Este tipo de relação, amistosa e confortável, também caracterizada pela abertura e segurança, pode servir de base a relações mais eficazes, duradouras, complexas, geradoras de mudanças individuais e organizacionais.

Numa cultura com características relacionais como a simpatia, o cuidado, camaradagem e gratidão, Acker (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 2001) apresenta os problemas deste tipo de colaboração, como: a tomada de decisões sobre assuntos menos importantes, ocupando tempo útil; dificuldade em reagir às inovações por esbatimento de papéis dentro do grupo; tomada de decisões raramente baseada em registos escritos; pouco contacto com teorias, ideias e aconselhamento; escola mais reactiva que pró-activa em relação às mudanças externas; discussões e decisões demoradas em relação às inovações vindas do exterior, originando atrasos na implementação de políticas educativas. Nestes casos, a colegialidade pode tornar-se apenas “congenialidade”.

Considerando que há colaboração que une, mas também colaboração que divide, Hargreaves (1998) sintetiza outro tipo de relação que denominou de **Balcanização**. Este tipo de relação define-se pelo trabalho dos docentes em subgrupos dentro da comunidade escolar, como os departamentos disciplinares e unidades de ensino especial. O autor faz referência a possíveis consequências negativas deste tipo de relação a nível de professores e alunos, concluindo que o que está em questão não são as vantagens ou desvantagens da balcanização, mas os seus efeitos na escola.

O autor considera quatro características deste tipo de relação:

- 1- Permeabilidade baixa-** os subgrupos vivem independentes uns dos outros e muito raramente um professor pertence a mais do que um subgrupo. O funcionamento e a natureza da aprendizagem fazem parte de cada subgrupo, estabelecendo-se fronteiras espaciais nítidas entre cada um.
- 2- Permanência elevada-** Se o espaço delimita este tipo de relação, o tempo é outro aspecto relevante. Os docentes integram os subgrupos por um longo tempo, sendo raras as movimentações inter-subgrupos.

- 3- **Identificação pessoal**- neste tipo de cultura, a ligação que se faz a certo subgrupo implica que a pessoa se identifique pessoal e profissionalmente com ele.
- 4- **Compleição política**- o autor considera que nas relações balcanizadas há interesses próprios em jogo, de modo a referir que existem vencedores e vencidos. As dinâmicas de poder e o interesse próprio são determinantes nas relações que se estabelecem dentro e fora dos subgrupos.

Thurler (2001, p. 70) também refere este tipo de cultura como estrutura balcanizada que define por ser:

“...constituída por grupos separados, às vezes competitivos ou em conflito, que buscam defender a sua autonomia e fazer prevalecer seu ponto de vista quando não podem fugir da lei comum. Os subsistemas funcionam como feudos vagamente conectados.”

Falta a este tipo de cultura um fio condutor que consiga potenciar as experiências parciais e integrá-las no colectivo.

Num trabalho em que tanto se fala de colaboração, por oposição a individualismo, deve também fazer-se referência a conceitos como **individualismo e individualidade**.

Lukes, citado por Hargreaves (1998), ao rever o tema do individualismo, numa perspectiva da filosofia política e social, encontrou onze significados para o termo em questão, alguns dos quais associados à autonomia e dignidade humanas, à privacidade e ao desenvolvimento pessoal. De entre os significados vistos, nem todos surgem com uma conotação negativa. Como defende Flinders (citado por Hargreaves 1998), este conceito pode surgir ao lado de autonomia e apoio profissional. O individualismo é um fenómeno social complexo que carece de estudos para ser analisado na sua totalidade e ser visto na sua abrangência.

Há individualismo forçado, individualismo escolhido e individualidade. Esta última pode não se opor à colaboração e até ser benéfica, porque há situações em que o professor necessita de analisar e reflectir na sua solidão. O docente pode integrar grupos de trabalho colaborativo, no entanto a sua individualidade deve ser respeitada, de modo a haver momentos de isolamento e interiorização. Fullan e Hargreaves (2001, p. 81) referem:

“... ao procurarmos eliminar o “individualismo”(os padrões habituais de trabalho a sós), não devemos erradicar, com ele, a “individualidade” (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal). A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva.”

Enquanto alunos, os docentes frequentaram aulas que eram células, onde se trabalhava de forma isolada, quer eles quer os professores. Tal facto, se não for combatido, será também impeditivo de o docente integrar facilmente culturas colaborativas. O percurso realizado apenas vem legitimar uma forma de estar a nível profissional. As escolas não estão criadas para promover o trabalho colaborativo, muito por terem sido criadas noutra época e noutro contexto.

Hargreaves (1998) apresenta duas explicações para a existência do individualismo: o individualismo enquanto défice psicológico e o individualismo enquanto condição do local de trabalho. No que concerne à primeira, são referidas causas para o docente se isolar como a desconfiança, a defesa, o medo de ser observado e avaliado, factos que à data da elaboração da obra careciam de fundamentação científica, partindo o autor, então, para uma segunda explicação: o individualismo enquanto condição do local de trabalho. A condição mais imediata para justificar o individualismo, em termos de local de trabalho, é o isolamento físico. Não obstante, Flinders (citado por Hargreaves, 1998) distingue três perspectivas diferentes do isolamento dos professores: o isolamento enquanto *estado psicológico*, enquanto *condição ecológica* do trabalho, ou seja, isolamento físico e enquanto *estratégia adaptativa*. Esta última é a opção defendida pelo autor. Para ele:

“O isolamento é uma estratégia adaptativa porque protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução.” (p. 191)

O docente impõe a si próprio este tipo de isolamento, porque se centra sobre questões ligadas à instrução dos seus alunos, para quem dirige todo o seu tempo e a sua atenção.

Hargreaves (1998) fez um estudo sobre tempo de preparação, em que identificou três factores gerais para o individualismo, um pouco semelhante à tipologia atrás apresentada da autoria de Flinders. Assim, o primeiro autor tipologizou do seguinte modo: *individualismo constrangido*, *individualismo estratégico* e *individualismo electivo*. O primeiro tem a ver com situações em que o professor trabalha sozinho por barreiras que lhe são impostas e que o desmotivam para outro tipo de cultura de ensino,

como por exemplo condições de isolamento provocadas pela organização do espaço físico, estilos de administração, falta de espaço, etc.

A segunda prende-se com atitudes de defesa que o professor desenvolve devido a condições do ambiente de trabalho, como é o caso de pressões e expectativas exteriores em relação ao trabalho do professor e as modificações nos programas, factores que levam o docente a concentrar os seus esforços na sua sala de aula.

O *individualismo electivo* é aquele que é escolhido deliberadamente pelo professor. Este pode conhecer e contactar com outros tipos de cultura de ensino, mas opta racional e/ou emocionalmente pelo individualismo, de acordo com várias causas e factores justificativos. Esta tipologia encontrada integra três outros temas que com ele estão relacionados, concretamente *cuidado pessoal, individualidade e solidão*.

O *cuidado pessoal* tem a ver com a recompensa que se tem quando há preocupação com alguém. O cuidado está normalmente ligado a sentimentos de *posse e controlo*. Em qualquer uma das situações, podemos ver aspectos mais positivos ou mais negativos, conforme haja ou não excessos. O sentimento de posse pode estimular e dar responsabilidade, mas a possessividade actua de forma menos correcta em termos sociais. O mesmo se passa quando se quer controlar e a regular a vida do outro, confundindo isso com o cuidado que se tem com essa pessoa. Hargreaves (1998, p. 200) diz que:

“O cuidado não está necessariamente ligado ao individualismo. No entanto, devido, em parte, à sua associação com a posse e o controlo, ambos estão fortemente co-relacionados.”

Sobre a noção de *individualidade*, Hargreaves (1998, p. 202) refere:

“...a individualidade, enquanto poder de exercício de juízos independentes e discricionários, estava estreitamente ligada ao sentido da competência. As ameaças à individualidade, as exigências que eram feitas no sentido de pôr em prática juízos alheios que eram mal compreendidos, estavam efectivamente ligadas a sentimentos de incompetência.”

O autor citado alerta para o facto de se ter cuidado quando, ao se tentar combater o individualismo, não se afectar a individualidade.

Quanto ao tema da *solidão*, ele volta a ser alvo de duas perspectivas. A solidão é nociva se for sinónimo de frequente e sistemático isolamento, porém, se corresponder a

momentos de reflexão e criatividade, ela é um sinal profissional positivo. O autor exemplifica o papel da solidão enquanto exigência de trabalho dos criadores como é o caso dos escritores e de outros artistas.

“Se a maior parte dos professores de uma escola prefere solidão, isso indica provavelmente que existe um problema de individualismo, entendido enquanto fuga a relações de trabalho consideradas ameaçadoras, desagradáveis e pouco compensadoras.”

“...a preferência pela solidão põe representar uma das maiores e mais ignoradas qualidades que caracterizam a maturidade intelectual: a capacidade de estar só.”
(p. 204)

Muitos professores resolvem os seus problemas de forma isolada, na sua sala de aula, sem quase nunca partilharem experiências ou pedirem sugestões. Há autores, como Woods et al (1997, citados por Thurler, 2001) que referem que de forma isolada se podem resolver situações que, doutro modo, poderiam ser proteladas por não se encontrar um denominador comum. Se por vezes esta idiossincracia pode ter os seus fundamentos, o certo é que o isolamento traz mais desvantagens que benefícios. O docente pode evitar a controvérsia, mas, se não partilhar, também se pode ver privado de aumentar os seus conhecimentos, de evoluir profissionalmente e promover a mudança.

Um professor isolado enfrenta sozinho as inseguranças, incertezas e a solidão a que se vota, impedindo-o de se distanciar e reflectir, factos que são sempre uma mais-valia profissional.

Como refere Thurler (2001), não é fácil aos professores abandonarem o seu isolamento e “caixa de ovos”, devido a uma série de medos, como por exemplo o de terem de modificar as suas práticas por sugestão dos colegas; medo de serem julgados por apresentarem ideias ou projectos; medo que os outros se apropriem dos seus trabalhos indevidamente e medo de parecerem incompetentes ou ineficazes se pedirem ajuda.

Nesta linha, a mesma autora refere que quem assume uma cultura mais individualista tem três atitudes em relação ao trabalho: imediatidade, conservadorismo e isolacionismo. A primeira ocorre quando os professores investem numa situação dentro da sala de aula, uma vez que é aí que os resultados são visíveis; conservadorismo, porque rejeitam envolver-se em projectos, com receio de terem de fazer alterações na

sua prática; isolacionismo, porque é uma atitude fácil para quem não quer ser julgado, questionado ou influenciado pelos outros.

O individualismo não é imposto aos professores, serve-lhes propósitos que lhes são cómodos e de que eles tiram partido e vantagem. Acrescem ainda motivos ligados à dificuldade em abandonar hábitos e representações do passado, bem como a forma como uma gestão burocrática padroniza os indivíduos. O receio de ter outro adulto na sala de aula e o de ser avaliado têm impacto tal no docente que o impedem de aceitar o outro como companheiro de trabalho. A toda esta complexidade, juntam-se mudanças exteriores ao docente que o afectam de sobremaneira, como é o caso das alterações da população escolar, a diversificação sociocultural dos alunos, problemas de indisciplina, novos modelos de avaliação, sobrecarga burocrática e redefinição das funções docentes.

Hoje é difícil encontrar uma profissão aberta à sociedade em que se trabalhe de forma isolada. Partilhar com o outro os problemas, fracassos, dúvidas, sucessos passou a ser uma forma de crescimento, desenvolvimento pessoal e de estar numa sociedade complexa e exigente. Um tipo de formação como a colaborativa pode evitar o isolamento, a atomização, o individualismo, factos que levam ao desencanto e à rotina profissionais.

4. Requisitos da Colaboração

A colaboração não é fácil de implementar e é difícil de manter, como já se referiu. No entanto, os benefícios que se lhe reconhecem são efectivamente notórios e determinantes, como refere Caetano (2003), a partir da revisão de quinhentos estudos experimentais e de mais de cem estudos correlacionais.

Para que o processo de colaboração não se torne algo ineficaz, é preciso ter em linha de conta alguns aspectos que, directa ou indirectamente, podem interferir no trabalho colaborativo.

Após a pesquisa efectuada sobre este assunto, achamos coerente e lógico incluir o que designámos de requisitos da colaboração em dois grandes grupos estruturantes que incluem em si aspectos a tomar em linha de conta. Assim, considerámos **requisitos pessoais/relacionais** e **requisitos estruturais** que, apesar de separados para uma

questão de lógica organizacional do trabalho, mantém entre si uma interligação permanente, conseqüente e óbvia.

A seguinte citação de Caetano (2003, p. 23) sintetiza bem as implicações pessoais/relacionais e estruturais que devem ocorrer para que a colaboração se processe de forma mais efectiva e mais produtiva:

“Para desenvolver culturas de colaboração e “skills” colaborativos individuais é preciso colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem entre si e a implicarem-se em projectos orientados para a melhoria- pressupondo a possibilidade dessa mudança, a sua responsabilidade nesse desenvolvimento (de alunos e de professores) e a vantagem de testar as suas concepções sobre mudança-, dialogando e afinando visões comuns com base em relações de abertura e respeito mútuo e empreendendo processos de auto-avaliação e auto-revisão...Mas também é necessário poder contar com estruturas de apoio de líderes de suporte, engajados em práticas reflexivas e de investigação...”

Como se viu anteriormente, a colaboração não deve ser imposta exteriormente, porém deve ser facilitada. É numa interligação entre os dois tipos de factores em questão que se pode atingir os objectivos pretendidos.

Fullan (2006b) inclui nos requisitos estruturais o tempo para se encontrarem e para falarem, a proximidade física, interdependência nos papéis e autonomia escolar. Nos requisitos que considerou “fontes sociais e humanas” ou cultura, inclui a abertura ao desenvolvimento, confiança e respeito.

Warren (1981, citada por Day, 2004) diz que há colegialidade quando se observam uns aos outros na prática; trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem; ensinam uns aos outros o que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança, ao que Day acrescenta a partilha, o comprometimento com os outros e a compreensão emocional.

Para criar um grupo de trabalho colaborativo, há três requisitos importantes: **facilitar a colaboração** (uma comunidade de aprendizagem enquanto veículo de desenvolvimento profissional dos professores, e conseqüentemente da escola, deve ser apoiada e facilitada pelas estruturas organizacionais); **mediar as conversações** (outro aspecto importante é o tipo de encontro que se concretiza no trabalho colaborativo e os pormenores a ter em atenção para mediar esses encontros); **desenvolver a ideia de grupo** (esta ideia é muito importante, uma vez que formar um grupo é tarefa por vezes

complexa, lenta e difícil. Os professores têm de ir construindo um conceito de grupo, uma dinâmica própria e um sentido de equipa. O desenvolvimento deste sentimento requer partilha de objectivos, flexibilidade, negociação e desenvolvimento de capacidades pessoais (Graham, 2007).

Este autor, entre outros, foca de forma clara a importância de aprender a trabalhar colaborativamente. Há quem tenha capacidades e perfil para desempenhar tal tarefa, porém há que necessite de mais tempo para colaborar efectivamente. O docente para colaborar precisa de sentir compreensão, precisa de querer mudar as suas perspectivas e de empreender numa dinâmica de grupo. (Orland-Barak & Tillema, 2006). Este investimento pessoal nesta dinâmica é também imprescindível, até como forma de evitar atitudes individualistas que, como já referimos, levam ao isolamento que tanto se opõe ao que as escolas necessitam e para o que a colaboração pode contribuir neste contexto.

As relações interpessoais num trabalho colaborativo pressupõem pilares como o diálogo, a confiança, a negociação e a mutualidade (Ponte & Serrazina (s/d) e Figueiredo, 2008).

A confiança é um dos motores para o crescimento do sentimento de grupo que se desenvolve num clima de respeito e de abertura. Só com esta aprendizagem e este percurso se pode questionar, reflectir e agir em conjunto. Sem confiança em si e nos outros não se pode enveredar por um clima de partilha, como o do trabalho colaborativo.

Estes quatro aspectos em questão prendem-se directamente com a interacção e a reciprocidade que definem e integram muito bem esta área pessoal e relacional da colaboração.

Marcos (2002, p. 61) define interacção como:

“...la vertebración de las actuaciones de unos y otros sobre la base de la realización de una tarea educativa conjunta.”

A interacção pressupõe actos comunicativos em que se emite e se recebe. Estes procedimentos têm os seus requisitos num trabalho em equipa de modo a não haver demasiados conflitos, discórdias e incompreensões.

Em termos de emissão (Marcos, 2002), há que ter em conta:

quem comunica- todos os membros devem ter oportunidade de ter a palavra e de contribuir com as suas opiniões e sugestões;

quando se comunica- deve haver respeito pelo tempo de intervenção de cada pessoa, de modo a não haver atropelos. O tempo de intervenção tem de ser adequado em função do assunto e da sua complexidade, evitando decisões precipitadas;

quanto se comunica- as intervenções devem ser quantitativamente adequadas, de modo a haver tempo para as intervenções necessárias. Deve também haver um desenvolvimento suficiente do tema, de modo a não haver omissões pertinentes nem perdas de tempo desnecessárias;

o que se comunica- o grupo deve manter-se centrado num tema, tendo o cuidado de seleccionar assuntos pertinentes e úteis. Para se avançar no trabalho, tem de se chegar a consenso, pelo que se tem de ponderar as intervenções efectuadas. Independentemente do grau de concordância, deve valorizar-se a opinião do outro;

como se comunica- as intervenções devem ser baseadas no respeito, amabilidade e cortesia, tendo sempre em conta a situação comunicacional. A exposição deve ser compreensível, acessível e organizada. O tom e ritmo de fala devem também ser adequados ao contexto, porque é importante que tudo o que é dito seja ouvido e assimilado pelos receptores.

donde se comunica- o lugar onde se trabalha merece também atenção. Deve escolher-se um local onde se trabalhe à vontade e se possa falar, sem ter de se estar a precaver contra situações incómodas.

Em termos de recepção, também há aspectos a ter em linha de conta para que a comunicação se efectue e seja eficaz. A capacidade e qualidade de escuta têm papel de relevo num acto comunicativo. Saber escutar e saber que se está a ser escutado podem melhorar relações e, conseqüentemente, o trabalho que se está a efectuar. (Marcos 2002):

quem se escuta- uma escuta não deve ser restritiva, ela deve ser efectuada em relação a todos os emissores de igual forma.

o que se escuta, quando e quanto- em condições ideais, a qualidade da escuta devia ser uniforme e contínua, só que por diversas razões este facto muitas vezes não ocorre.

como se escuta- as condições físicas da comunicação merecem alguma atenção, pelo que se devem evitar ruídos no acto comunicativo, sejam eles de que ordem forem. Quando se escuta, deve mostrar-se empatia com quem fala. Deve evitar-se de imediato mostrar resistência e obstaculizar a comunicação, quando se está em desacordo com o que está a ser dito. Discordar implica saber fazê-lo, sob pena de poder vir a interromper o circuito de comunicação que veicula a metodologia de trabalho em curso.

A colaboração constitui um modo de evidenciar inúmeros valores e dá a possibilidade de se construir uma moral comum e pública a partir das diferentes personalidades integrantes e, acima de tudo, através do reconhecimento do outro (Hernández, 2003).

A interacção e receptividade que caracterizam as relações colaborativas podem ser promovidas por seis aspectos (Glazer & Hannafin, 2006):

parte afectiva- a parte emocional tem um papel muito importante na decisão de colaborar ou não, na disponibilidade para aprender, para arriscar. Os conflitos, as relações pessoais e as representações que se tem dos outros são também influentes.

crenças- a natureza e impacto das crenças intervêm no processo colaborativo. Certos investigadores consideram que é mais benéfica a colaboração entre pares com crenças diferentes. A crença que se tem acerca da importância do seu contributo influencia as interacções. Nesta linha, níveis altos de auto-estima podem ser prejudiciais às relações que se estabelecem.

contexto- o acesso a computadores, salas de aula e outros materiais necessários ao desenrolar do trabalho também influem na colaboração. Em termos de contexto, verificar que há ambiente e disponibilidade para trabalhar colaborativamente leva à adesão dos integrantes.

cultura- quando não se valoriza a aprendizagem pode não se aderir ao trabalho. Do mesmo modo, é importante valorizar-se o esforço, a responsabilização mútua e o feedback entre os pares.

conhecimento- a interacção pode ser afectada pela falta de conhecimentos e capacidades, pela insegurança sobre o que se sabe, pela relutância em participar por achar o contributo pouco ou nada válido e por não valorizar os conhecimentos e o trabalho que está a ser desenvolvido.

personalidade- a personalidade pode permitir ou impedir a colaboração e facilitar ou não a interacção. Uma personalidade não proactiva leva os professores a se isolarem. Por outro lado, o interesse em atingir certos objectivos é factor principal para ultrapassar obstáculos. É importante num trabalho colaborativo, como já foi referido, o respeito pela individualidade dos professores que integram o grupo de trabalho.

Por tudo o que se tem vindo a referir, a inteligência emocional constitui a base da cultura colaborativa, porque o desenvolvimento da primeira leva ao desenvolvimento desta. O trabalho colaborativo contribui para a construção partilhada do conhecimento e associada a esta ideia está a da construção de vínculos afectivos. É necessário desenvolver a empatia e as relações sociais para apoiar e sustentar a colaboração. Goleman (citado por Hernández, 2003) considera a empatia uma condição imprescindível para a colaboração, acrescentando outras quatro: organização dos grupos, negociação de soluções, estabelecimento de conexões pessoais e análise social.

Um segundo conjunto de requisitos da colaboração prende-se com **aspectos de ordem estrutural** que estão intrínseca e mutuamente interligados aos requisitos pessoais/relacionais.

Para que a colaboração tenha efeitos, são necessárias condições de ordem organizacional, de modo a que ela dê os seus frutos e produza os seus efeitos. O mundo encontra-se em constante mudança e a educação não se pode excluir nem demitir dessa marcha, facto que nem sempre é tão evidente quanto isso.

É pertinente ligarmos estas questões à temática da **mudança**. Associado a este conceito, falamos de **liderança** e das escolas enquanto **organização aprendente**, também como requisitos de ordem estrutural e organizacional em relação à colaboração. Consideramos que para haver trabalho colaborativo nas escolas, estas se devem abrir à mudança, condição para a dinâmica referida ser produtiva.

Mudar é uma ideia que pressupõe logo à partida condições, sejam elas físicas ou psicológicas. É um conceito que remete para tempo, para algo que requer disponibilidade e vontade. É obviamente um processo, mas um processo lento, dinâmico e complexo. A mudança mexe com a estabilidade confortável do ser humano, situação tão aprazível quanto difícil de alterar.

Numa sociedade em constante modificação, é imprescindível que tenhamos sistemas educativos em mudança. Em Portugal, foi iniciada uma marcha de alterações, principalmente desde os anos 80, com reformas mais bem ou menos bem aceites. Numa sociedade caracterizada pelo individualismo e pela diversidade, torna-se cada vez mais difícil chegar a acordos e consensos. É o caso da mudança na escola que geralmente se revela de complexa implementação.

Veiga Simão, Caetano e Fores (2005), tendo feito uma análise à literatura sobre o tema em foco, encontraram alguns traços identificadores: a mudança é um processo complexo que implica interação entre factores pessoais e contextuais; é um processo interactivo e multidimensional que pressupõe mudanças em relação às crenças e às práticas, bem como às duas; a mudança está associada à aprendizagem e ao desenvolvimento.

As mesmas autoras, citando Richardson e Placier (2001), identificaram duas perspectivas de mudança: a mudança cognitiva ou comportamental e mudança organizacional que abrange aspectos estruturais, culturais e políticos.

A mudança, como factor complexo e multidimensional que é, suscita diferentes reacções à sua interiorização: certas pessoas oferecem resistência e outras receptividade, de acordo com factores múltiplos.

A resistência à mudança pode ter origem em três situações (Cardoso, 2002):

Constrangimentos contextuais- a maior parte dos sistemas tem dificuldade em se renovar. No geral, depende-se energia com as diversas tarefas, limitando-se o tempo e a disponibilidade para a mudança. É de referir também que os sistemas muito centralizados reduzem o grau de autonomia necessário para inovar, sendo difícil introduzir alterações contrárias às grandes opiniões.

Resistências do professor- a mudança não pode ser simplesmente imposta, porque constitui um desafio, ela é um elemento perturbador, caracterizado pela

imprevisibilidade, insegurança e flutuação. O professor sente, ainda que temporariamente, as suas competências abaladas, daí que uma mudança deva ter em linha de conta a subjectividade do professor. Mudar é intervir no quotidiano do docente, o que o pode vir fazer interrogar-se sobre as suas implicações.

Concepções erradas sobre o processo de mudança- deve haver uma ideia de mudança abrangente: não se pode mudar uma parte e esquecer outra. Não se pode esperar que a mudança seja muito programada e previsível, desenrolando-se em fases muito bem compartimentadas. Há factores de ordem pessoal, subjectiva e contextual que actuam sobre o processo. As mudanças devem ser implementadas com base em investigações e deve evitar mudar-se só por operação de cosmética. Tal procedimento nunca resulta ou, se produz efeitos, estes são temporários e superficiais.

Em termos de receptividade à mudança, a mesma autora apresentou factores a nível da personalidade do professor e outros de índole contextual. Características psicológicas como abertura à experiência, carácter empreendedor, tolerância à ambiguidade, aceitação do risco, sentido de eficácia e motivação intrínseca são potencializadores de aceitação e envolvimento num processo de mudança. Esta tem de vir de dentro para fora e o professor também é agente de mudança, da sua mudança e da dos alunos (Caetano, 2004). É por este papel que o professor deve desempenhar que se tem sempre de ter em linha de conta um dos pólos da mudança que são os docentes.

Certas escolas apresentam características mais receptivas à mudança, como por exemplo a colaboração entre professores, o grau de autonomia da instituição e a planificação do trabalho. Também é importante que os conflitos não sejam encarados como ameaça e que haja participação activa dos professores na vida escolar (Cardoso, 2002).

Vários têm sido os investigadores que se debruçaram sobre um tema que tão complexo é. Fullan tem sido um deles e ao longo de vários estudos tem-nos dado lições, mensagens-chaves para a mudança, como ele próprio designou (2002, 2005, citado por Day, 2004).

De seguida, faz-se uma abordagem fundida desses conselhos fundamentais para quem quer entrar num tema com tal abrangência. Para que a mudança ocorra, deve ter-se em linha de conta sete itens:

- **as pessoas têm de atribuir significado e importância à mudança**- aprender é atribuir significado a algo, se não o fizermos não estamos em processo de interiorização. Compreender a mudança não é fácil, porque envolve muitos factores e requer que a liderança tenha atenção a aspectos que por norma não costuma ter. Mudar implica energia, ideias e empenhamento para que ela não seja de curta duração, mas um processo contínuo, durante o qual se tem de ultrapassar barreiras e frustrações.

- **o conflito e a diversidade são positivos**- é importante ter consciência da dimensão emocional envolvida num processo de mudança. Durante o percurso, haverá momentos de tensão, desilusão, incerteza que, bem geridos, darão lugar a algo mais produtivo em relação ao que estava estabelecido.

- **cultivar três níveis de desenvolvimento**- o autor considera que é preciso mudar as pessoas, mas também os contextos. Para se desenvolverem as pessoas e os contextos ao mesmo tempo, tem de se promover mais a aprendizagem no local de trabalho, ou seja, aprender na situação que se quer mudar. Deste modo, para haver uma mudança total e integradora, ela deve processar-se a três níveis, a que o autor chamou *trilevel model*:

1 - nível da escola/comunidade- as mudanças numa escola podem ser emanadas superiormente, porém tem de se criar condições locais para que elas ocorram. Sabe-se que a mudança para se operar tem de ser recebida por quem está envolvido no processo. Fullan (2005), citando Newmann et al (2000) refere cinco componentes para operar a mudança na escola: desenvolver novas competências e novos conhecimentos; formar comunidades de aprendizagem; criar programas coerentes; proporcionar recursos e desenvolver a capacidade de liderança nos gestores das escolas.

Para ocorrer uma mudança significativa, tem de se operar sobre a cultura de escola, sobre as crenças expectativas, valores e hábitos. Esta mudança cultural é menos visível e mais difícil de operar, porém muitas vezes pouco valorizada por quem legisla a mudança (DuFour et al, 2008).

Como refere Fullan (2007, citado por DuFour et al 2008, p. 91):

“Most strategies for reform focus on structures, formal requirements, and events-based activities...They do not struggle directly with the existing cultures within which new values and practices may be required... Restructuring (which can be done by fiat) occurs time and time again whereas reculturing (how teachers come to question and change their beliefs and habits) is what is needed”.

2 - nível regional- as regiões que mostraram, segundo estudos realizados, capacidade e aceitação da mudança tinham as seguintes características: líderes com um percurso coerente; um objectivo colectivo; estrutura apta para desenvolver capacidades; sistema de aprendizagem; conflito produtivo; parcerias e investimento financeiro. Quando as chefias compreendem os requisitos dum processo de mudança e a correspondente necessidade de construir conhecimentos, elas estão mais aptas para agir.

3- nível nacional- dada a sua abrangência e complexidade, este é o nível mais difícil de desenvolver, uma vez que há, por vezes, tendência para implementações superficiais. É fácil legislar, mas difícil de implementar e generalizar. Deve apostar-se na cultura de aprendizagem e de construção de competências de toda a comunidade, incluindo, obviamente, as chefias.

- **desenvolver culturas de aprendizagem-** uma mudança de sucesso implica aprendizagem durante o seu processo. Segundo o autor, este item é dos mais importantes em relação à implementação da mudança. Quando as escolas promovem culturas de aprendizagem, elas estão a promover competências e conhecimentos nos professores e a criar novas condições de aprendizagem para os alunos. O conhecimento partilhado e uma identidade colectiva são forças efectivas para a mudança.

Associada à ideia de culturas de aprendizagem está a de **culturas de avaliação**. É importante que se proceda a avaliações constantes e integrantes no processo para que se proceda às modificações necessárias e decorrentes.

- **a liderança e a mudança-** é importante saber que tipo de liderança está mais receptiva à mudança. A liderança, para ser efectiva, deve estar distribuída por toda a organização. Um líder deve saber desenvolver capacidade de chefia também nos outros.

- **os propósitos morais são complexos e problemáticos-** as iniciativas dos governos que não sejam consonantes com os propósitos morais dos professores tornam-se mais difíceis de serem aceites. Nesta linha de pensamento, é importante que haja alguma sintonia nas iniciativas para que a mudança se efectue.

- **é preciso valorizar o bem colectivo-** a educação tem um objectivo moral muito forte, pelo que deve incentivar as pessoas a se envolverem em objectivos comuns que terão

efeitos individuais e colectivos. Só podemos progredir se aprendermos com os nossos sucessos e fracassos, bem com os dos outros com quem interagimos.

- as teorias da mudança e as teorias sobre a educação precisam umas das outras- as escolas têm identidades diferentes e os modelos de mudança têm graus de eficácia diferentes, consoante as estruturas em que actuam. Deve haver um estudo prévio do modelo a adoptar em cada situação. Não há uma solução única, deve ser-se um consumidor crítico.

Ter uma **missão clara, visão partilhada, empenhamento/compromisso e objectivos comuns** é também contribuir para a mudança (DuFour et al, 2008). Para uma escola mudar e poder integrar as PLC, ela tem de responder às seguintes questões: Porque é que existe? (**missão**); em que é que a escola se deve tornar para ajudar todos os alunos a aprenderem? (**visão**); como se pode tornar a intenção realidade? (**compromisso e objectivos**).

A missão duma escola e a sua principal razão de existência é ajudar os alunos a aprenderem, a adquirirem competências, conhecimentos e capacidades, de modo a obterem sucesso académico e pessoal. A gestão da escola tem de saber de forma consistente e clara o rumo que quer dar à sua instituição, sob pena de poder perder oportunidades e andar à deriva.

Ter “visão” continua a ser um aspecto muito importante para poder mudar e melhorar uma escola. Os autores, DuFour et al (2008), apresentam cinco cenários para implementar “visão” numa organização: dizer (o líder/gestor anuncia a visão que tem para a organização); vender (o gestor tenta persuadir os membros da organização a aceitar a sua visão); testar (o gestor procura reacções à sua visão); consultar (junta-se uma comissão para reflectir sobre a visão apresentada); co-criação (através dum processo colaborativo, é construída uma visão colectiva e partilhada).

Esta última fase resulta da construção de consensos com vista a causas comuns. É muito importante este momento, que traz vantagens como motivação, criação duma orientação proactiva, orientação para os membros da organização e até padrões de excelência. A visão partilhada surge como resultado da acção, reflexão e das experiências colectivas.

Depois de clarificada a visão, a organização vira a sua atenção para os objectivos comuns. Os membros fazem esforços para identificar as acções a que têm de proceder para mudar e melhorar a sua organização, empenhando-se de modo a agirem em consenso. Nesta altura, definem objectivos que levam a acções benéficas para si, para os alunos e para a organização. Para os aqueles terem um impacto positivo, eles devem ter algumas características, como serem específicos, estratégicos, mensuráveis, atingíveis, orientados para os resultados e calendarizados.

Outro dos principais requisitos para a mudança é o **tempo**. Como se tem vindo a referir, mudar não é automático nem absolutamente imposto. Muitos são os factores intervenientes e o tempo é um deles.

Em consequência das transformações sociais e culturais, a escola sido alvo de sucessivas reformas que afectam as estruturas, tendo-se concomitantemente verificado aquilo que Hargreaves (1998, p. 153) denomina de “intensificação do trabalho”:

“As expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do “trabalho social”, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo, todos estes elementos ilustram a sobrecarga de trabalho crónica. As pressões, o stress, a falta de tempo para relaxar e até para falar com os colegas são efeitos mencionados... para o processo de intensificação.”

Como tem vindo a ser dito, mudar não é um acto abrupto, ele requer tempo também. Com toda a sobrecarga referida, não se consegue exigir aos professores que integrem um trabalho colaborativo nem que exerçam uma reflexão profunda e séria. Torna-se imprescindível a atribuição de tempo específico para o efeito, de modo a que não se pervertam os possíveis efeitos da colaboração. Deve dar-se mais flexibilidade e responsabilidade na gestão do tempo ao professor, de modo a ter maior controlo sobre as tarefas que lhe estão incumbidas.

A questão da **liderança**, como já se viu acima, é de visível influência para se operar a mudança. Para haver colaboração e para que ela funcione e dê os seus frutos, há necessidade de novas lideranças, como defendem Veiga Simão et al (2005). As autoras, citando Fullan (2001), apresentam aspectos de novas lideranças implicadas no sucesso da colaboração, como: visão partilhada pela comunidade escolar acerca da aprendizagem; cultura de escola, programas instrucionais adequados a novas aprendizagens dos agentes educativos; gestão da organização e dos recursos;

colaboração dentro da escola, mas também com a comunidade envolvente. As investigadoras consideram que para tal acontecer tem de haver aquilo que designam por “novo profissionalismo”.

Fullan e Hargreaves (2001) consideram também alguns requisitos para que a colaboração se dê, concretamente, maior controlo e autonomia da parte dos professores sobre o currículo e sobre a metodologia, participação activa no meio e um compromisso entre a individualidade e a colaboração, como se tem vindo a defender.

O ensino e o trabalho dos professores têm de mudar. Os controlos burocráticos e os decretos inflexíveis têm de ser alterados (Hargreaves, 1998). Este autor sugere a substituição do controlo burocrático pelo fortalecimento profissional. O trabalho colaborativo e o aperfeiçoamento contínuo são caminhos possíveis para a melhoria do ensino. Uma das vias para responder à mudança é a reestruturação adequada, reflectida e aplicada a cada uma das situações existentes.

A abertura e disponibilidade para aprender são traços distintivos de quem integra um grupo de trabalho colaborativo. A ideia de que tudo se sabe ou de que já se aprendeu tudo, aquando do percurso académico, é limitativa e prejudicial. Como referimos no capítulo anterior, a propósito do desenvolvimento profissional dos professores, a aprendizagem tem de ser uma constante numa sociedade sempre em mutação.

Fullan (2008) refere que na sua obra *The Six Secrets of Change* aponta que **a aprendizagem é trabalho** como um dos seis segredos para a mudança. Acrescenta ainda uma definição de “aprender” pela negativa e pela afirmativa. Para o autor, aprender não é frequentar cursos, workshops, reformas estratégicas, planos de desenvolvimento ... estes são *inputs*. Aprender é desenvolver a organização dentro da cultura, dia após dia.

As organizações aprendentes devem desenvolver estruturas que permitam a aprendizagem, ao mesmo tempo que devem ser flexíveis e rápidas nas respostas a dar às mudanças. Devem funcionar como comunidades que vêem a aprendizagem pessoal e interpessoal como factores de mudança (Giles & Hargreaves, 2006).

A aprendizagem profissional pode acontecer em três contextos: **instrução directa** (conferências, congressos, etc.); **aprendizagem realizada na escola** (através de treino

de pares, investigação-acção, etc.) e **aprendizagem efectuada fora da escola** (redes de aprendizagem, parcerias, etc.) (Lieberman, 1996, citado por Flores & Veiga Simão, 2009). As mesmas autoras, referindo Day (2001), acrescentam um quarto contexto que é a **sala de aula** enquanto local de aprendizagem.

Todos estes contextos são importantes, no entanto actualmente dá-se um grande enfoque na aprendizagem em contexto de trabalho. Salo (1996, citado por Flores et al, 2009) alerta para três modos de ver a aprendizagem na organização: **a aprendizagem a partir do grupo** (através da imitação, por exemplo), **a aprendizagem no grupo** (prende-se com o modo como os professores organizam o trabalho dentro do grupo, coordenam esforços para atingirem resultados, etc.) e **a aprendizagem para o grupo** (o grupo também quer ver as suas capacidades e desempenho melhorados pelo que efectua um trabalho que se repercute também na melhoria do processo ensino-aprendizagem dos seus alunos).

Os defensores do *school improvement* (desenvolvimento da escola) afirmam que as escolas deveriam funcionar em comunidades profissionais de aprendentes, que, por sua vez, deveriam enfatizar o trabalho colaborativo, a recolha de dados de avaliação, investigação sobre as situações e problemas, tudo isto não pontualmente, mas ao longo do tempo (Hargreaves, 2003).

As comunidades escolares de aprendizagem devem partilhar cinco características: normas e valores partilhados, diálogo reflexivo, partilha da prática, enfoque na aprendizagem dos alunos e inclusividade (Louis & Kruse, citados por Day, 2004).

Aprender com os outros tem os seus requisitos, o que implica que se desenvolvam capacidades e características a nível de:

domínio afectivo- tolerância à ambiguidade, à frustração e à incerteza, auto-estima positiva, aberto à experiência, vontade de fazer e atracção pelo complexo;

domínio cognitivo- utilizar diferentes estilos de pensamento, utilizar diferentes técnicas e estratégias de pensamento, observar fenómenos a partir de várias perspectivas e perceber a transformação do pensamento na aquisição de novas perspectivas e trocas;

domínio metacognitivo- aprender a aprender, aprender a desaprender, conhecer-se a si mesmo, compreender a especificidade de cada tarefa, pensar as diferentes ferramentas

intelectuais com que se pode enfrentar uma dificuldade e reconhecer os diferentes tipos de influências que afectam a interacção;

domínio interpessoal- aceitar a diferença, a crítica, saber lidar com o conflito, capacidade de adaptação ao grupo, capacidade de colaborar para a coesão do grupo e disponibilidade para trabalhar colaborativamente (Lima, s/d).

Por tudo o que referimos nesta parte do trabalho, se induz que a colaboração não é fácil, uma vez que os requisitos prévios abrangem dimensões delicadas, implicadas, com origens diferentes que se querem convergentes para que o processo tenha uma dinâmica adequada e estruturada, de modo a ser produtiva para os alunos e para os professores.

5. Benefícios e Constrangimentos da Colaboração

A sociedade em que vivemos caracteriza-se pelo individualismo, pela complexidade, competitividade e mudança. Numa conferência proferida em Portugal, em 2009, Edgar Morin caracterizou o momento actual com juízos valorativos da natureza e índole dos acima referidos. Acrescentou o filósofo que urge combater a situação diagnosticada e impor outro tipo de valores de que o nosso mundo carece, como é o caso da solidariedade, responsabilidade e menos competitividade.

Este e outros argumentos contextuais e investigativos estão na origem deste trabalho em que se apresentam aspectos relativos à colaboração. Num primeiro momento desta secção, vão ser referidas algumas vantagens dessa metodologia de trabalho, passando, no momento posterior, a discutir constrangimentos e limitações que ela pode levantar.

Por uma questão estrutural, distinguimos dois planos para apresentar os benefícios e constrangimentos da colaboração. Assim, considerámos benefícios pessoais/relacionais e benefícios organizacionais. A mesma subcategorização se fará para os constrangimentos, nunca deixando de ter em linha de conta a interdependência e interligação dos dois campos encontrados.

Os benefícios da colaboração vão directamente para os professores, alunos e escola/sistema, razão mais que suficiente para se fazer a apologia desta metodologia de trabalho. Ela é difícil, complexa, mas profícua.

Hargreaves (1998, p. 210) referiu:

“A colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria da sua “morale” e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza... Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras.”

Através do trabalho colaborativo, o professor tem alguém com quem conversar sobre problemas e obstáculos, tem alguém com quem aprender, alguém que colabora na consecução dos objectivos e que ajuda na melhoria da aprendizagem dos seus alunos. Esta relação com o outro aumenta a confiança, desenvolve competências e ajuda a enfrentar com mais segurança as incertezas e os riscos.

Numa linha de apresentação de soluções para o ensino, de modo a responder à mudança, Hargreaves (1998) apresentou doze princípios que incidem directamente nas vantagens da colaboração. Apresentamos agora algumas de carácter mais pessoal/relacional e no momento oportuno os restantes:

- **Apoio moral**- num processo colaborativo, com clima de abertura, os docentes ouvem as situações pessoais e tentam encontrar sinergias para as resolver. Assim, o professor vê-se apoiado para superar e ajudar a superar obstáculos.
- **Eficácia melhorada**- o acto de colaborar dá um maior suporte e confiança para arriscar, para testar novas estratégias e para ter dinâmicas diferentes. Tais atitudes levam o docente a ser mais eficaz e a proporcionar melhor qualidade de ensino aos alunos.
- **Sobrecarga de trabalho reduzida**- umas das características e dos benefícios da colaboração é a partilha de ideias, de trabalhos e de situações. Obviamente que num grupo de trabalho onde há partilha se reduz o excesso e a intensificação do trabalho que tão contrários são à criatividade e à reflexão imprescindíveis no ensino.
- **Certeza situada**- a insegurança e a certeza absoluta são inimigas da aprendizagem. Para que se mude e se proceda a um trabalho produtivo, o professor tem de estar aberto a sugestões e a uma aprendizagem constante, daí não se poder deixar dominar por sentimentos radicais. Deve, porém, ouvir os outros, ouvir-se a si, reflectir e abrir horizontes. Deste modo, está mais receptivo a novas ideias e a novos conhecimentos.
- **Poder de afirmação político**- quando se colabora, fica-se mais receptivo e mais confiante para receber emanações e inovações externas.

- **Capacidade de reflexão acrescida-** a reflexão é uma base para a mudança e para a aprendizagem. Quando se trabalha em grupo, promove-se a reflexão dialogada e necessariamente a individual. O diálogo e a acção são uma fonte que incitam o professor à reflexão.

- **Oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento comum-** quando a pessoa se encontra fechada na sua concha deve sentir muitas vezes uma limitação inconfessada. A partilha e troca de conhecimentos são hoje uma condição para enfrentar a designada sociedade do conhecimento. O docente deve aproveitar as oportunidades dadas para aprender, inclusivamente através do trabalho colaborativo. Aprender é fazer face a um mundo em mudança. Só aprendendo continuamente podemos proporcionar melhores aprendizagens a um público tão diversificado como aquele com que nos deparamos hoje. Num trabalho colaborativo aprende cada um e aprendem todos.

Para além destes benefícios pessoais/relacionais, Caetano (2003) aponta outros, como:

Desenvolvimento de competências sociais de negociação e de comunicação- o trabalho colaborativo implica constantemente atitudes de ponderação e de consenso entre os membros envolvidos. Simultaneamente, pode existir um aumento de sensibilidade na forma como se comunica. Como já foi referido, o modo como se comunica dentro dum grupo é um factor a ter em linha de conta. Colaborar permite uma maior sensibilidade ao outro, aos seus papéis e às suas responsabilidades.

Desenvolvimento da dimensão socioemocional- na sequência do que foi dito na alínea anterior, a colaboração permite o desenvolvimento da auto-estima, do sentimento de pertença a um grupo e dum trabalho que se vão construindo e que permitem uma maior tolerância à ambiguidade, aos fracassos e aos riscos. Numa relação dialógica, vêem-se progressos a nível da aceitação do outro em toda a sua plenitude.

Desenvolvimento de capacidades cognitivas- o trabalho em grupo, a reflexão e a aprendizagem permitem o desenvolvimento do pensamento complexo, crítico e metafórico, da memória e de estratégias cognitivas de resolução de problemas.

Desenvolvimento de um maior comprometimento com a escola- se o professor tem uma ideia positiva da escola onde trabalha, se lhe são dadas condições de trabalho, se

aprende, então é óbvio que se envolva mais na escola, se sinta mais empenhado e membro activo daquela comunidade.

A colaboração promove o desenvolvimento do trabalho autónomo a que Sanches (1995, citada por Almeida, 2008) designa de “**autonomia plena**”. Este conceito é caracterizado por uma reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas, auto-conhecimento do modo pessoal de ensinar (competência crítica), produção dos efeitos desejados nos alunos, experimentação de alternativas pedagógicas, realização das finalidades profissionais pessoais, consciencialização das necessidades de actualização profissional, vários modos de pensar, tolerância intelectual ao outro, construção e testagem de teorias subjectivas de acção pedagógica e contextualização política, social e cultural do ensino e da profissão.

O **Desenvolvimento Profissional do Professor** integra os aspectos que têm vindo a ser focados. A aprendizagem, a atitude investigativa, a avaliação, o aprender fazendo são factores promotores de desenvolvimento profissional. O docente vê um conjunto de capacidades, conhecimentos e competências melhorado o que faz de si um profissional mais completo e actualizado.

Os benefícios da colaboração partem do grupo e repercutem-se na escola como organização e, acima de tudo, nos alunos.

“Nonetheless, there are persistent claims to what Professional collaborative cultures can do and achieve, among them, teacher empowerment, collegial trust, and organizational change, and school improvement all of which are resolutely linked to the ultimate goal of enhanced student outcomes.” (Leonard & Leonard, 2003)

O trabalho colaborativo entre os docentes pode também ter a consequência vantajosa de projectar junto dos alunos a mesma metodologia de trabalho, verificando-se isomorfismo a nível das práticas (Estrela & Estrela, 2001). Durante muitos anos, o ensino tem-se concretizado de forma individual, impedindo os alunos de testarem formas de trabalho que tantas vantagens lhes podem trazer. Para além do desenvolvimento de competências relacionais, o trabalho colaborativo permite aos alunos o desenvolvimento de capacidades comunicativas e metodológicas, com tudo o que estas situações possam implicar a nível da melhoria das suas aprendizagens (Maset, 2008).

Um dos aspectos a evidenciar é o facto de a colaboração **facilitar a investigação, a inovação e a mudança** (Hernández, 2003). A reflexão e o diálogo colaborativo advêm das ocorrências que a prática traz ao trabalho da equipa. O produto deste trabalho converte-se em teoria e estabelece-se uma relação teoria/prática que é a base da investigação.

Como se tem vindo a referir, a incerteza e a falta de confiança diminuem a capacidade de lidar com o risco e com a imprevisibilidade. Trabalhando colaborativamente, o docente tende a aumentar a confiança e a disponibilidade para se envolver em novas situações. A partilha de ideias e a aceitação do outro enquanto profissional levam a novas experiências que, por si só e fechado no seu universo, o professor podia não aceder.

Outras vantagens foram encontradas por Hargreaves (1998):

Eficiência acrescida- num trabalho colaborativo os trabalhos são feitos de forma coordenada e partilhada pelo que podem reduzir pessoal docente e até disciplinas.

Perspectivas temporais sincronizadas- o calendário para a implementação de acções pode ser acertado mais facilmente entre os professores e o órgão de gestão, quando há culturas colaborativas. A participação em actividades comuns permite sintonia temporal.

Capacidade de resposta organizacional- a colaboração permite a interligação entre várias capacidades e competências necessárias para responder a mudanças e requisitos institucionais. A rapidez e adequação das reacções e respostas tornam-se mais efectivas.

O autor acima referido apresenta a colaboração como uma das soluções para a **reestruturação**, fenómeno imprescindível na sociedade pós-moderna:

“Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da “colaboração”, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação.”
(p. 277)

A colaboração centra-se principalmente na aprendizagem e em todas as questões que tenham a ver com o desempenho dos alunos. Ela possibilita uma perspectiva, uma maior compreensão das dificuldades dos alunos e das estratégias possíveis para as superar. Um dos veículos conducentes a tal benefício é a avaliação formativa a que frequentemente

se recorre num grupo de trabalho colaborativo, de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

“One of the most promising developments in contemporary education is a new and deeper understanding of the potential of assessmentThey (educators) have learned a formative assessment is an assessment for learning, a tool to inform both teacher and the student about the student’s current level of achievement, to guide the teacher’s instructional practice, to help the student understand what steps must be taken to further his or her learning, and to motivate the student to take those steps” (DuFour et al, 2008, p. 202).

Os autores acrescentam que o professor espera meses até saber o estado em que se encontram as aprendizagens dos alunos, quando dispõem de uma ferramenta tão útil.

A avaliação formativa tem várias potencialidades: as equipas que fazem avaliação formativa são mais eficientes (dividindo as tarefas, o tempo rende mais e o docente pode proceder com regularidade a este processo avaliativo); as equipas promovem a equidade (se o professor tiver o conhecimento exacto do processo de aprendizagem dos alunos pode tornar possível que todos aprendam, porque pode desenvolver estratégias adequadas à situação); as equipas podem ajudar a melhorar o desempenho dos alunos (se o foco do trabalho do professor é a aprendizagem, ele possibilita o desenvolvimento e consecução de situações que promovam a melhoria dos resultados dos alunos); podem informar e melhorar a prática do professor ou da equipa de professores (na base da comparação, o grupo analisa os dados que recolhe, recebe um feedback e decide os passos a dar); a equipa pode atingir níveis mais altos (o tipo de trabalho que se efectua promove também o desenvolvimento profissional dos membros, uma vez que o que fazem é específico, relevante para si, para a sua equipa e para os seus alunos. Quando os professores se interrogam “Como é que os alunos podem aprender”, ele também está a desenvolver a sua capacidade de reflexão, investigação e avaliação). Por fim, uma outra vantagem sempre implícita que é o facto de a avaliação formativa ser essencial na intervenção quando os alunos não aprendem (DuFour et al, 2008).

A colaboração é um modo de trabalhar com reconhecido mérito, porém os docentes não a utilizam muito no seu exercício profissional. Colaborar de forma eficaz não é fácil, os praticantes encontram por vezes enormes **constrangimentos** que impedem que este trabalho se repercuta na prática.

“A colaboração e a reestruturação podem ser úteis ou nocivas, e os seus sentidos e aplicações necessitam, portanto, de ser inspeccionados repetidamente, de modo a

assegurar que tenham benefícios educativos e sociais positivos. Mas, mais do que isto, a própria colaboração não é sinónimo de reestruturação, nem condição suficiente para realizar o projecto da reestruturação ou fazer com que ele funcione com êxito. A este nível, aquilo que realmente interessa saber é quem controla a colaboração e a reestruturação, quem está nelas envolvido, quais os seus propósitos e que condições são necessárias para que elas sejam estabelecidas e mantidas.” (Hargreaves, 1998, p. 280)

Os factores que intervêm negativamente em relação ao êxito e eficácia da colaboração são de vária ordem, como por exemplo do foro **pessoal e relacional**.

As mudanças que um trabalho colaborativo implica podem colidir com o abandono de rotinas familiares e confortáveis o que origina que o professor possa sentir maior desconforto, confusão e sobrecarga de trabalho. Para além destas situações, a representação e experiência que o professor tem em relação à mudança podem ser factores propiciadores ou inibidores da adesão.

Os professores podem não saber integrar uma cultura colaborativa, uma vez que revelam **falta de capacidade de comunicação e de informação sobre a dinâmica** deste tipo de grupos. É preciso tempo para desenvolver capacidades específicas e para perceberem a filosofia subjacente ao trabalho. Como foi referido na parte do trabalho referente aos requisitos para a colaboração, a comunicação deve efectuar-se em termos adequados sob pena de tornar o trabalho menos produtivo.

Em certos contextos, por vezes os docentes **sentem-se ameaçados**, porque estavam habituados a agir individualmente. Sentem receio de as suas ideias não serem aceites e de estarem a ser avaliados pelos colegas.

As **relações interpessoais** podem ser marcadas pelo conflito, o que pode afectar a disponibilidade para colaborar. O conflito pode ter uma conotação positiva, enquanto gerador de novas ideias, porém pode ser também impeditivo. O conflito pode dar-se por diversas razões, como a falta de objectivos comuns, diferenças de personalidade, falta de abertura entre os participantes e incompatibilidade de ideias (Silva, 2002).

Uma das dificuldades que se enfrenta durante o trabalho colaborativo é a **competitividade** (Hernandéz, 2003). Como referimos no capítulo referente ao contexto, a sociedade neoliberal em que vivemos promove o individualismo e a competitividade nas pessoas, características que se opõem aos requisitos da colaboração. Neste contexto, é impossível partilhar, dialogar, dar e receber, ou seja, a interacção torna-se impossível.

Se dentro dum grupo de trabalho colaborativo houver personalidades com traço competitivo, com certeza que surgirão obstáculos ao desenvolvimento do trabalho e dos objectivos a que se propuseram.

Outros aspectos influentes no processo foram apontados por Ponte e Serrazina (s/d), como **saber gerir a diferença, saber lidar com a imprevisibilidade e saber avaliar os potenciais custos e benefícios**. Os docentes podem ter diferentes métodos de trabalho, diferentes expectativas em relação ao trabalho, diferentes valores e objectivos, factos que nem sempre são fáceis de gerir. Como se tem vindo a referir, são necessárias algumas condições e requisitos para se poder gerir a diferença e avançar.

Num trabalho colaborativo nem tudo é programável, uma vez que lidar com seres humanos é lidar com o imprevisto. Se um docente se sente ameaçado perante estas situações de renegociação constante pode inibir-se e não participar por se sentir inseguro. É muito importante que se familiarize com o carácter dinâmico e mutável do processo colaborativo.

Um docente quando integra um grupo de trabalho colaborativo pode sentir que os benefícios não são superiores ao que se lhe exige, tendo, pois, a tendência para abandonar a equipa. É conveniente que o docente se flexibilize e perceba que tem de ter disponibilidade para tarefas como ler, recolher informação, reflectir, avaliar, ouvir e partilhar com os outros.

A colaboração pode tornar-se nociva, improdutivo e perdulária, porque pode ser (Hargreaves, 1998):

Confortável e complacente- a colaboração dá-se apenas em áreas em que o docente se sente mais seguro e sente que são menos complexas para si, evitando, por exemplo, a reflexão.

Conformista- com a colaboração pode haver a tendência para um pensamento dominante e omitirem-se/demitirem-se algumas vozes e individualidades. A negociação e o diálogo são factores que têm de estar a funcionar para impedir uma atitude conformista e improdutivo no seio do grupo.

Interessado pelas questões da colaboração, Rudduck et al (1999, citado por Hernández 2003), realizou uma investigação sobre o motivo da não utilização da colaboração em

sala de aula, com conclusões extensíveis aos docentes. Encontrou quatro tipos, de acordo com a intensidade da prática colaborativa:

não usuários- são os docentes que consideram o trabalho colaborativo bom e necessário, mas não o praticam, principalmente devido a questões de insegurança.

usuários ocasionais- são docentes que trabalham ocasionalmente de forma colaborativa em tarefas que consideram pouco importantes, como é o caso das actividades extracurriculares.

usuários divisores- são professores que só trabalham colaborativamente com alguns colegas, em função da sua concepção de educação.

usuários comprometidos/ empenhados- são docentes que trabalham de modo colaborativo, porque preferem esta maneira de receber novas ideias a outras veiculadas de formas que lhes são menos agradáveis.

Os constrangimentos da colaboração não são meramente do foro pessoal. Eles são, também de **carácter organizacional**.

O trabalho colaborativo para ser produtivo pressupõe características pessoais, como já se viu, mas a organização também tem de mudar ou já ter certas características para integrar este tipo de práticas. Se não o fizer, estas podem ser ineficazes ou inexistentes.

Um dos maiores constrangimentos que os professores apontam é a falta de **tempo** para os encontros. Como já foi referido, muitos docentes não estão familiarizados com as questões da colegialidade e, conseqüentemente, necessitam de tempo para assimilarem e se adaptarem a esta maneira de trabalhar. Por outro lado, é preciso acreditar que a colaboração pressupõe tempo: tempo para planificar, para avaliar, para reflectir, para mudar, enfim, para trabalhar. Com a “intensificação” do trabalho, se não houver espaços nos horários dos docentes, eles podem prescindir de colaborar, acarretando tal atitude um prejuízo para o próprio e para a instituição escolar.

Há no entanto outra questão em relação ao tempo que é a sua gestão. Os professores podem dispor de tempo para colaborar e não o utilizarem para os devidos fins, como provou o estudo de Hargreaves (1998). O tempo atribuído para a colaboração deve ser

empregue nas tarefas inerentes e não ocupado com tarefas que não estão directamente ligadas ao processo.

Decorrente do que foi referido, se não houver **apoio institucional** para se proceder à prática colaborativa, ela pode desmoronar. A liderança da escola tem de acreditar nas potencialidades e promovê-la, ou seja, criar mecanismos que favoreçam a sua implementação. Como diz Roldão (2007b, p. 29):

“Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária.”

Uma instituição regida de **forma normativa** pode obstar a colaboração. Este tipo de organização tem uma lógica de cumprimento em detrimento da qualidade e eficácia (Roldão, 2007b). Para que estas últimas duas se verifiquem, os professores trabalhem, decidam em conjunto e sejam membros activos e participativos na dinâmica da escola, deve haver mudança na parte administrativa. Os docentes não estão na escola só para cumprir, mas para aprender, intervir e ensinar a aprender.

A colaboração pode ser **co-optativa** quando é utilizada como “artifício administrativo e político”, de modo a obter a anuência dos docentes para emanações e reformas criadas por alguém exterior à escola (Hargreaves, 1998).

Ela pode também ser **artificial** quando é uma estratégia administrativa, tornando-se assim controladora e impeditiva duma colaboração plena, motivadora e eficaz (Hargreaves, 1998).

Hernández (2003, citando um estudo de Jonhson, 1990), apresenta três motivos para os professores não colaborarem habitualmente, justificando com razões institucionais. Um dos aspectos para que os resultados apontaram foi para o facto de o sistema estar mais centrado na instrução que na educação. Este último é mais propício ao desenvolvimento da colaboração.

Outra justificação prende-se com o motivo de as escolas não promoverem a colaboração, originando que os docentes prefiram investir o seu trabalho nos alunos, em detrimento de o fazerem também em prol da escola. A terceira conclusão tem a ver com

a falta de tradição e preparação para a colaboração. Para que esta se concretize, são necessários compromissos, capacidades, atitudes e hábitos.

A falta de familiaridade com a dinâmica colaborativa e a dificuldade semântica em relação ao termo também podem levar a alguma **artificialidade e superficialidade**.

“Such superficial manifestations of learning organizations and Professional learning communities would be prone to “interational congeniality” (Giles & Hargreaves, 2006, p. 127)

Quando a colaboração não se faz nos moldes que lhe são característicos e específicos, estamos perante **formas desajustadas de colaboração**, como referimos na parte dedicada às formas de colaboração. Estamos-nos a referir à colaboração confortável, colegialidade artificial, balcanização e até ao individualismo.

Para que não haja desajustamentos no acto de colaborar, DuFour et al (2008) fazem um conjunto de alertas para certos perigos que podem ocorrer aquando do trabalho colaborativo:

Precisar de treino antes de integrar um grupo de trabalho colaborativo- os professores muitas vezes não aceitam integrar processos colaborativos, porque não sabem trabalhar segundo essa metodologia. Alegam que precisam de treinar antes de começar. Os autores sugerem que o melhor é fazer em vez de treinar, é aprender fazendo, sob pena de não se passar dum mero processo experimental.

Encurtar o processo- deve evitar incumprirem-se tarefas que são inerentes ao percurso. Por vezes os professores tentam que outras pessoas façam tarefas que a eles lhes pertencem. Esta atitude de prescindir de certos passos pode levar à falência deste tipo de trabalho.

Atribuir responsabilidade a outros- o docente não deve esperar que alguém melhore a sua própria situação. Esta atitude passiva, dependente e resignada nunca leva à mudança nem é compatível com a filosofia da colaboração.

Escolher programas em vez de trabalhar para a mudança- deve evitar copiarem-se acriticamente projectos doutros estabelecimentos de ensino, sem os conhecer na íntegra. Acontece que por vezes só se aplicam alguns aspectos, esquecendo a sua filosofia geral de mudança. Desta situação pode decorrer o insucesso numa implementação.

Desistir facilmente- durante o percurso dum processo colaborativo há problemas, dissonâncias, fracassos que levam os participantes a querer desistir. O problema não é exclusivamente o insucesso, mas a forma como se reage a ele. É mais fácil o docente desistir e adaptar metodologias que considera confortáveis e seguras que se aventurar e correr riscos. São necessárias determinação, disciplina, persistência, bem como a valorização de cada pequeno passo, para que se atinjam os objectivos estipulados.

Caetano (2003, citando Little & Mc Laughlin, 1993) alerta também para as condições em que a colaboração ocorre, para o grau de imposição, intensidade das relações dos professores, inclusividade dos grupos, a orientação, as funções da liderança, recursos, a aceitação da avaliação como parte do processo, o desempenho dos papéis sejam eles orientados para as tarefas ou para as relações e a preparação e concretização da participação efectiva de todos os professores integrantes. Provavelmente, se houver atenção prévia e continuada a certos aspectos vulneráveis e inibidores da colaboração plena, se possam evitar certos erros e insucessos.

A tensão e os grandes desafios que hoje se vivem nas escolas, como por exemplo as questões da avaliação do desempenho docente, podem também ser inibidores da colaboração entre os docentes.

CAPÍTULO IV

INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO PARTICIPADA E AUTO-REGULADA – UM DESAFIO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

1. Colaboração e Investigação-Acção

Os dois conceitos que dão o título a esta parte do trabalho, por inerências específicas, têm de aparecer juntos e relacionados, porque uma das estratégias de colaboração mais eficazes e importantes é a investigação-acção.

Esta metodologia não é exclusiva da educação, no entanto é bastante utilizada neste domínio, tendo os docentes como intervenientes no processo.

A investigação-acção é um procedimento para a formação, graças à acção colaborativa que implica e ao trabalho de grupo, através do qual o professor se orienta, corrige e avalia o seu trabalho, de modo a (re)orientar e melhorar a sua prática. No seu dia-a-dia, o docente deve aliar teoria e prática, experiência e reflexão, acção e pensamento.

Carr e Kemmis (1988) dizem que Lewin entende a investigação-acção como uma espiral que parte da definição do problema, conceptualização e análise, continua com a planificação de programas de acção e a execução dos mesmos, passa a avaliar os resultados e volta ao início do processo. Os autores pressupõem três condições para que seja investigação-acção:

- o projecto tem de partir dum tema da prática social;
- tem de recorrer à espiral: planificação, acção, observação e reflexão, actividades interligadas;
- os responsáveis da prática têm de estar todos envolvidos em cada momento do processo, mantendo uma organização colaborativa.

Caetano (2004, p. 50) define investigação-acção do seguinte modo:

“... um processo sistemático e continuado de pesquisa e transformação, pelo qual o conhecimento se constrói na acção e para a acção.”

“...numa acepção de investigação-ação que subscrevo, este só ganha um sentido pleno se corresponder a um processo de investigação sistemático e em espiral, de vaivém entre processos de observação/reflexão e de acção.”

Somek (1989, citado por Day, 2004, p.172) define investigação-ação assim:

“... o estudo de uma situação social que envolve os próprios participantes enquanto investigadores e que tem como objectivo a melhoria da qualidade da acção dentro dessa situação.”

Perspectivando o trabalho deste modo, a investigação-ação possibilita o desenvolvimento profissional do professor. Ela constitui uma forma democrática de investigação desenvolvida pelos próprios na sua prática. Todos os professores envolvidos participam e se comprometem em cada uma das fases, comunicando durante o processo e respeitando-se entre si.

Esta metodologia introduz uma prática de comunicação e participação, os professores aprendem a ver e a compreender o outro, a serem capazes de observar mais profundamente a sua prática e partem mais do individual para o colectivo. A investigação-ação em contexto colaborativo prende-se com um desenvolvimento do professor e uma melhoria da escola. Esta combinação tem sido vista pela literatura como operadora de mudanças, com sucesso, pelas seguintes razões: os projectos partem de necessidades sentidas; os participantes adaptam o trabalho às condições existentes; é dado tempo para a implementação dos projectos, para a partilha e aprendizagem num ambiente de segurança; os riscos são minimizados e a pressão e apoio adequados, incentivando-se a experimentação (Sagor, 1997, citado por Day, 2004).

Segundo Imbérnon (2008), a investigação-ação:

- permite definir, analisar, interpretar, orientar, corrigir, mudar e avaliar os próprios problemas profissionais;
- facilita as actividades reflexivas;
- é um compromisso ético ao serviço da relação com a comunidade, porque possibilita análise das condições sociais;
- diagnostica, através da reflexão e acção, as situações problemáticas com que o professor se depara;

- permite uma acção cooperadora, o que significa que os professores actuam e trabalham em conjunto;
- pressupõe uma mudança no ensino;
- possibilita a consciência de que o conhecimento que temos sobre os processos de formação são imperfeitos e inacabados, porque com esta metodologia se parte da prática e se volta à prática;
- pretende construir um espírito de investigação constante, mediante a colaboração.

As referências até agora feitas mostram a íntima relação que a colaboração estabelece com a investigação-acção. A metodologia da segunda encaixa-se no modo de trabalhar da primeira e vice-versa, servindo-se nos seus intuits e objectivos.

2. Atitude Investigativa e Reflexiva do Professor

Para o professor progredir ao longo da sua carreira profissional e proceder ao seu desenvolvimento profissional, deve reflectir individual e colectivamente sobre os seus contextos, as suas práticas e as suas teorias.

O ensino e as práticas docentes caracterizam-se como algo incerto, mutável e único, motivo pelo qual a reflexão é a proposta mais adequada para compreender e enquadrar a mudança.

A reflexão é uma actividade que pode levar à mudança do professor e ao seu desenvolvimento profissional. Para tal, o docente necessita de tempo, porque alterar crenças e conhecimentos não é um fenómeno automático e imediato, o professor necessita de experimentar e reflectir sobre as vantagens dos dados mais recentes que recebeu.

A abordagem reflexiva tem duas características, mais concretamente a interpretação cuidadosa dos factos e a reflexão que possibilitam o desenvolvimento do professor a nível atitudinal e funcional (Husu, Patrikainen & Toom, 2007).

Vários autores como Mezirov, Zeichner e Chorão (citados por Saraiva, 2001) vêem a reflexão como um processo não linear, com vários níveis processuais, devendo o

professor percorrer uma linha ascendente de complexidade, sob pena de se poderem desvirtuar os efeitos da reflexão.

A prática é um processo de investigação e a acção dá lugar ao processo de reflexão, através do qual os docentes podem tornar conscientes as suas compreensões mais tácitas e formar um conhecimento teórico a partir da prática (Domingo, 2003).

A reflexão implica acção numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação, reflexão, re-planificação, de futura acção, de futura observação e de futura reflexão (Saraiva, 2001).

Foram identificadas **cinco** variedades de prática reflexiva: **a versão académica** que se prende com a reflexão sobre os conteúdos e o modo como são ensinados; **a versão da eficiência social** que tem a ver com a aplicação detalhada de estratégias particulares de ensino que emanam de conhecimento exterior; **versão evolutiva ou desenvolvimentista** que prioriza o pensamento, os interesses e modelos de desenvolvimento evolutivo dos alunos; **versão de reconstrução social** que valoriza a reflexão sobre os contextos, de modo a contribuir para uma maior igualdade e justiça humanas; **versão genérica** em que a reflexão é de teor mais geral sem se definirem os objectivos e conteúdos da reflexão (Zeichner, 1993, e Zeichner & Liston, 1996, citados por Day, 2001).

O termo *reflexão*, nas acepções de Schön e Stenhouse, pressupõe entendimento específico dos casos mais problemáticos. O processo inclui deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações, meditação sobre as finalidades, realização de acções práticas concordantes com as finalidades e valores educativos, avaliação dos processos; consequente desenvolvimento de qualidades profissionais e capacidade de deliberação moral sobre o ensino que se traduz na procura de práticas concretas adequadas aos objectivos educativos (Zeichner, 1993).

A reflexão é um conceito que aparece com uma definição nem sempre clara e uma prática ainda mais por esclarecer, susceptível de várias interpretações (Husu et al, 2007).

“...in some social theories it is an essencial human capacity, in others it is a system property, and in still others it is a critical, or self-critical, act. Reflexivity, or being reflexive, is often claimed as a methodological virtue and source of

superior insight...or awareness.” (Lynch, 2000, citado por Husu et al, 2007, p. 128)

Dewey (1933, citado por Husu et al, 2007, p. 128) definiu a reflexão como:

“...active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends”

Rodgers (2002, citado por Husu et al, 2007) refere quatro critérios para definir *reflexão*:

- a reflexão é um processo de construção de significado que leva o aprendente de uma experiência a outra já com uma compreensão maior de outras ideias e experiências.
- a reflexão é uma forma sistemática e disciplinada de pensar que inclui as seguintes fases: interpretação espontânea da experiência; identificação do problema; possíveis explicações para o problema; desenvolvimento de soluções e esforços para resolver o problema.
- a reflexão requer atitudes que valorizem o desenvolvimento pessoal e intelectual do docente e dos outros. Ter consciência das nossas atitudes e emoções é parte integrante duma prática reflexiva adequada.

A prática reflexiva requer conhecimento teórico e prático, teorização problematizadora da situação prática em questão, produção de conhecimento passível de ser mobilizado noutras ocasiões e divulgado a outras pessoas (Roldão, 2007a).

Nas últimas décadas muito se tem falado dos estudos de Schön em relação à reflexão. Este autor descreve a forma como os profissionais se posicionam face à incerteza, instabilidade e conflito. É através da reflexão que o docente pode superar e criticar uma situação prática e, conseqüentemente, compreender melhor novas situações problemáticas (Saraiva, 2001).

Aquele autor reconheceu a centralidade da prática profissional nos seus contextos reais como integradora de saber profissional próprio que também é enriquecido por outros saberes renovados face às situações, através da reflexão (Roldão, 2007a).

Schön criou o termo *prático reflexivo* e considerou que este procede a uma *reflexão-na-ação*, uma *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão acerca da ação* (Schön, 1992 e Day, 2001).

A **reflexão-na-ação** tem a ver com a tomada de decisões do professor quando está envolvido em situação de ensino e baseia-se na identificação e solução rápidas de problemas imediatos. As suas três principais características são: **a reflexão é consciente** e não necessita de se manifestar por palavras. O pensamento incide sobre o acontecimento inesperado e sobre si mesmo; **tem uma função crítica** quando critica o conhecimento-na-ação; **dá lugar à experiência no momento**, porque se experimentam novas ações quando exploramos os acontecimentos recentes.

A **reflexão-sobre-a-ação** acontece antes e depois da ação. É um acto mais pensado que permite a análise, reconstrução e reestruturação da prática, bem como o diálogo entre colegas.

A **reflexão sobre a reflexão-na-ação** implica uma compreensão mais abrangente e envolve uma investigação sobre assuntos de ordem moral, ética, política e instrumental, presentes no pensamento e na prática dos professores.

Liston & Zeichner (1991, citados por Domingo, 2003) apontam limites à teoria de Schön. Opinam que a obra deste autor assenta em pressupostos profissionais que só visam o imediato e que se centra mais nas práticas individuais do que nas mudanças institucionais e sociais.

Também Day (2001), a propósito da reflexa-na-ação, refere que a aplicação desta concepção tem sido criticada por não referir as condições sociais da aprendizagem que ocorre em contexto de trabalho, de não considerar que a reflexão pode ser desencadeada por outros meios, como por exemplo a curiosidade ou a fuga à monotonia, e por não relevar a questão do tempo na compreensão do comportamento profissional.

Existem outras formas de tipologizar a reflexão, como as de Husu et al (2007), Luttenberg e Bergen (2008) e Kelchtermans (2009).

Os primeiros autores partilham da opinião que a reflexão começa de forma mais simples, indo-se desenvolvendo como parte da interacção social que existe entre os professores. Consideram que há dois tipos de reflexão: **o sistema reflexivo cool** e **o sistema reflexivo hot**. O primeiro tipo é para representações e pensamentos episódicos e complexos, também denominado *knowing system*. É cognitivo, muitas vezes explícito,

reflexivo, complexo e lento. Este tipo de reflexão constitui uma narrativa, construindo conhecimento acerca das acções, pensamentos e emoções.

O sistema reflexivo *hot* prende-se com respostas rápidas, muitas vezes emocionais, que os docentes têm de ter em situações de ensino. Este tipo também pode receber o nome de *sistema de acção ou sistema go*. É muito emocional, muitas vezes implícito, rotinado, reflexivo, simples e rápido. Ambos os sistemas funcionam em sintonia, de modo a produzir interpretações e conhecimento.

Luttenberg e Bergen (2008) referem que a reflexão pode incidir sobre problemas concretos ou sobre outros mais complexos, como a identidade profissional docente, sobre assuntos específicos de sala de aula ou sobre contextos sociais e políticos do ensino.

Consideram os investigadores dois tipos de reflexão: **a reflexão ampla (*broad*) e a reflexão profunda (*deep*)**. A primeira caracteriza-se por ser orientada interna e externamente, por se dar atenção a factores internos e externos e por o passado e o futuro serem ambos considerados. Refere-se a dimensões pessoais, cognitivas e morais do comportamento do professor e está relacionada com responsabilidade. A amplitude do conteúdo determina a amplitude da reflexão e, para esta ser muito ampla, deve envolver o campo de acção do docente, incluindo o contexto social e cultural de ensino.

A reflexão profunda pode ser concebida como um processo técnico ou um processo construtivo. No tocante ao primeiro, a profundidade da reflexão é dada pelo carácter cíclico da reflexão, ou seja, pelos cinco estádios cíclicos: acção, retrospecção, identificação dos aspectos principais, desenvolvimento de hipóteses e experimentação. Quando a reflexão é concebida como um processo construtivo, a profundidade é indicada por níveis cumulativos de reflexão. Os tipos de reflexão técnica, prática e crítica também são utilizados para caracterizar a profundidade da reflexão. Consideram a descrição, informação, confrontação e reconstrução como fases de aprofundamento da reflexão.

Apesar da abordagem exposta, os autores opinam que a amplitude ou conteúdo da reflexão, e a profundidade ou natureza da reflexão, podem por si não fazer justiça ao conteúdo e natureza da reflexão. Assim, propõem uma tipologia baseada nos três domínios da reflexão, concretamente **a pragmática, a ética e a moral**. Fala-se em

reflexão pragmática quando esta ocorre em termos de meios e fins ou objectivos. São procurados os meios para atingir os fins, no entanto conhecer qual o meio mais adequado não significa que ele tenha de ser utilizado. O conhecimento empírico é implicado num contexto de relações de causa-efeito e meios-fins. Pode ter-se em linha de conta, ou não, as implicações das conclusões.

A **reflexão é ética** quando a situação é interpretada em termos do que é bom. A questão prende-se com o que uma pessoa deve fazer para levar uma vida boa e feliz. O objectivo duma reflexão ética é estabelecer um modo de vida que seja bom e exequível dentro das possibilidades que se tem. O conhecimento existencial do mundo subjectivo é implicado num contexto de condução de vida que a pessoa quer levar ou já leva.

A **reflexão moral** verifica-se quando o docente interpreta as situações em termos de justiça. Ela implica uma subordinação de interesses pessoais a interesses gerais, uma vez que o que o indivíduo quer é a prevalência dos interesses comuns sobre os individuais. O conhecimento normativo do mundo social está implicado num contexto de interesses mútuos, direitos e deveres.

Esta tipologia permite descrever melhor a **amplitude e a profundidade** da reflexão e as relações que existem entre a sua natureza e conteúdo. A reflexão pode ser caracterizada como ampla quando o professor reflecte sobre aspectos pragmáticos, éticos e morais de situações educacionais. Pode ser profunda quando o professor está em posição de reflectir sobre aspectos pragmáticos, éticos e morais de situações difíceis, em níveis cognitivos diferentes. Uma reflexão profunda implica uma mudança quer na natureza quer no conteúdo da reflexão.

Os três domínios de reflexão podem ser combinados com abordagens de reflexão **abertas ou fechadas**. É uma abordagem aberta quando a dúvida e a incerteza existem sobre o que é mais adequado, bom ou justo e o caminho para lá chegar. As formas abertas de reflexão são divergentes e podem apontar para mais do que uma solução perante uma situação difícil. As formas de conhecimento empírico, existencial e normativo podem não ser os únicos implicados na reflexão.

Uma reflexão de índole mais fechada é quando existe uma ideia fixa sobre o que é mais adequado, bom ou justo e o caminho para isso. As formas fechadas de reflexão são

convergentes e visam a solução que advém duma dada interpretação da situação de decisão difícil.

Kelchtermans (2009) considera reflexão, num sentido geral, referindo-se à destreza e à atitude de ter como objecto de reflexão as acções, sentimentos e experiências. Apresenta também os mesmos dois tipos de reflexão dos investigadores antes referidos que considera ultrapassarem as visões mais instrumentais e tecnicistas. Os dois tipos são **a reflexão ampla** e **a reflexão profunda**.

A relação educativa encerra dimensões morais, políticas e emocionais, tendo a prática reflexiva de ser o mais ampla possível, de modo a incluir estas dimensões e as suas interligações.

A reflexão tem de ser vasta e ampla no seu conteúdo, porém também tem de ser profunda, ou seja, tem de ir mais longe do que a acção em si, ela deve também incluir as crenças, as ideias, o conhecimento e os objectivos subjacentes, de forma contextualizada. A reflexão deve considerar as acções, situando-as no contexto de trabalho, no contexto social, político e cultural. A reflexão profunda pode fazer a diferença entre uma mera reflexão, um mero procedimento ou estratégia de confrontação e uma reflexão crítica.

As potencialidades da reflexão são conhecidas, porém é necessário conhecer algumas limitações que obstam o seu sucesso.

A reflexividade entrou no vocabulário, porém por vezes de forma desvirtuada ou simplificada. Define-se reflexão como um simples comentário, descrição, constatação e valoração. Para ela ser efectiva e se traduzir em construção de conhecimento, terá de implicar dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas, sua fundamentação e verificação. São também necessárias a análise e discussão entre os colegas (Roldão, 2007a).

A reflexão é vista como um modo de promover o desenvolvimento profissional docente. Porém, há estudos que provam que os docentes têm problemas na extracção de significado das suas experiências profissionais e que a reflexão dos professores não tem sido tão efectiva como deveria ser. Os métodos de reflexão também não têm sido suficientemente desenvolvidos de modo a fomentar o processo de aprendizagem

profissional. Tem de se ter em linha de conta que a reflexão não é espontânea, ela requer diálogo e ajuda dum determinado método. Pode ser iniciada e depois fomentada e desenvolvida como parte integrante da interacção com colegas (Husu et al, 2007).

Depois de se falar do ensino como investigação, reflexão e do professor como investigador, ressalta a importância de referir uma das metodologias adequadas à investigação educativa que visa estudar, compreender e transformar a prática, como é o caso da investigação-ação. A escolha da metodologia prende-se com os propósitos e as metas que se pretende alcançar. Como no caso do ensino a intenção é melhorar, inovar e compreender os contextos educativos, logo se adequa uma investigação realizada na escola, pelos professores de modo a responder às situações problemáticas ocorridas em sala de aula.

O processo de investigação tem quatro fases cíclicas, como a planificação-ação-observação-reflexão. O momento da observação e da recolha rigorosa e sistemática de dados é o que confere a essência de investigação (Latorre, 2004).

Muito se tem apontado, ao longo desta parte, para a necessidade de o professor ser investigador da sua prática, recorrendo para tal à prática de investigação e à reflexão. No entanto, tais tarefas não são lineares e é necessário estarmos despertos para as dificuldades e limitações, de modo a veicularmos possíveis soluções aquando do confronto com as dificuldades inerentes.

Neste âmbito, Day (2001) elencou **dez desafios** que se põem à investigação e à reflexão:

- **as limitações de aprender sozinho**- é difícil dizer que se aprende a partir da análise da prática que é cumulativamente a prática do professor. Mesmo quando a reflexão é partilhada corre-se o risco de os diálogos se basearem mais sobre a prática do que a prática em si. Pode não ser seguro afirmar que o trabalho colaborativo não passe de formas *confortáveis* de colaboração.

- **a capacidade de reflectir**- a capacidade de reflectir pode ser afectada por questões contextuais (trabalho excessivo, inovação), pessoais (fase de desenvolvimento, nível de conhecimentos) e emocionais (auto-confiança, auto-estima, capacidade de reacção às críticas).

- **técnico ou prático reflexivo**- pode não ser útil distinguir um professor técnico dum professor reflexivo. A reflexão pode não ser o único meio de aprendizagem, considerando-se que um bom professor é competente do ponto de vista técnico e reflexivo em relação ao seu trabalho.

- **confortável ou confrontação**- a confrontação como resultado de processos reflexivos em trabalho colaborativo nem sempre é confortável para o docente. A reflexão individual pode não levar à confrontação entre o pensamento e a prática. Nem sempre é fácil o docente se revelar perante um grupo.

- **envolver-se nas possibilidades de mudança**- para proceder à reflexão, o docente tem de se envolver em processos de metacognição, de recolha, descrição, interpretação, síntese e avaliação da informação, tarefas que dependem da qualidade e capacidade de se envolver em actividades analíticas e reflexivas, a sós, ou em grupo. Envolver-se neste processo é pressupor a mudança que depende da parte cognitiva, mas também do lado emocional do professor, uma vez que muito dos seus valores poderão ser partilhados e questionados.

- **explorar o *continuum***- a investigação sobre as práticas e os contextos implica ter uma visão mais ampla dos modos como pode aprender. No *continuum*, da autoria de Stenhouse, citado por Day (2001) são referidos meios ao docente, enquanto investigador, para passar de uma fase de aprendizagem isolada designada de *single loop*, em que a reflexão é esporádica, para uma fase de professor *auto-regulador/monitor* que recolhe dados na aula, analisa-os e reflecte sobre eles de forma mais sistemática, podendo passar a outras etapas de professor-investigador que levam à mudança do docente e do que esta pode envolver.

- **tempo**- a investigação e a reflexão carecem absolutamente de tempo, componente que levanta cada vez mais problemas com a intensificação do trabalho dos professores. O docente necessita de tempo para recolher dados, analisá-los, reflectir sobre eles e avaliá-los em colaboração com os seus colegas. Estas tarefas implicam aprofundamento que é incompatível com sobrecargas de trabalho.

- **o apoio dos amigos críticos**- para investigar as práticas de forma estimuladora, o docente necessita de amizades críticas que são parcerias práticas e voluntárias, também caracterizadas por uma relação entre iguais, e uma tarefa comum, a partir de uma

preocupação partilhada. O papel do amigo crítico é dar apoio a partir dos seus conhecimentos e experiências e questionar o colega num clima de respeito e confiança.

- **a voz dos professores-** é criticável a apropriação da voz de alguns professores de forma generalizada. Eles devem ter a sua própria voz através das investigações realizadas, bem como incluir vozes complementares como a dos alunos, de modo a dar-se a interpretação aos factos de forma contextualizada.

- **construir culturas de aprendizagem profissional: conseguir tempo para reflectir-** a investigação e a reflexão ocorrem de forma mais eficaz se for criado um clima de trabalho, através da construção de culturas de investigação. Consequentemente, devem ser criadas e mantidas culturas de colaboração em que se trabalhe de forma continuada. Investigar e reflectir não são actividades imediatas e simples, elas requerem aprendizagem, treino e tempo, sob pena de não darem os resultados pretendidos.

3. Auto-Regulação da Aprendizagem e Formação de Professores

A escola tem de preparar os alunos para simultaneamente se centrarem numa sociedade de saberes e numa sociedade em que é imperativo saber seleccionar e pensar. A escola do século XXI tem de estar orientada para o *aprender a aprender*, para promover nos alunos competências de autonomia, de gestão e regulação das suas aprendizagens. Deve proporcionar-se aos alunos o desenvolvimento de competências para que sejam capazes de assumir de forma crítica, autónoma e motivada um papel construtivo nas suas aprendizagens. A consecução destas intenções passa, em grande parte, por estimular nos alunos, mas também nos professores, as competências de auto-regulação que lhes irão permitir rentabilizar os recursos de que dispõem para aprender (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004).

As mudanças ocorridas na Psicologia da Educação nas últimas três décadas levaram a que a aprendizagem auto-regulada se tornasse um tema de investigação e de prática educativa. Um acontecimento importante para a investigação em auto-regulação foi um simpósio realizado em 1986, publicado no *Contemporary Educational Psychology*, que integrava trabalhos de investigação sobre estratégias de aprendizagem, monitorização metacognitiva, auto-conceito, estratégias volitivas, auto-controle, entre outros assuntos (Zimmerman, 2008).

A publicação da obra *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practiced* da autoria de Zimmerman e Schunk, em 1989, desencadeou um grande número de investigações sobre o tema, tendo-o colocado no centro das atenções.

Passou a enfatizar-se os temas ligados à autonomia e responsabilidade dos alunos na sua aprendizagem, daí a importância dada à auto-regulação, com a publicação de artigos com descrição de tipos de estratégias de auto-regulação da aprendizagem, exemplos de bons utilizadores de estratégias, aprendentes auto-eficazes, entre outros temas (Zimmerman & Schunk, 2001).

A aprendizagem passou a ser concebida como um processo activo, cognitivo, construtivo, significativo e auto-regulado.

O conceito de auto-regulação tem sido apresentado por vários autores:

“As a general term it subsumed research on cognitive strategies, metacognition, and motivation in one coherent construct that emphasized the interplay among these forces. It was regarded as a valuable term because it emphasized how “self” was the agent in establishing learning goals and tactics and how each individual’s perception of the self and task influenced the quality of learning that ensued” (Paris & Winograd, 2001, p.4).

“...self-regulated learning (SRL) refers to the self-directive processes and self-beliefs that enable learners to transform their mental abilities, such as verbal aptitude, into an academic performance skill, such as writing. SRL is viewed as “proactive” processes that students use to acquire academic skill, such as setting goals, selecting and deploying strategies, and self-monitoring one’s effectiveness, rather than a reactive event that happens to students due to impersonal forces” (Zimmerman, 2008, p.166).

“A aprendizagem auto-regulada é percebida (Zeidner, Boekaerts e Pintrich, 2000) como um processo regular do comportamento que envolve a definição de objectivos e que dirige o comportamento para a concretização desses objectivos” (Veiga Simão, 2004, p. 79).

“A aprendizagem auto-regulada pode ser definida, segundo Schunk e Zimmerman (1998), como” o processo através do qual os estudantes activam e mantêm cognições, comportamentos e afectos, os quais são sistematicamente orientados para atingir uma meta” (Veiga Simão, 2006, p.192).

O conceito de auto-regulação da aprendizagem, apesar da variedade de significações e de linhas de investigação, pode ser sintetizado como uma acção dinâmica, temporal, intencional, planeada e complexa (Lopes da Silva, 2004) é **dinâmica**, porque a auto-avaliação pode implicar novas execuções; é **temporal**, porque se situa num determinado

tempo que pode ser mais longo ou mais curto, com avanços e retrocessos; é **intencional**, porque o estabelecimento de metas pressupõe uma nova adaptação que obriga a um planeamento estratégico; é **planeada**, porque para atingir as metas se deve saber para onde se quer ir e como se pode lá chegar; é **complexa**, porque está dependente de variados aspectos como aspirações, intenções, competências, estratégias, entre outros.

A auto-regulação da aprendizagem (ARA) facilita a compreensão do significado do que se aprende e dos processos que decorrem, possibilitando ao aluno construir o seu próprio conhecimento (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004).

Os alunos que auto-regulam a sua aprendizagem apresentam características diferentes dos que o não fazem, como por exemplo: conhecer e saber aplicar um conjunto de estratégias cognitivas, como a repetição, a elaboração e organização, que os vão ajudar a compreender, transformar, organizar, elaborar e recuperar informação; saber planificar, controlar e dirigir os seus processos mentais; ter um conjunto de crenças motivacionais e emoções adaptativas, como por exemplo auto-eficácia escolar, adopção de objectivos de aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas perante a tarefa, bem como a capacidade para as controlar e ajustar às necessidades; planificar, controlar o tempo e o esforço a investir na tarefa; saber criar um ambiente favorável à aprendizagem; revelar mais interesse em controlar e regular as tarefas escolares, o clima e o tipo de aula; ser capaz de desenvolver um conjunto de estratégias volitivas, de modo a impedir possíveis distrações e a manter a concentração, o esforço e a motivação (Montalvo & Torres, 2004).

Um aspecto destacado nos modelos de auto-regulação é a existência de um **objectivo** de referência que pode servir como elemento para avaliar e orientar o processo de regulação. Os objectivos são *representações cognitivas de um acontecimento futuro e influenciam a motivação através de cinco processos*: dirigem a atenção e a acção para um alvo; mobilizam o esforço de forma proporcional; promovem o esforço e a persistência ao longo do processo; promovem o desenvolvimento de planos e estratégias para os implementar; funcionam como referência para saber a qualidade do desempenho (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004, p. 65).

A auto-regulação da aprendizagem apresenta **três características**, mais concretamente a **consciência do pensamento, o uso de estratégias e a manutenção da motivação** (Paris & Winograd, 2001). O conceito de auto-regulação da aprendizagem prende-se intrinsecamente com a **consciência do pensamento** e a análise dos próprios hábitos de pensamento, o que se pode traduzir na palavra metacognição utilizada por Flavell (1986) e Brown (1986). Paris e Winograd (2001), a partir do trabalho daqueles autores, mostraram que o objectivo educativo não era apenas pensar sobre o pensar, mas também usar o conhecimento metacognitivo para orientar os planos, para seleccionar as estratégias e para as utilizar na resolução de problemas. Estes princípios estão na linha de Bandura que defendeu que a auto-regulação interligava os processos de auto-observação, auto-avaliação e auto-reacção que constituem a parte metacognitiva da auto-regulação.

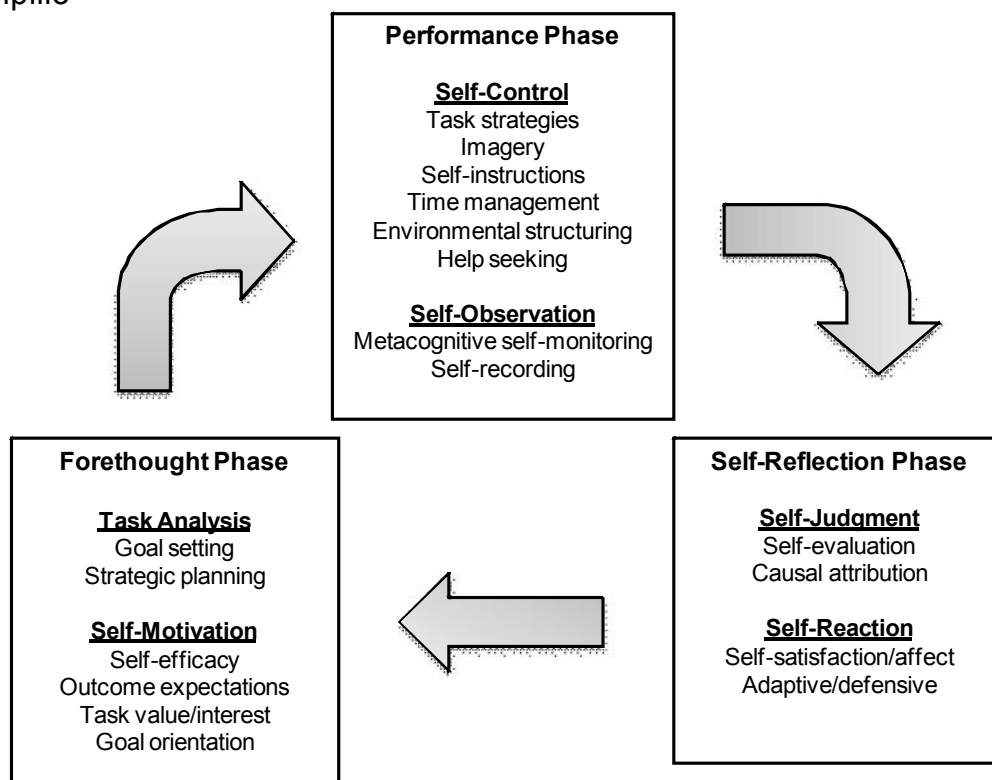
O **uso de estratégias** é outra das características da auto-regulação da aprendizagem de que necessitamos para aprender, estudar, controlar emoções, atingir objectivos, entre outros aspectos. Neste campo, interessa não só ter uma estratégia ou um conjunto delas, mas ser efectivamente estratégico, ou seja, saber utilizar e adequar a estratégia à situação em que se está envolvido. Quando se é estratégico, consideram-se as opções antes de escolher o modo de resolver o problema, investindo esforço na utilização da estratégia.

A **manutenção da motivação** prende-se com a auto-regulação da aprendizagem porque esta implica esforço e opções. A ARA envolve decisões motivacionais e a reflexão e a consciência do pensamento podem levar a acções que dependem da motivação da pessoa. Os professores devem conhecer a motivação dos alunos, de forma a compreenderem como é que eles aprendem, que tarefas escolhem e as suas reacções de esforço ou apatia perante um trabalho estipulado.

A ARA tem sido estudada por diversos autores, como tem vindo a referir-se, e todos consideram que ela constitui um processo que se desenvolve em várias fases. Zimmerman considera a ARA um processo dinâmico e aberto e, em 1989 e 2000, desenvolveu um modelo que integra **três fases cíclicas**, mais concretamente a **fase prévia** (o aluno decide o que vai fazer e como vai fazer, é a fase referente aos processos que antecedem os esforços do discente para aprender); a **fase da realização ou do controle volitivo** (o aluno realiza a tarefa, controlando a acção e efectuando

conscientemente alterações e ajustamentos de modo a atingir os objectivos pretendidos) e a **fase de auto-reflexão** (o aluno analisa e avalia a sua execução de modo a identificar decisões menos adequadas e apropriadas para melhorias posteriores). Estas fases cumprem um ciclo de acção sempre aberto a novos desenvolvimentos (Zimmerman, 2004).

Figura 7 : Fases e subprocessos da auto-regulação de Zimmerman e Campillo



(adaptado de de Zimmerman e Campillo, 2003, p. 239)

Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004) partem de Zimmerman e introduzem alterações na designação dos diferentes processos, articulando-as com as propostas de outros autores como Boekaerts, 1996, Pintrich e de Groot, 1990, Zimmerman, 2000, de modo a elaborarem um modelo teórico desenvolvido também por fases. Assim, as autoras propõem **quatro fases**, a saber: **antecipação e definição de objectivos; planeamento estratégico; monitorização/execução e controlo volitivo, auto-reflexão e auto-reacção.**

A **fase de antecipação e definição de objectivos** é, de certo modo, a fase da preparação da tarefa pelo que se revela de grande importância. Ela surge condicionada por diversos

aspectos, como por exemplo os conhecimentos já adquiridos, estratégias cognitivas e metacognitivas já estabelecidas, as crenças motivacionais e de auto-eficácia, as expectativas de resultados e as orientações motivacionais. Estudos provam que o grau de envolvimento do aluno na tarefa tem a ver com as suas crenças pessoais, com as crenças sobre os resultados e a importância e valor que dá à situação de aprendizagem.

Na segunda fase, o aluno elabora um **plano estratégico**, ou seja, recolhe e organiza a informação de que necessita, compreende a exigência da tarefa proposta, selecciona as estratégias adequadas e define os momentos que deve seguir.

Na fase da **monitorização/execução e controle volitivo** os alunos põem em acção as estratégias que definiram previamente. Neste momento do processo, é importante que o discente tenha consciência do que está a realizar e como o está a fazer, pelo que as estratégias metacognitivas, como testar-se, verificar e rever, assumem uma grande importância. A auto-monitorização, influenciada também pela auto-concepção, dá informação acerca dos progressos que vão alcançando e sobre o esforço e o tempo dispendidos na utilização das tarefas estipuladas. Este mecanismo pode accionar os processos volitivos, de maneira a manter as metas estabelecidas inicialmente, através de estratégias como o controle emocional, atenção e ambiente de aprendizagem.

A quarta fase designa-se por **auto-reflexão e auto-reacção** em que se distinguem os processos de auto-avaliação e as auto-reacções. O primeiro processo incide sobre os resultados o que leva muitas vezes a termos comparativos. Esta análise das situações pode conduzir o aluno a mudanças ou, então, à rejeição de confrontos ou de uma atitude subsequente ajustada. Esta avaliação é influenciada por variáveis metacognitivas, motivacionais, volitivas, pelo *feedback* recebido e pelas comparações estabelecidas.

Este processo avaliativo suscita auto-reacções de índole mais positiva ou mais negativa, conforme mantenham esforços para atingir os objectivos desejados ou, pelo contrário, assumam atitudes de inactividade e desistência, reacções sempre determinantes para tarefas futuras.

Para que a ARA seja possível, são necessárias três condições que devem interagir de forma dinâmica: a existência de uma função de automonitorização que torne possível a recolha de informação sobre a actividade em curso; um sistema organizado de representações pessoais que veicule a organização de experiências passadas e dê

informação sobre preferências e metas a alcançar; estratégias e comportamentos de automodificação (Demetriou, 2000, citado por Lopes da Silva, 2004).

Para Zimmerman, a auto-regulação da aprendizagem integra **três componentes**, concretamente a **nível metacognitivo, motivacional e comportamental**, porque qualquer actividade auto-regulada exige que o aluno tenha consciência dos objectivos a atingir, conheça as exigências da tarefa que vai realizar, discrimine e organize os recursos internos e externos, avalie o nível de realização conseguido e modifique os procedimentos, caso os resultados não sejam os desejados (Lopes da Silva, 2004).

A **metacognição** define-se por uma tomada de consciência, conhecimento e controle dos processos cognitivos. Paris e Winograd (1990) atribuem dois significados ao termo: auto-apreciação cognitiva que engloba as reflexões pessoais sobre as exigências das tarefas, conhecimentos e estratégias de que dispõe para a acção, e auto-controle cognitivo que serve para descrever as reflexões pessoais sobre o planeamento estratégico definido.

A componente metacognitiva abrange as reflexões pessoais sobre o nosso próprio conhecimento e capacidades, os juízos sobre a regulação da cognição, a planificação das acções, a utilização de estratégias e a testagem de conhecimentos. Estimula a perceber o papel das estratégias cognitivas nas acções cognitivas, como a memorização, atenção, compreensão e resolução de problemas.

A **segunda componente é a motivacional**, na medida em que tem de haver algo que mantenha e alimente o esforço que se tem de dispensar para a consecução dos objectivos. A auto-regulação pressupõe empenhamento, pelo que o sujeito tem de atribuir valor à tarefa para poder investir o esforço necessário. A motivação vê-se influenciada pelo percurso escolar que o aluno vai fazendo, na medida em que as crenças acerca das suas competências e capacidades, os seus sucessos ou insucessos podem determinar o investimento na realização duma tarefa.

Na área desta componente, deve referir-se o papel das variáveis **volitivas** que são responsáveis pela escolha e empenhamento aquando da realização da acção, pelo controle da emoção, do humor, pelo controle comportamental e controle do meio. As estratégias volitivas facilitam a manutenção da atenção, a perseverança e a gestão do esforço durante a realização da acção.

A **componente comportamental** é importante porque a auto-regulação de uma acção implica a testagem de conhecimentos disponíveis, a selecção de estratégias e métodos eficazes, a conjugação de recursos pessoais, materiais e sociais, a alteração e correcção quando os resultados não forem os desejados. Esta componente tem a ver com o controle do tempo de estudo, a organização do meio ambiente, para proporcionar melhor situação de aprendizagem a nível da concentração e aproveitamento, para tirar melhor partido dos materiais e dos recursos internos e externos à escola e saber pedir ajuda aos professores e colegas (Lopes da Silva, 2004).

Existe uma **quarta componente, a contextual** que se refere ao contexto físico e social em que decorre a aprendizagem. (Veiga Simão, 2006)

O modelo de Pintrich (2000, citado por Montalvo & Torres, 2004), baseado numa perspectiva sociocognitiva considera quatro fases no processo de ARA, especificamente a fase da planificação, da auto-observação, controle e avaliação. O investigador considera que, dentro de cada fase, as actividades de auto-regulação se enquadram dentro de quatro componentes, designadamente a cognitiva, a motivacional/afectiva, a comportamental e a contextual. O autor postula que as quatro fases não estão linear e hierarquicamente estruturadas. Elas podem dar-se de forma simultânea e dinâmica, havendo uma interacção entre os processos e as componentes. Avança ainda dizendo que nem todas as tarefas escolares exigem auto-regulação, porque a sua execução se pode dar de forma mais ou menos automática.

Para medir os processos implicados na auto-regulação, os investigadores Winne & Perry (2000, citados por Montalvo & Torres, 2004) distinguem **instrumentos** que medem a ARA como a **aptidão** (descrevem algumas qualidades e atributos relativamente estáveis do aluno que auto-regula a sua aprendizagem, permitindo prever futuros comportamentos) e os que medem como **actividade** (são medidas mais complexas que recolhem informação sobre as fases e processos que o aluno utiliza quando se auto-regula). Nos primeiros integram-se os questionários de auto-informação, os mais usados, as entrevistas estruturadas e as opiniões dos professores; nos segundos incluem-se os protocolos *think-aloud*, os métodos de detecção de erros nas tarefas, as medidas de observação e *trace methodologies*.

Estes instrumentos representam, na opinião de Zimmerman (2008) uma primeira vaga de instrumentos utilizados para medir a ARA. O autor apresenta uma segunda onda de investigação que se prende com o desenvolvimento de instrumentos *online* para medir os processos de auto-regulação, motivação e crenças sobre aprendizagem em contexto real. Estes novos instrumentos incluem *computer traces*, protocolos de *think-aloud*, diários de estudo, observação directa e microanálises.

Os alunos têm revelado dificuldades de aprendizagem, muitas vezes devido a um ensino centrado na transmissão de conhecimentos, em detrimento do desenvolvimento de competências que se relaciona com a **aprendizagem estratégica**. Entende-se esta como

“o resultado da aquisição de um conjunto de conhecimentos que permitem ao aprendente/estudante saber em que condições (quando), de que modo (como) e com que finalidade (porquê) poder activar conhecimentos de natureza distinta (conceptuais, processuais e atitudinais)” (p.69).

Desenvolver o conhecimento estratégico é ensinar os alunos a auto-regularem as suas aprendizagens e os processos utilizados para tal. Uma actuação estratégica é consciente, adaptativa, sofisticada e eficaz (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004).

A aprendizagem auto-regulada veio contribuir para reforçar o protagonismo do indivíduo, tornando-o participante activo e autónomo no processo de aprendizagem. A ARA é entendida como um processo regular do comportamento que envolve a definição de objectivos e orienta o comportamento para a sua consecução.

Um dos propósitos da ARA passa por dar um papel de destaque ao uso de estratégias, às atribuições dos indivíduos e à sua percepção de competência. O uso de estratégias é uma das três características da auto-regulação e a utilização daquelas requer um sistema de auto-regulação baseado na reflexão consciente que o aluno faz, pressupondo o recurso ao processo de planificação, execução e avaliação (Veiga Simão, 2004).

As estratégias de aprendizagem

“são processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o estudante escolhe e recupera, de maneira organizada os conhecimentos que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a acção” (Veiga Simão, 2004, p. 81).

Estratégias de aprendizagem

“dizem respeito a operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Através das estratégias, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objectivo traçado ou exigido pela especificidade da tarefa. (...) as estratégias de aprendizagem são guias de acção que se têm de seguir e que são, obviamente, anteriores à eleição de qualquer outro procedimento para actuar” (Veiga Simão, 2004, p. 80).

As estratégias de aprendizagem devem ser distinguidas das técnicas de estudo. As primeiras são conscientes, intencionais e dirigidas a um objectivo de aprendizagem; as técnicas de estudo podem ser usadas de forma mais ou menos mecânica, sem um propósito específico (Veiga Simão, 2004).

É necessário um processo de ensino de estratégias de aprendizagem em que se transite do controle externo centrado no professor para uma auto-regulação interna centrada no aluno. Existem **três etapas** no ensino-aprendizagem dum estratégia, concretamente a **apresentação da estratégia, a prática com o acompanhamento do professor e a utilização autónoma da estratégia**. São vários os **métodos/instrumentos** para o ensino de estratégias: **modelagem metacognitiva, interrogação e auto-regulação metacognitiva** (alguém considerado competente na execução dum tarefa actua como modelo, explicando e justificando detalhadamente a estratégia que está a utilizar, expressando o que pensa e faz e porque pensa e faz; **questionamento** (os docentes colocam questões, levando os alunos a questionarem-se também. Neste domínio, podem ocorrer interrogação guiada, a interrogação retórica e o diálogo); **cooperação** (o professor incentiva o trabalho entre os alunos, permitindo que as estratégias sejam partilhadas e discutidas de forma a aprenderem uns com os outros. Durante este percurso, é importante que o docente e/ou os colegas forneçam *feedback* acerca do trabalho); **pensar em voz alta** (os professores pedem aos alunos que verbalizem ou escrevam sobre o que estão a pensar, usando, por exemplo o auto-relato que pode incidir em três grandes áreas: conceptualização das tarefas, conhecimento sobre os seus próprios processos e atitudes face às tarefas); **atitude investigativa e estratégia de resolução de problemas** (o professor modela e leva o aluno a questionar, formular hipóteses, experimentar, confrontar, interpretar resultados, entre outros); **reconhecimento de tarefas** (o docente analisa e/ou valoriza, a título particular ou público, alguns procedimentos operados pelo discente); as **actividades perspectivadas**

(o aluno observa o comportamento de um colega enquanto este resolve um problema complexo, tentando identificar quais foram os seus planos e quais as dificuldades encontradas. Posteriormente, o observador apresenta as suas apreciações e o observado confirma ou não as ilações do colega, referindo a estratégia que adoptou. O professor, depois de discussão e aceitação dos alunos, deverá apresentar um guia ou uma grelha de concretização da estratégia); **análise para a tomada de decisão** (com o apoio do professor, o aluno identifica e destaca dados fundamentais, organiza-os num quadro, num gráfico, esquema, etc., e infere um princípio ou lei que estabeleça uma relação causal entre os dados); **plano individual de trabalho** (o aluno regista numa grelha o trabalho a desenvolver, o que lhe permite exercer um controle sobre o processo de trabalho e de aprendizagem. Este plano resulta duma negociação entre o aluno e o professor, em função das necessidades e interesses do primeiro durante um determinado período de tempo, possibilitando ao aluno aperceber-se formativamente das suas competências); **portefólio** (documento onde se registam os diversos momentos de busca e investigação, concluída ou não, bem como as opiniões, impressões, reflexões, comentários e sentimentos ocorridos durante o processo. O material a incluir no portefólio resulta duma negociação entre o professor e o aluno) (Veiga Simão, 2004).

Existem programas que ajudam os alunos que têm mais dificuldade em auto-regularem a sua aprendizagem, sendo um deles o de Ley & Young (citados por Montalvo & Torres, 2004) que propõem uma série de medidas para que os alunos se tornem mais estratégicos e auto-regulados, como por exemplo: possibilitar que os alunos criem ambientes de aprendizagem favoráveis, ajudando-os a desenvolver estratégias volitivas, impeditivas de desconcentração; organizar as actividades de modo a facilitar o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas; dar oportunidades aos alunos para auto-observarem a sua aprendizagem, processo que depende de outros, e ainda proporcionar-lhes uma avaliação contínua bem como oportunidades de auto-avaliação da sua aprendizagem.

Os professores encaram problemas e desafios de difícil resolução, motivo pelo qual devem apostar na sua formação de forma séria e permanente, de modo a munirem-se de mecanismos que façam frente às dificuldades com que se deparam. O docente, para ensinar estratégias, deve actuar estrategicamente de modo a estar apto a exercer controle

consciente sobre os seus processos cognitivos de decisão. É necessário que previamente seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente.

Do ponto de vista da actuação estratégica, o docente deve reflectir sobre a sua maneira de planificar, identificar competências que melhorem o seu desempenho, reconhecer as suas necessidades de formação, ter consciência do que é necessário ensinar, aprender a mostrar os seus pensamentos e monólogos, aprender a explicar as suas intenções pedagógicas e, ainda, ter em linha de conta os resultados da investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem (Veiga Simão, 2006).

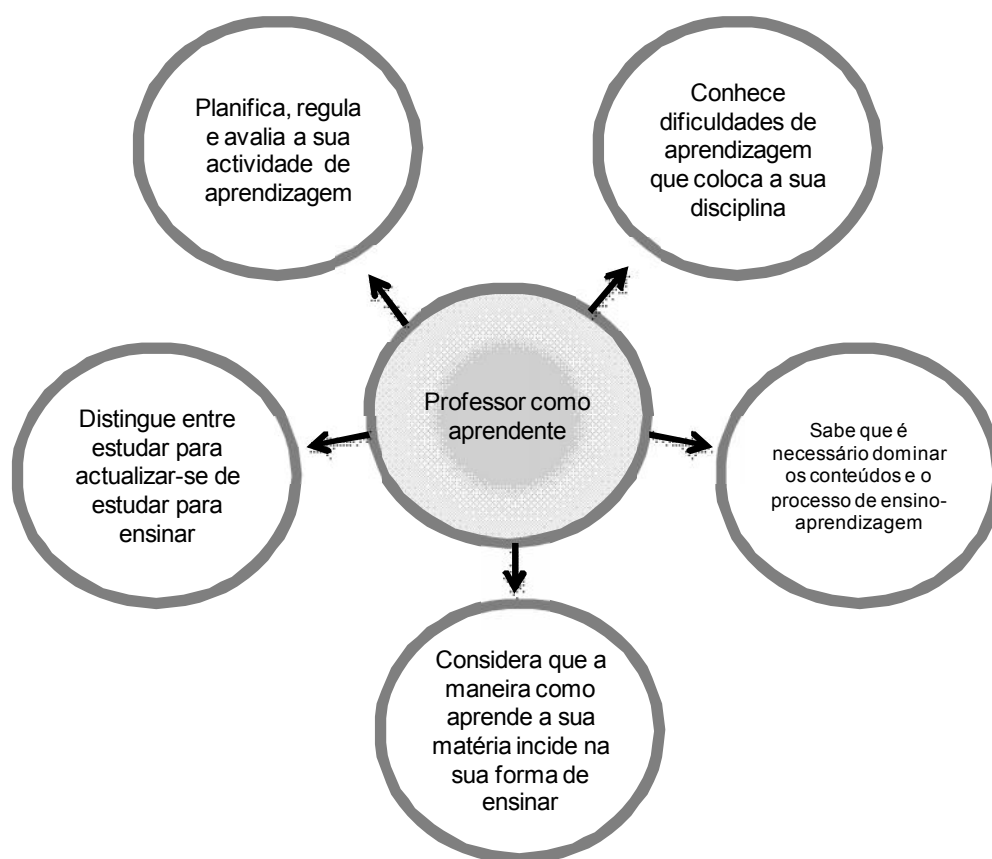
O professor deve inculcar nos alunos uma consciência dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, a auto-observação e um sentido de aprendizagem activa e significativa para o aluno. O docente tem de ensinar a pensar e ser ele próprio reflexivo, apresentando uma dupla vertente ao ser aprendiz, ou seja, alguém que sabe seleccionar, elaborar e organizar a informação, numa atitude de aprendizagem contínua, e ensinante, enquanto alguém que planifica de modo a que os alunos aprendam estrategicamente e se auto-regulem. (Veiga Simão, 2004a).

Se os docentes adquirirem mais conhecimentos acerca dos seus pensamentos, se desenvolverem estratégias efectivas, adequadas e conseguirem manter a sua motivação, então torna-se mais fácil acreditar que o ensino possa melhorar. Neste âmbito, os docentes ao terem experiências auto-regulatórias ganham uma maior compreensão das experiências de aprendizagem dos seus alunos, dos obstáculos que enfrentam, das estratégias a empregar e duma forma mais eficaz de os modelar. Compreender a natureza da auto-regulação, e como ela é fomentada, abre um grande leque de possibilidades para o professor e para os alunos (Paris & Winograd, 2004).

A formação de professores deve promover um ensino de procedimentos que possibilitem elaborar, organizar, pensar, avaliar e utilizar, de forma estratégica, os conhecimentos. Para tal, é relevante que o ensino se dirija a metas cada vez mais profundas, que exija cada vez mais controle e regulação da parte do aprendiz e que enfrente situações gradualmente mais complexas e diferenciadas (Veiga Simão, 2006).

O processo de formação do docente é contínuo e deve ser perspectivado na óptica do professor como aprendiz, conforme se pode verificar pelo esquema seguinte:

Figura 8: O Professor como aprendiz



(adaptado de Monereo e Castelló por Veiga Simão, 2006, p. 203)

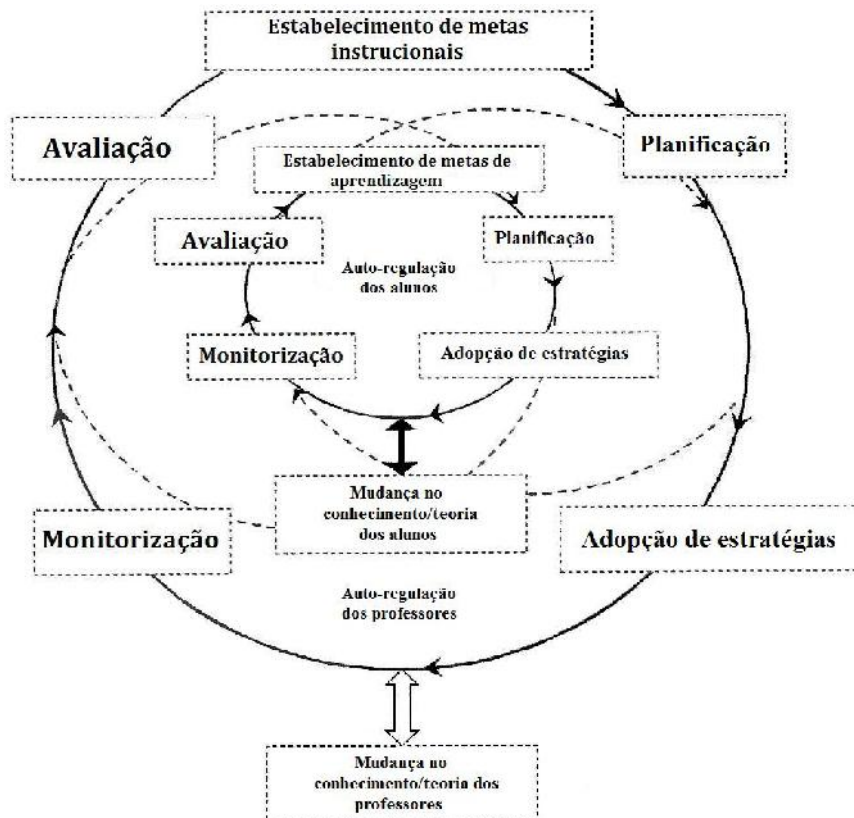
A concepção do papel do professor como transmissor tem sido substituída, nas últimas décadas, por concepções de ensino enquanto tomada de decisões em contexto. São formadas comunidades de aprendizagem onde os professores falam acerca do progresso do processo, reflectem criticamente sobre o ensino, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos e co-constroem conhecimento acerca do ensino. Baseados nesta realidade, os professores podem ser vistos como auto-regulando a sua aprendizagem, estando, ao mesmo tempo, a auto-regular as suas práticas.

Assim, os docentes, em conjunto, falam acerca do progresso do processo, reflectem criticamente sobre o ensino, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos e co-constroem conhecimento acerca do ensino. Baseados nesta realidade, os professores podem ser vistos como auto-regulando a sua aprendizagem, estando, ao mesmo tempo, a auto-regular as suas práticas.

Para que tal aconteça é necessário tomar em linha de conta alguns aspectos: promover o desenvolvimento profissional requer atenção ao modo como as crenças e os conhecimentos são construídos em contextos colaborativos de aprendizagem; a aprendizagem e ensino da auto-regulação são actividades activas e reflectidas; a promoção da auto-reflexão no ensino e na aprendizagem torna-se um objectivo muito importante para o desenvolvimento profissional. Deve atentar-se também que o modo como o docente auto-regula o ensino e a aprendizagem depende da sua interpretação dos objectivos; quando os professores e os alunos têm uma visão clara dos seus propósitos podem envolver-se activamente na construção de estratégias para atingir os objectivos e é através do envolvimento no ciclo de resolução de problemas da auto-regulação da aprendizagem que os novos conhecimentos e crenças podem emergir (Butler, 2003).

Nesta linha, surge uma investigação que aplicou um modelo socioconstrutivista de aprendizagem auto-regulada para caracterizar o envolvimento colaborativo de professores em ciclos instrucionais (Schnellert, Butler, & Higginson, 2008).

Figura 9: Desenvolvimento profissional: envolvimento dos professores em ciclos instrucionais



(adaptado de Schnellert, Butler, Higginson, 2008, p. 727)

Esta investigação, como se pode ver pelo esquema do modelo, foca a auto-regulação tanto dos professores como dos alunos enquanto reuniam e interpretavam a informação, estabeleciam objectivos, co-construíam estratégias instrucionais, executavam, monitorizavam os resultados e decidiam futuras acções. O objectivo dos professores, no projecto em questão, era apoiar a auto-regulação dos alunos.

A auto-regulação tem a ver com as abordagens utilizadas para auto-dirigir o empenhamento nas actividades orientadas por objectivos. As estratégias de auto-regulação são usadas pelos professores para planificar a aprendizagem, gerir os recursos, monitorizar o progresso dos alunos, fazer alterações, monitorizar as suas próprias motivação e emoções e auto-avaliar a consecução dos objectivos. As experiências profissionais dos professores que explicitamente enveredam pelos processos da auto-regulação podem resultar no facto de terem consciência da relação entre as práticas instrucionais e a aprendizagem do aluno (Schnellert et al, 2008).

Este modelo centra-se na interacção do social com o individual, uma perspectiva diferente doutros modelos de auto-regulação mais virados para uma perspectiva individual.

As conclusões da investigação realizada apontaram para o facto de que os docentes podem fazer alterações contextualizadas que estimulem o envolvimento dos alunos quando se envolvem na (co)-construção e implementação de práticas avaliativas; quando estabelecem e monitorizam objectivos específicos para eles e para os alunos; quando têm oportunidade de trabalhar colaborativa e recorrentemente através de ciclos instrucionais de mudança e quando estão implicados responsabilmente, como parceiros, em ciclos que integram avaliação da informação. Concluíram ainda que o modelo de desenvolvimento profissional que desenvolveram, baseado no ciclo- avalia objectivos estabelece um plano, implementa e monitoriza a avaliação- foca os professores nas necessidades dos seus alunos em relação a um conjunto de objectivos estabelecidos, apoiando, ainda, os docentes nas novas tomadas de decisão.

Paris e Winograd (2001) apresentam um conjunto de **quatro princípios**, a ter em linha de conta na formação de professores, que mostram como é que estes, enquanto

aprendentes, se podem implicar a si e, conseqüentemente, os alunos na aprendizagem auto-regulada:

1- Auto-avaliar- a análise leva ao conhecimento mais profundo da aprendizagem-

um aspecto geral da metacognição é a avaliação periódica do próprio pensamento. A reflexão é o primeiro passo para rever e mudar as perspectivas pessoais. A auto-avaliação pode promover a melhoria da aprendizagem através de diversas maneiras, como por exemplo analisando estilos pessoais (os processos que usam para escrever, as táticas para pesquisar ou os métodos de estudar) e estratégias de aprendizagem, comparando-os com as dos outros, facto que pode aumentar a consciência para diversos modos de aprendizagem. Os docentes devem analisar as suas estratégias e, conseqüentemente, levar os alunos a procederem de igual modo. Devem, deste modo, tomar consciência de algumas dificuldades que, neste campo, se levantam aos discentes.

Outro modo da auto-avaliação influir na aprendizagem é avaliar o que sabe e o que não sabe e discernir acerca da profundidade dos conhecimentos, factos que levam a um esforço mais eficaz. Os alunos têm dificuldade em avaliarem os conhecimentos que têm. Alguns dos modos que os professores têm ao seu dispor para ajudar a superar estas dificuldades são eles próprios, ao prepararem uma aula, identificarem e distinguirem a informação essencial e acessória ou ainda, por exemplo, identificar aspectos que possam ser confusos para os alunos durante a aula e ouvir dúvidas de colegas sobre o plano de aula que elaborou. Os docentes, ao se tornarem mais conscientes da realidade, podem transferir algumas estratégias para os alunos e aperfeiçoarem o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda dentro deste ponto, podemos destacar a importância da avaliação periódica dos processos de aprendizagem, porque promove a monitorização do progresso, estimula a mudança de estratégias e aumenta o sentimento de auto-eficácia. Acontece muitas vezes, por exemplo, os alunos, bem como os adultos, lerem uma passagem e continuarem sem testarem se perceberam o que leram. Quando respondem às questões dos professores, ficam com a concepção errada acerca das suas reais capacidades. Uma das formas de ultrapassar esta situação é o professor modelar a compreensão, monitorizando com os seus colegas durante uma leitura colectiva. Esta estratégia é aplicável, por sua vez, aos alunos. Outra estratégia contextualizada é acompanhar o

progresso dos projectos no princípio, meio e fim, de forma a rever as estratégias utilizadas.

2- Auto-gerir pensamento, esforço e afecto promove abordagens flexíveis na resolução de problemas que sejam adaptáveis, persistentes, auto-controláveis, estratégicas e orientadas para uma meta/finalidade- a auto-regulação não se limita ao cumprimento de um conjunto de preceitos, principalmente porque é um processo dinâmico que pressupõe aprendentes empenhados na resolução de problemas. A auto-regulação também se define por respostas flexíveis a situações imprevistas em que nunca se perdem de vista os objectivos estabelecidos.

A definição de objectivos nem sempre é tarefa fácil. Se são definidos por outrem, o comportamento é dirigido e não auto-dirigido. Também pode acontecer definirem-se objectivos difíceis de alcançar. Os docentes podem sentir este tipo de dificuldades ao terem também de o fazer. Pode ser feito o exercício de o docente ter de definir objectivos para o curso que está a iniciar e discutir em grupo a sua pertinência e exequibilidade. Desta forma, sensibiliza-se e consciencializa-se para as dificuldades e obstáculos dos alunos.

A gestão do tempo e dos recursos, através de planeamento e monitorização, é fundamental para estabelecer prioridades, ultrapassar frustrações e concretizar a tarefa. Deve introduzir-se cedo o hábito de os alunos definirem o tempo e o plano dos seus projectos. Para tal, os docentes devem reflectir no modo como fazem e executam os planos, no modo como estabelecem prioridades e como se mantêm nas tarefas, apesar das dificuldades. Os professores devem modelar uma boa planificação, usando organizadores diários, lembretes mensais, calendários de parede, etc.. Se o professor for organizado ensina o aluno a sê-lo também.

Rever a própria aprendizagem ou mesmo recomeçá-la pode indiciar uma auto-monitorização e um empenhamento em grandes desempenhos. O insucesso, em termos de auto-regulação, deve ser visto de forma construtiva, pois o aprendente deve analisar os motivos para tal ocorrência, de forma a proceder a uma mudança de estratégias. O professor deve compreender o modo como os alunos reagem ao insucesso bem como a motivação que têm para o superar, devendo também mostrar que o insucesso não é

sinónimo de incapacidade e incompetência. A prática, a experiência e a modelação do professor são também relevantes nestas situações.

3- A auto-regulação pode ser ensinada de diversos modos- a auto-regulação pode ser ensinada de formas diferentes a crianças e adultos, uma vez que é flexível e adaptativa. Um professor consciente adapta os seus métodos ao aluno, incluindo sempre componentes da ARA.

A auto-regulação pode ser ensinada com instrução explícita, reflexão dirigida e discussões metacognitivas. A investigação de linha cognitivista tem mostrado que a instrução directa nem sempre é necessária, contudo muitas crianças, para se iniciarem na auto-regulação, precisam dela. Para tal, revela-se necessário que o docente receba formação específica nesta área para compreender e transferir o valor, utilidade, aplicação e aplicabilidade deste constructo.

A auto-regulação da aprendizagem pode ser ensinada indirectamente, através da modelação e de actividades que impliquem uma análise reflexiva da aprendizagem. Uma das formas de o fazer é a utilização de diários e outra são as conferências. Estas podem focar-se em projectos de grupo, relatórios, planificação, *brainstorming* e outros acontecimentos da aula que incluam análise do pensamento, do ensino e da aprendizagem. Os professores devem desencadear nos alunos a reflexão, mas o inverso também pode ocorrer, quando estes discutem os seus diários, o seu progresso e a sua aprendizagem.

A auto-regulação pode ser ensinada e promovida através da avaliação, mapeamento e discussão de evidências do desenvolvimento pessoal. Os diários e as conferências são instrumentos que se usam na avaliação do desenvolvimento, uma vez que promovem a reflexão acerca do progresso e da aprendizagem. Os portefólios são um dos instrumentos de avaliação que mais implica a ARA. A formação de docentes deve integrar o seu uso, de forma a que os docentes promovam reflexões efectivas nos seus alunos.

4- A auto-regulação está entrelaçada nas experiências narrativas e na identidade de cada indivíduo- a aprendizagem faz parte da narrativa pessoal como causa e como consequência da identidade.

O modo como a pessoa escolhe avaliar e monitorizar o seu comportamento é consistente com a sua própria ou desejada identidade. Os alunos usam a ARA para diferentes fins de acordo com as suas identidades. Os docentes por vezes não estão preparados para lidar com alunos, cujos contextos são diferentes dos seus, precisando, então, de saber e perceber o grau de influência desses factores identitários, de modo a adequar o processo de ensino-aprendizagem e auto-regulação a essas identidades e grupos.

O facto de se adquirir uma perspectiva autobiográfica sobre a educação e sobre a aprendizagem permite ter uma estrutura narrativa que aprofunda a consciência pessoal de auto-regulação da aprendizagem. Os docentes devem pensar sobre a sua própria aprendizagem e experiências de ensino, de modo a terem uma perspectiva sobre o seu pensamento e sobre a sua pedagogia. Um bom método para tal é criar uma autobiografia educacional que inclua influências familiares, professores preferidos, escolhas, estilos de ensino e de aprendizagem preferidos, entre outros. O objectivo deste documento seria compreender o seu progresso e favorecer a sua aplicação nos alunos, de modo a construírem a sua auto-consciência.

A participação numa comunidade de reflexão veicula a frequência e a profundidade da análise dos hábitos pessoais de auto-regulação. A reflexão pode não ser um acto isolado. Os outros podem estimulá-la, porque levam a pensar sob novas perspectivas. Por este motivo é que a colaboração entre professores e entre alunos é tão importante nas escolas. Os docentes podem participar numa reflexão colaborativa através da estimulação da recordação. O docente vê a gravação e expressa os seus pensamentos, técnicas utilizadas, opções feitas, entre outros aspectos. A consequente troca de impressões com os colegas permite aumentar a visão pessoal acerca do visionado.

Um outro método de reflexão colaborativa são os programas em que o formador ajuda os professores principiantes a pensar nos seus conteúdos programáticos e nos estilos pedagógicos, comparando os desenvolvimentos e assegurando que os problemas que detectaram podem resolver-se, dando-lhes motivação e encorajamento ao mesmo tempo que promovem as suas identidades profissionais. A colaboração com os pares ajuda a construir a identidade profissional e a auto-regular a aprendizagem.

Síntese dos principais conceitos desta tese:

A parte do trabalho que agora finda, referente ao enquadramento teórico e conceptual, apresenta uma revisão de literatura com vários autores e perspectivas. Em jeito de síntese, relevamos os conceitos sobre os quais assentam os pilares deste trabalho, mais especificamente:

Formação contínua de professores

Desenvolvimento profissional de professores

Colaboração

Investigação-acção em contexto colaborativo

Auto-regulação da aprendizagem

Os conceitos de **formação contínua e desenvolvimento profissional** de professores assentam nas definições de Estrela e Estrela (2006). Consideram os investigadores que o primeiro se constitui como um conjunto de actividades contextualizadas, com o objectivo de aperfeiçoamento profissional e pessoal, havendo benefícios para os alunos. Por desenvolvimento profissional de professores, entendem que são processos de mudança em relação ao trabalho que ocorrem ao longo da vida profissional, causados por factores de desenvolvimento da pessoa enquanto professor, por actividades de formação contínua e de auto-formação. Considera-se a perspectiva do professor aprendiz ao longo da vida e de uma formação também centrada na escola.

A noção de **colaboração** que defendemos é suportada pelo enquadramento de vários autores que sintetizámos, principalmente a de Hargreaves (1998), para quem colaborar pressupõe um trabalho conjunto, observação mútua e pesquisa, perspectivando melhores alternativas e um aperfeiçoamento contínuo.

A metodologia de investigação adoptada foi a **investigação-acção em contexto colaborativo**. Os docentes, em colaboração, trabalham para melhorar a prática educativa, através de ciclos de acção e reflexão, segundo a perspectiva de Latorre (2004).

O modelo socioconstrutivista de Schnellert et al (2008) que seguimos assenta no envolvimento colaborativo dos docentes em ciclos instrucionais, baseando-se na **auto-regulação da aprendizagem** quer para docentes quer, isomorficamente, para alunos. Por auto-regulação da aprendizagem, entende Veiga Simão (2006) como um processo através do qual se activam e mantêm cognições, comportamentos e afectos que são orientados para atingir uma meta.

Parte II- Estudio empírico

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Objectivos da Investigação e Procedimentos Metodológicos

As mudanças das últimas décadas suscitaram a questão da autonomia do docente e o significado de ser um profissional. Associada a esta ideia, emerge a questão da formação profissional que não é apenas um acto exclusivo do início de carreira, mas algo premente ao longo do percurso profissional. Observam-se actualmente mudanças que apontam o desenvolvimento profissional, implicando não só o sujeito, mas também a organização que, por sua vez, é o centro da formação docente.

Ser professor, hoje, remete para uma perspectiva diferente. Pede-se muito mais a quem ensina, pede-se que aprenda e que faça aprender. O docente não é um mero executante, mas um analista simbólico que se depara com especificidades dos seres humanos a quem tem de dar resposta (Canário, 2007).

O trabalho do professor tem sido marcado por um certo individualismo impeditivo muitas vezes de o levar à partilha e à relação com o outro. Perante esta realidade, têm surgido opiniões defensoras duma cultura baseada na liberdade individual e responsável em que haja lugar para a cooperação e colaboração. A univocidade deve dar lugar à pluralidade respeitadora da individualidade (Day, 2001).

Os docentes, e conseqüentemente os seus alunos, poderão tirar grandes vantagens se for adoptada uma postura de diálogo, de acção, mas acima de tudo de interacção. É do senso comum crer-se que várias cabeças pensam melhor que uma só, então por que não receber os ensinamentos que acompanham o ser humano de longa data.

Colaborar é potencializador, no entanto também desafiador, no sentido que pode oferecer vantagens e limites. Conhecer o conceito e as suas implicações na sua amplitude é veicular um trabalho mais consciente e profícuo.

Por todo um enquadramento favorável achámos que seria útil e interessante enveredar por uma investigação para poder verificar a pertinência da defesa das ideias expostas. Perceber os efeitos duma investigação-acção num contexto colaborativo a nível dos

professores e, conseqüentemente, a percepção dos alunos sobre as práticas dos professores, seguindo uma metodologia de trabalho suportada por uma moldura teórica definida pela auto-regulação, foi o desafio indutivo da investigação.

Os docentes que integravam o grupo de investigação-acção apostaram num processo de ensino-aprendizagem em que o imperativo era aprender a aprender e saber pensar. A escola do nosso século deve proporcionar as ferramentas para a construção de espíritos críticos, activos, autónomos, com um papel construtivo nas aprendizagens. A consecução destas intenções passou por estimular nos professores, e estes nos seus alunos, as competências de auto-regulação que lhes permitem rentabilizar os recursos de que dispõem para aprender (Lopes da Silva, 2004).

Uma investigação tem como ponto de partida a formulação de questões que norteiam o percurso a realizar. Neste âmbito, pretendemos perceber o contributo que a investigação-acção pode dar à formação dos professores; o impacto que a investigação-acção em contexto colaborativo pode ter nas concepções e práticas dos professores e a percepção dos alunos sobre as mudanças nas práticas dos professores. Nesta linha de orientação, estabelecemos como objectivos construir conhecimento acerca do modo como a investigação-acção em contexto colaborativo pode ser formativa, compreender como este tipo de formação pode ter repercussões nas concepções e práticas dos professores, e perceber o modo como os alunos percebem as mudanças nas práticas dos professores.

Deste modo, as **questões** e os objectivos são os seguintes:

- 1- Qual o contributo que a investigação-acção em contexto colaborativo pode dar à formação do professor?
- 2- Qual o impacto que a investigação-acção em contexto colaborativo pode ter nas concepções e práticas dos professores?
- 3- Como é que os alunos percebem as mudanças nas práticas dos professores?

Os objectivos que pretendíamos atingir eram:

- 1- Construir conhecimento acerca do modo como a investigação-acção em contexto colaborativo pode ser formativa;

2- Compreender o modo como esta formação tem repercussões nas concepções e práticas dos seus intervenientes;

3-Perceber o modo como os alunos percebem as mudanças nas práticas dos professores.

2. Opção Metodológica: A Investigação-Ação em Contexto Colaborativo

As estratégias de investigação seleccionadas repartem-se por métodos quantitativos e qualitativos, havendo um predomínio destes.

Tem havido sempre um grande debate à volta dos méritos dos dois paradigmas, concretamente o quantitativo e o qualitativo, estando no âmago da divergência aspectos de natureza ontológica. Assim, o paradigma quantitativo, também designado por positivista, racionalista, empiricista e empírico-analítico define-se por aspectos como: a realidade a avaliar é objectiva; há uma visível distinção entre o investigador subjectivo e o mundo exterior objectivo; a validade do conhecimento depende da forma como se faz a observação; o mundo social é parecido com o mundo físico pelo que as ciências naturais e as sociais devem partilhar uma metodologia semelhante e uma mesma lógica de racionalidade; partindo do princípio que os passos metodológicos foram correctamente implementados, não deve haver dúvidas quanto à validade da informação obtida. Este paradigma realça o determinismo, a racionalidade, a impessoalidade, uma certa irreflexibilidade e a previsão. Desenvolve-se de acordo com um método hipotético-dedutivo, em que a causa e a previsão seguem uma lógica dedutiva. Estabelecem-se tentativas de explicação, recolhem-se os dados e verificam-se as hipóteses levantadas. Os métodos de recolha de dados são geralmente os questionários e as entrevistas estruturadas que constituem instrumentos estruturados e estandardizados (Coutinho, 2006).

O paradigma qualitativo, também designado por naturalista, interpretativo, hermenêutico, adopta uma posição relativista, inspirada numa epistemologia subjectivista que enfatiza o papel do investigador. Define-se por conceitos como compreensão, significado e acção, visando entrar no mundo dos sujeitos, ou seja, perceber como estes vivem e interpretam determinadas situações. Segue uma lógica indutiva em que os dados são recolhidos e se tenta encontrar regularidades que levem a

generalizações. O investigador pretende conhecer opiniões individuais pelo que utiliza normalmente a entrevista não estruturada e a observação (Coutinho, 2006).

Nos anos sessenta começa a tornar-se visível um terceiro paradigma, o modelo socio-crítico, que surge como alternativa aos dois anteriores uma vez que se considerou que o primeiro apenas explicava e o segundo compreendia, sem se tentar mergulhar na realidade para a transformar e melhorar. Este modelo define-se pela participação dos investigadores na acção, com o intuito de implementar práticas que visem o desenvolvimento autónomo e crítico dos alunos, fomentando nestes competências de reflexão e avaliação (Coutinho, 2006).

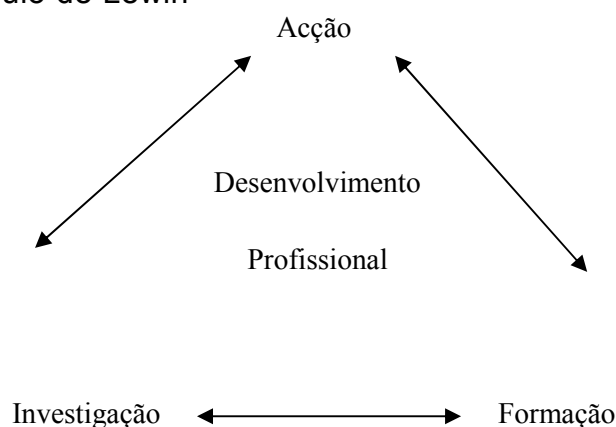
Nesta linha, surge o conceito de racionalidade crítico-social de Carr e Kemmis (1988) em que se enfoca uma forma de investigar numa perspectiva crítica perante a dimensão social. O investigador compreende e conhece as problemáticas e desenvolve um processo crítico conducente à mudança estratégica e metodológica.

Este arquétipo tem semelhanças metodológicas com o paradigma qualitativo. Tem uma metodologia orientada para a prática educativa, perspectivando a mudança e a tomada de decisões com base na investigação-acção. Coutinho (2005, citada em Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) considera que a inclusão da componente ideológica dá à investigação-acção uma individualidade que leva a que se integre numa modalidade de planos de investigação *pluri* ou *multi* metodológicos, também considerados como planos mistos.

A investigação-acção constitui uma linha de investigação de definição complexa o que levou a aparecerem várias tendências e movimentos, com aparentes divergências, mas todos com o objectivo de melhorar a prática educativa. Surgiram, então, várias correntes, nomeadamente a francesa, a anglo-saxónica, a americana e a australiana. A primeira aparece ligada à animação sociocultural, à educação popular, à análise psicossociológica e ao compromisso político. Lewin integra-se na corrente psicossociológica francesa e concebe a investigação-acção a um nível realista, sempre seguida duma reflexão autocrítica e uma avaliação dos resultados. A maioria dos investigadores aponta Kurt Lewin como fundador da investigação-acção, linha oriunda das ciências sociais. O investigador, na sua obra de 1946, aponta como princípios da investigação-acção o seu carácter participativo, o impulso democrático e o seu

contributo para a mudança social e para as ciências sociais. Na mesma obra, descreve o processo da *Action Research* e refere as suas principais características, mais concretamente a análise, recolha de dados e conceptualização acerca dos problemas; programas para planificação da acção, execução e nova recolha de dados; avaliação e repetição deste grande ciclo de actividades. O autor não concebe investigação sem acção nem acção sem investigação (Serrano, 1990). Lewin (1946, citado em Latorre, 2004) considerou fundamentais a investigação, a acção e a formação para o desenvolvimento profissional, como se pode ver pelo triângulo que se segue:

Figura 10: Triângulo de Lewin



(adaptado de Latorre, 200, p. 24)

A corrente anglo-saxónica, de que se destacam Stenhouse e Elliot, levou a uma institucionalização da investigação-acção. Para o primeiro investigador, em 1987, esta metodologia de investigação implica uma teoria considerada sempre como provisória e verificável em cada situação. Considera também que o objectivo é aumentar a compreensão que o professor tem do problema. Elliot (1986) define investigação-acção como o estudo duma situação social, cujo objectivo é melhorar a qualidade da acção a desenvolver. Defende que a validade das teorias ou hipóteses que aquela gera dependem da utilidade para ajudar as pessoas a actuarem de forma mais hábil e inteligente (Serrano, 1990).

A corrente americana apresenta três gerações. Na primeira o movimento da Escola Nova e a obra de Dewey servem de base à teoria de intervenção nos anos seguintes à I Guerra Mundial; a segunda geração, representada por Lewin e Freire, está na linha da investigação-intervenção e a terceira tem como característica básica a importância

quantitativa crescente das práticas que englobam como investigação-acção (Serrano, 1990).

A corrente australiana está muito ligada à obra de Carr e Kemmis (1988) que apresenta uma nova sistematização da investigação-acção, definindo-a como um termo usado para descrever famílias de actividades que têm em comum a identificação de estratégias de acção planeadas que são levadas a cabo, sistematicamente submetidas a observações, reflexão e mudança (Serrano, 1990).

Kemmis (1984, citado por Latorre, 2004, p. 24) define investigação-acção como:

“Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).”

Por sua vez, Latorre (2004, p. 24) define-a

“como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.”

As características desta metodologia investigativa são apresentadas por vários autores, como Kemmis e McIaggart (1988, citados em Latorre, 2004). A investigação-acção é **participativa** (as pessoas trabalham em conjunto com o objectivo de melhorarem as suas práticas em ciclos de planificação, acção, observação e reflexão); **colaborativa** (um grupo de pessoas trabalha com o mesmo objectivo); **cria comunidades autocríticas** (de pessoas que interagem durante as fases do processo, tendo sempre como base a análise e a reflexão); **é um processo sistemático de aprendizagem** (orientado para a prática em que as pessoas se empenham de forma crítica e comprometida); **leva à teorização** (sobre a prática); **submete à prova** (as práticas, as ideias e as hipóteses); **implica registar, recompilar e analisar** (as nossas atitudes, reacções, impressões e reflexões sobre o que ocorre); **é um processo político** (porque implica mudanças que afectam as pessoas); **faz análises críticas das situações**; **procede a mudanças cada vez maiores**; **começa com pequenos ciclos** (de planificação, acção, observação e reflexão partindo depois para problemas mais complexos e com maior número de participantes).

Para Serrano (1990), a investigação-acção pressupõe a mudança, transformação e melhoria social; desenvolve-se num processo em espiral de ciclos; é um processo de aprendizagem contínua; leva à criação de grupos auto-críticos; é participativa; propõe um novo tipo de investigador; parte da prática; pretende ter rigor metodológico; começa por fazer pequenas mudanças, indo depois alargar o seu âmbito; permite criar registos das melhorias operadas.

Os objectivos da investigação-acção não se prendem apenas com a produção de conhecimento, mas também com o questionamento das práticas sociais e valores que a integram, com a intenção de os explicitar. As metas daquela metodologia são, concretamente, melhorar ou transformar a prática social e/ou educativa; articular sempre a investigação, a acção e a formação; visar a mudança e o conhecimento; tornar os professores os protagonistas da investigação (Latorre, 2004). Este mesmo autor refere que o imperativo da investigação-acção é integrar a acção. O foco da investigação é o plano de acção para conseguir a melhoria da prática, facto que distingue esta metodologia de outras.

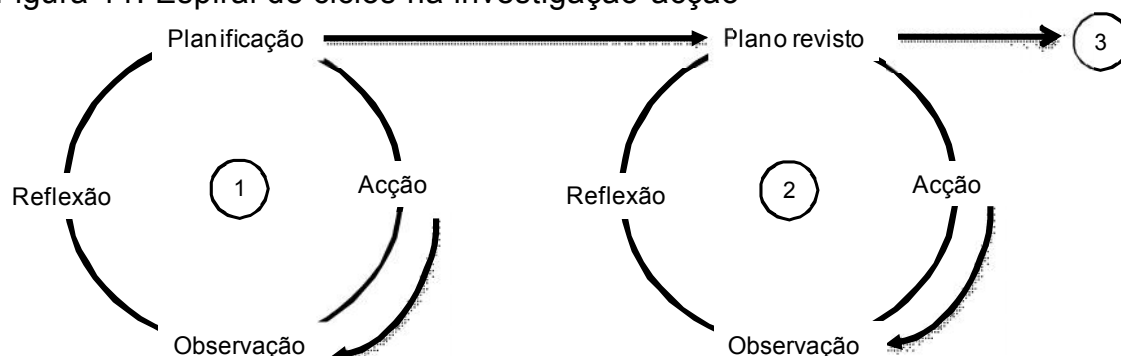
A investigação-acção trouxe à investigação em ciências da educação uma nova forma de investigar que enfatiza a parte social, a combinação de métodos quantitativos com qualitativos, desencadeando novas técnicas de recolha de dados, como a entrevista narrativa e a investigação biográfica. Contribuiu também para divulgar o conceito de prático reflexivo de Schön, junto dos professores e de outros segmentos profissionais. Esta metodologia surge sempre que é necessário proceder a mudanças nos profissionais ou nas instituições, implicando a comunidade educativa a nível de acção e intervenção (Coutinho, 2009).

Neste sentido, fazer investigação-acção implica uma indagação sistemática e indagar pressupõe colocar questões, significando um compromisso em aprender algo novo, em fazer uma mudança.

A metodologia em questão pressupõe um conjunto de acções que os professores devem levar a cabo. Deve ser vista como um projecto de acção formado por estratégias de acção, de acordo com as necessidades dos professores. É um processo flexível e interactivo que se define por ser cíclico e por ser uma espiral dialéctica entre a acção e a

reflexão. A espiral de ciclos envolve as fases de planificação, acção, observação e reflexão, como se pode ver no seguinte quadro:

Figura 11: Espiral de ciclos na investigação-acção



(adaptado de Latorre, 2004, p. 32)

Como já temos vindo a referir, um ciclo pode não ser suficiente para cumprir os desígnios, havendo, por isso, a necessidade de levar mais tempo de modo a se operarem as mudanças pretendidas.

Existem diferentes modalidades de investigação-acção, com objectivos diferentes, com distintos papéis para o investigador e distintas relações entre participantes. Assim, Carr e Kemmis (1988) apresentam três tipos de investigação-acção, mais concretamente a modalidade **técnica, a prática e a crítica ou emancipatória**, considerando os primeiros autores esta última como a verdadeira investigação-acção.

A primeira tem como objectivo a efectividade e eficiência da prática educativa e, consequentemente, do desenvolvimento profissional. O investigador é um perito que vem do exterior e a relação entre as participantes é de coopção, dependendo estes do facilitador.

A modalidade prática dá aos professores um papel mais autónomo, sendo eles quem selecciona o problema a trabalhar e quem conduz o processo, podendo solicitar um investigador externo ou um amigo crítico. Promove-se a participação e a auto-reflexão, sendo a relação entre os participantes de cooperação.

A terceira modalidade, a crítica ou emancipatória, prende-se com os princípios da teoria crítica e centra-se na prática educativa com o objectivo de levar à emancipação dos

professores, em termos de propósitos, rotinas e crenças. Existe responsabilidade partilhada e colaboração. Verifica-se uma preocupação com a transformação da organização, das práticas educativa e social. Este é o tipo de investigação-acção defendida por Carr e Kemmis (1988) e que nós seguimos na investigação que descrevemos neste capítulo.

Zuber-Skerritt (1992, citado em Latorre, 2004) relevam o contributo das três modalidades para o desenvolvimento profissional e o facto de se poder evoluir do tipo técnico para o prático e deste para o emancipatório.

A investigação-acção é uma metodologia específica, podendo acontecer que certas actividades consideradas enquanto tal não o sejam. Pring (2000, citado por Latorre, 2004) apresenta duas questões investigativas para distinguir o que é investigação-acção do que não o é. As questões: *Como posso melhorar a qualidade da minha prática docente?* e *Que está a acontecer aqui?* distinguem-se, porque a primeira prende-se com uma atitude investigativa na linha da investigação-acção e a segunda não.

Kemmis (2006) elenca um conjunto de exemplos que não são investigação-acção, como por exemplo uma investigação que vise apenas a melhoria de técnicas de ensino, sem estabelecer ligação a questões gerais sobre educação que perspectivem melhorias na sociedade; investigação que vise a eficiência das práticas em vez da sua eficácia social, cultural, discursiva; investigação que vise apenas a implementação de políticas governamentais, sem ter observado as subjectividades, as intenções, pressuposições e contextos dos executantes; aquela que analisa a melhoria da prática só do ponto de vista dos práticos e não de outras pessoas também directa ou indirectamente envolvidas e, por fim, a investigação conduzida individualmente, em vez de ser aberta a outros participantes.

A investigação-acção em contexto colaborativo, na perspectiva de Medeiros (2002, p. 6),

é entendida como uma estratégia de formação cujo objectivo é o estudo da "praxis". A investigação-acção é um processo dinâmico que se desenvolve com a colaboração de vários intervenientes (...), numa espiral reflexiva constituída por ciclos de quatro fases que se articulam e complementam entre si recursivamente: a planificação, a acção, a observação e a reflexão.

Assim sendo, a investigação-acção em contexto colaborativo pode ser vista como um “vaivém” entre a investigação e a acção, de modo que os saberes construídos na acção sejam redireccionados para a acção, pressupondo, em contexto educativo, a participação dos professores (Caetano, 2004).

A investigação-acção em contexto colaborativo leva os docentes a teorizarem acerca das suas práticas, interrogando, contextualmente, a acção e as suas consequências, compreendendo as relações entre a circunstância, as acções e as consequências nas suas vidas.

Ao trabalho colaborativo de investigação-acção subjaz um trabalho de conjunto que envolve investigadores e práticos. Constitui um processo de aprendizagem, principalmente focado na planificação da acção e na avaliação dos resultados. O movimento contínuo e cíclico entre a acção e a reflexão leva ao questionamento entre o que são as evidências e a interpretação que o grupo faz delas (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009).

A investigação-acção promove nos docentes uma maior consciência e auto-confiança, levando-os, conseqüentemente, a aprender mais com o seu trabalho e a mudarem as suas práticas. De relevar o facto de o trabalho colaborativo permitir o desenvolvimento de ideias a partir da teoria, de proporcionar a reflexão e perspectivar ideias futuras (Wennergren & Rönnerman, 2006).

As várias concepções de investigação-acção deram origem a vários modelos, todos eles inspirados no de Lewin (1946). Kemmis, em 1989, também inspirado naquele, cria um modelo para aplicar ao ensino no qual o processo é organizado em dois eixos: um estratégico, constituído pela acção e reflexão, e outro organizativo, constituído pela planificação e observação. Estes eixos organizam-se de forma interactiva, facto que facilita a compreensão e a resolução de situações relacionadas com a prática educativa. O processo cíclico desenrola-se em quatro fases, concretamente a planificação, acção, observação e reflexão. Cada uma das fases implica um olhar retrospectivo e outro prospectivo que formam, num todo, uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção. Na espiral de ciclos, cada um é composto por quatro momentos: desenvolvimento de um plano de acção para melhoria das práticas; acordo para pôr o plano em prática; observação dos efeitos da acção no contexto em que se insere;

reflexão sobre os resultados para nova planificação, acção, observação e reflexão (Latorre, 2004).

De entre as modalidades de investigação-acção de Carr e Kemmis (1988) a que adoptámos foi a emancipatória, porque se pretendia que, de forma partilhada e colaborativa, os docentes se implicassem na mudança das suas práticas educativas.

A investigação-acção, mais concretamente a investigação-acção em contexto colaborativo, foi a metodologia que mais se adequava aos objectivos da investigação que nos propusemos realizar. Pretendia-se verificar se a formação de docentes em contexto colaborativo contribuiria para a mudança de concepções epráticas e que contributo a investigação-acção poderia dar para essa mesma formação.

Os professores, em contexto, planificaram, executaram, observaram e reflectiam, nunca separando a acção da investigação, num processo formativo. Pretendia-se a implicação dum grupo de docentes num processo de aprendizagem centrado na planificação da acção e na avaliação dos resultados. O questionamento sobre as práticas foi uma constante.

3. O Design da Investigação

A consecução dos objectivos implicava uma investigação. A escolha do estabelecimento escolar e do departamento recaiu sobre aqueles em que trabalhava a investigadora. A escola é secundária e optou-se por trabalhar com o grupo de docentes que leccionava o 11º ano de escolaridade, pelo facto de ser um ano intermédio que não levanta constrangimentos de adaptação, como é o caso do 10º ano ou de exames nacionais, como o 12º ano. A investigação decorreu no biénio 2006/ 2007 e 2007/2008. O grupo era constituído por três docentes e pela investigadora e não se manteve ao longo da investigação, por motivos que se explicará adiante.

A duração que considerámos adequada foi de dois anos lectivos, ao longo dos quais considerámos várias fases com diferentes momentos, de acordo com o estipulado e a calendarização da investigação.

A investigação teve três fases: a primeira prendeu-se com a aplicação do questionário; a segunda com as entrevistas iniciais ao grupo de investigação, num primeiro momento.

Num segundo momento, foi a investigação-acção em contexto colaborativo e o terceiro momento as entrevistas semi-estruturadas finais ao grupo de investigação, e as entrevistas focus-grupo aos alunos. A terceira fase integrou as actividades de disseminação da investigação ao Conselho Pedagógico, grupo disciplinar e escola.

Os dados que pretendíamos recolher determinaram os processos que se adequariam a eles. Assim, procedemos a duas entrevistas semi-estruturadas aos docentes, uma no início da intervenção e outra no fim da mesma. Aos alunos foi feita uma entrevista focus-grupo, mas apenas no final da intervenção. As entrevistas foram submetidas a análise de conteúdo.

Ao longo do percurso investigativo, houve outras técnicas de recolha de dados, como foi o caso da estimulação da recordação, com respectiva gravação. As reflexões escritas e orais (artefactos) elaboradas pelos docentes também foram uma forma de recolha de dados que ocorreu desde o início da intervenção até ao fim, sempre de acordo com os objectivos definidos para o efeito.

Outro processo de recolha de dados foi através do questionário intitulado *Desenvolvimento Profissional de Professores* que se aplicou à escola onde se realizou a investigação, no início e no fim desta. Estes dados foram tratados estatisticamente, através do programa SPSS e análise de conteúdo das questões abertas.

O design de investigação descrito pode sintetizar-se da seguinte forma:

Quadro 5.1 - Design da investigação-acção

Fases	Objectivos	Participantes	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
1ª Fase Outubro de 2006	<ul style="list-style-type: none"> i) Conhecer o perfil dos respondentes; ii) Analisar as oportunidades de trabalho no local de trabalho; iii) Conhecer percepções de liderança e cultura de escola; iv) Conhecer a natureza do trabalho docente. 	Docentes da escola	Questionário <i>Desenvolvimento Profissional de Professores</i>	Análise estatística através do programa SPSS, versão 15 Análise de conteúdo das questões abertas
2ª Fase <i>1º Momento</i>	<ul style="list-style-type: none"> i) Conhecer as concepções sobre colaboração; ii) Perceber que representações têm do meio escolar em que se integram; iii) Recolher informação sobre o desenvolvimento profissional; iv) Conhecer as suas práticas pedagógicas; v) Obter informação sobre as expectativas em relação à participação no grupo de investigação-acção. 	Grupo de investigação	Entrevista semi-estruturada (5)	Análise de conteúdo
<i>2º Momento</i> Anos lectivos 2006/07 e 2007/08	<ul style="list-style-type: none"> i) Co-construir um grupo de investigação-acção ii) Co-construir um referente teórico iii) Trabalhar por ciclos de acção iv) Reflectir sobre as mudanças 	Grupo de investigação	Estimulação da recordação Reflexões	Análise de conteúdo
<i>3º Momento</i> Maio de 2008	<ul style="list-style-type: none"> i) Verificar a evolução operada durante a intervenção; ii) Obter um balanço da intervenção. iii) Fazer um balanço do ano lectivo referente à disciplina de Português; iv) Verificar os efeitos do trabalho do grupo de investigação 	Grupo de investigação Alunos do 11º ano (4/5 alunos por turma)	Entrevista semi-estruturada Entrevista focus grupo (6 turmas)	Análise de conteúdo
3ª Fase Outubro de 2006 a Junho de 2008	<ul style="list-style-type: none"> i) Disseminar a investigação na escola através de: <ul style="list-style-type: none"> -apresentação ao conselho pedagógico -apresentações frequentes ao grupo disciplinar - publicações no jornal escolar - conferência <i>Práticas colaborativas: da teoria à prática</i> 	Conselho Pedagógico Grupo disciplinar Comunidade Escolar	Resposta a questionário Relatórios	Análise das linhas temáticas

4. Contexto de Estudo e Participantes

4.1- Caracterização do Contexto

A decisão de se proceder a uma investigação pressupõe a escolha dum contexto e dos participantes.

A escola fica situada no centro sul de Portugal, num concelho caracterizado por uma certa dualidade geográfica: por um lado, a Lezíria e o Tejo e, por outro, a charneca povoada de sobreiros já a lembrar o Alentejo.

No ano lectivo de 2006/2007, a escola tinha 536 alunos, 86 docentes e leccionavam-se os seguintes cursos: científico-humanísticos; tecnológicos (de informática e Administração); profissional (técnico de informática e gestão); educação e formação (ciências informáticas e serviço de apoio a crianças e jovens); eruc (ensino recorrente por unidades capitalizáveis, 3º ciclo) e eruc e esuc (ensino secundário por unidades capitalizáveis) em regime nocturno.

O projecto educativo em vigor neste ano lectivo teve início em 2004 e terminava em 2007. A filosofia que norteia o projecto sintetiza-se com os verbos e frases que encimam o documento: ” **Partilhar, responsabilizar e formar- A escola interagindo com a comunidade num esforço partilhado de formação técnica, científica, cultural, humanista nos valores de responsabilidade, participação, tolerância e trabalho**”.

As prioridades estabelecidas para o triénio são:

“promover a melhoria das condições físicas do espaço de trabalho, de segurança dos professores e dos alunos e a criação de equipamentos e espaços adequados às actividades lectivas; promover a mobilização dos pais/encarregados de educação para as actividades educativas; valorizar o contributo técnico, social e cultural da escola para a vida do concelho.”

É de notar que o termo partilhar aparece no documento, apesar de não se explicitar de forma coerente as estratégias de actuação correspondentes. No entanto, era já perceptível na época a necessidade de mudar a mentalidade atomística que caracterizava as relações inter-docentes.

No ano lectivo 2007/08, havia 72 docentes na escola, 59 de nomeação definitiva e apenas oito leccionavam pela primeira vez na escola. O número de discentes rondava os 481, havendo sempre alguma flutuação ao longo do ano. Os cursos leccionados eram ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; línguas e humanidades; ciências sociais e humanas; curso de educação e formação (práticas técnico-comerciais, logística e armazém, instalação e operação de sistemas informáticos, acção educativa); educação

e formação de adultos (EFA) e ESUC (ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis).

O projecto educativo mostra uma elaboração mais completa que o anterior e integra o triénio 2007/2010. A filosofia geral do documento está sintetizada nos vocábulos “**Formar, integrar, responsabilizar e colaborar**”, fundamentada nos seguintes vinte objectivos:

“educar para a cidadania; criar condições para o desenvolvimento integral dos alunos; promover a educação para a saúde e defesa do ambiente; encarar a escola como comunidade educativa onde todos os seus elementos sejam actores participantes e agentes de mudança; garantir que o plano anual de actividades seja um dos elementos concretizadores dos objectivos do projecto educativo; garantir o cumprimento do regulamento interno tendo em consideração o projecto educativo; intensificar e diversificar a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola; fomentar a relação escola/comunidade; promover a orientação e informação escolar e profissional dos alunos; trabalhar para a diminuição do insucesso nos vários níveis de ensino; garantir a participação activa da comunidade educativa na execução e avaliação do projecto educativo da escola; incentivar dinâmicas de acção que tornem a escola num local para um ensino de qualidade; rentabilizar e divulgar os conhecimentos e saberes produzidos pela escola, contribuindo para métodos e práticas inovadores; promover a informação e formação inicial e contínua dos professores; promover a formação contínua do pessoal não docente; motivar e apoiar candidaturas a projectos e programas de âmbito internacional, nacional, regional e local; potenciar as actividades da mediateca; incentivar, apoiar e colaborar no jornal Tira Linhas; reconhecer e valorizar o mérito dos alunos e professores; implementar e desenvolver projectos ligados às tecnologias da informação e comunicação.”

É importante realçar a presença do verbo “colaborar”, termo que já estava a entrar no vocabulário da escola, ainda de forma pouco explícita.

4.2- Participantes no questionário

A aplicação do primeiro questionário ocorreu em Outubro de 2006. Os respondentes à primeira aplicação do questionário perfizeram uma percentagem de 71% do número total de docentes da escola nesse ano lectivo, mais concretamente, responderam 54 dos 71. Do universo de participantes, 70,4 eram do sexo feminino e 29,6% do sexo masculino.

A idade dos respondentes é heterogénea, como se pode ver pelo quadro, situando-se o maior número nos escalões dos 41 aos 45 anos, dos 26 aos 30 e dos 31 aos 35 anos de idade:

Quadro 5.2 - Idade dos participantes no questionário

Idade	Frequência (f)	Percentagem (%)
21-25	2	3,7
26-30	11	20,4
31-35	10	18,5
36-40	6	11,1
41-45	13	24,1
46-50	6	11,1
51-55	3	5,6
56-60	3	5,6

Os respondentes à primeira aplicação do questionário eram, na sua maioria, licenciados, havendo um docente com bacharelato, dois com pós-graduação e outros dois com mestrado:

Quadro 5.3: Habilitações académicas dos participantes no questionário

Habilitações Académicas	Frequência (f)	Percentagem (%)
Bacharelato	1	1,9
Licenciatura	49	90,7
Pós-graduação	2	3,7
Mestrado	2	3,7

Em termos de habilitações profissionais, a grande percentagem dos docentes da escola é profissionalizada, havendo apenas quatro professores não profissionalizados:

Quadro 5.4: Habilitações profissionais dos participantes no questionário

Habilitações Profissionais	Frequência (f)	Percentagem (%)
Profissionalizado	49	90,7
Em profissionalização/estágio	1	1,9
Não profissionalizado	4	7,4

No que concerne a situação profissional, é visível o predomínio de professores já pertencentes definitivamente ao quadro de escola, seguindo-se, em termos percentuais os docentes contratados e depois os de quadro de zona pedagógica:

Quadro 5.5: Situação profissional dos participantes no questionário

Situação Profissional	Frequência (f)	Percentagem (%)
Quadro Nomeação Definitiva	30	55,6
Quadro Zona Pedagógica	9	16,7
Professor Contratado	15	27,8

Quanto ao tempo de serviço dos professores respondentes, a distribuição é mais equilibrada, havendo superioridade numérica nos docentes que possuam na época entre zero a cinco anos de serviço. Entre seis e dez, e vinte e um a vinte e cinco, os números coincidem em dez docentes em cada escalão:

Quadro 5.6: Anos de serviço dos participantes no questionário

Anos de Serviço	Frequência (f)	Percentagem (%)
0-5	13	24,2
6-10	10	18,6
12-15	6	11,2
16-20	9	16,8
21-25	10	18,6
27-34	6	11,3

Verifica-se no quadro seguinte que a maioria dos docentes está na escola entre os zero e os oito anos, havendo, de qualquer modo, um número significativo para os que lá estão entre os oito e os vinte anos. Sete docentes não responderam a esta questão:

Quadro 5.7: Anos de serviço na escola

Anos de Serviço na Escola	Frequência (f)	Percentagem (%)
0-8	23	42,8
8-20	18	33,4
22-30	6	11,3
Não responderam	7	13

4.3- Participantes no Grupo de Investigação-Ação

O grupo de investigação era formado por docentes do grupo de Português, Francês e Latim. Após a decisão de fazer esta investigação, pedimos autorização ao então designado conselho executivo para a realizar no estabelecimento escolar atrás caracterizado. O projecto foi apresentado ao departamento, tendo surgido de imediato professores disponíveis para integrarem o grupo. Deste modo, o grupo referente ao ano lectivo de 2006/2007 era formado por duas docentes, um docente e a investigadora, leccionando, ao todo, sete turmas, estando duas fundidas devido ao número de alunos, o que perfazia seis turmas. A docente A leccionava duas turmas, a B uma, o docente C duas e a investigadora uma turma.

A professora A tinha na altura 44 anos, vive fora da localidade onde se encontra a escola, é licenciada, tem nomeação definitiva, vinte e um anos de serviço, dos quais vinte neste estabelecimento. Leccionava, nesse ano lectivo, 11º e 12º anos de escolaridade de Português, era directora de turma e tinha recentemente frequentado acções de formação no âmbito dos novos programas de Português, metodologias de projecto, o *powerpoint* na sala de aula e pedagogia diferenciada na sala de aula.

A professora B, com 37 anos, residia na mesma localidade da escola, é licenciada, tem nomeação definitiva, dezoito anos de serviço, quinze dos quais naquela escola. Leccionava 10º e 11º anos de escolaridade de Português, era directora de turma e tinha frequentado formação na área dos novos programas de Português e Francês, Área de Projecto, Formação Cívica e elaboração de uma página *web*.

O professor C, de 40 anos, residia fora da localidade onde se encontra a escola, é licenciado, tem nomeação definitiva, catorze anos de serviço, nove dos quais na escola

onde decorre a investigação. Leccionava Português ao 11º ano e era coordenador do projecto *Moodle*.

Este professor, por motivos de saúde, esteve de atestado médico desde princípios do segundo período até final do ano lectivo, tendo sido substituído por uma docente de 36 anos, residente fora da localidade, licenciada, com onze anos de serviço, nenhum dos quais naquele estabelecimento escolar. A docente tinha frequentado recentemente acções de formação sobre os novos programas de Português para o ensino secundário e outras sobre terminologia linguística (TLEBS). Esta docente foi ainda colocada no segundo período e participou nas sessões de trabalho do grupo de investigação.

No segundo ano da intervenção, 2007/2008, o grupo teve alterações no seu seio. Por motivos organizacionais, a docente B não pôde leccionar 11ºano e o professor C solicitou que não lhe atribuíssem aquele nível de ensino, por questões pessoais. Manteve-se a professora A e entraram os docentes D e E, tendo este último assistido a várias sessões no ano transacto, apesar de não leccionar o nível em questão.

A docente D tinha 48 anos, residia muito perto da localidade, é licenciada, tem nomeação definitiva, vinte e cinco anos de serviço, vinte e três dos quais naquela escola. Leccionava 11º e 12º anos de escolaridade e era subcoordenadora de Francês. Recentemente, tinha feito acções de formação sobre os novos programas de Português para o ensino secundário, o vídeo na aula de Francês e sobre as novas tecnologias.

O professor E, de 43 anos, reside no concelho, é licenciado e tem nomeação definitiva. Exercia a docência, na altura, há vinte e dois anos, vinte e um dos quais naquela escola. Era coordenador de departamento e tinha frequentado acções de formação no âmbito da terminologia linguística (TLEBS) e dos novos programas de Português.

A investigadora tinha 46 anos, reside num concelho limítrofe, é licenciada, mestre e tem nomeação definitiva. Tinha na época vinte e quatro anos de serviço. Leccionava 11º e 12º anos de Português e tinha feito acções de formação no âmbito dos novos programas de Português e TLEBS, sendo também formadora.

Durante este ano lectivo, havia na escola seis turmas de 11ºano de escolaridade, sendo três leccionadas pela professora A, uma pela docente D, outra pelo docente E e ainda outra pela investigadora.

Os docentes que integraram o grupo de investigação ao longo do biénio escolar eram todos licenciados em Línguas e Literaturas Modernas, de nomeação definitiva, professores de Português e alguns também de Francês, tinham entre 37 e 48 anos de idade e entre catorze e vinte cinco anos de serviço como docentes, a maior parte deles cumpridos na escola onde decorreu a investigação. Eram todos docentes do ensino secundário.

O seguinte quadro apresenta uma síntese dos dados referentes aos professores envolvidos no grupo de investigação:

Quadro 5.8: Breve caracterização dos professores do grupo de investigação

Professor	Idade	Anos de serviço	Habilitações Literárias	Situação Profissional
A	44	21	Licenciatura	PQND
B	37	18	Licenciatura	PQND
C	40	14	Licenciatura	PQND
D	48	25	Licenciatura	PQND
E	43	22	Licenciatura	PQND
F	36	11	Licenciatura	PQZP
Investig.	46	24	Mestrado	PQND

Os professores do grupo de investigação leccionavam o 11º da disciplina de Português. No primeiro ano da intervenção, havia sete turmas, três de ciências e tecnologias, uma de ciências socioeconómicas, duas de ciências sociais e humanas. No segundo ano havia novamente sete turmas dos cursos de ciências e tecnologias (3), ciências socioeconómicas (1), ciências sociais e humanas (2). Os quadros seguintes mostram o número de alunos por turma:

Quadro 5.9: Turmas do 11º ano, 2006/07

	A	B	C	D	E	F
Masculino	9	7	2	6	3	6
Feminino	10	11	5	12	16	4

Quadro 5.10: Turmas do 11º ano, 2007/08

	A	B	C	D	E	F
Masculino	8	9	6	4	5	1
Feminino	15	10	12	6	12	14

No final do segundo ano da investigação-acção, procedemos à recolha de dados, através de entrevistas focus-grupo aos alunos, com o intuito de perceber a sua percepção acerca das mudanças nas práticas dos professores. De cada turma foram seleccionados quatro ou cinco alunos, com aproveitamento diferente, de acordo com os critérios dos docentes.

5. Técnicas de Recolha de Dados

As técnicas utilizadas para recolha de dados foram o inquérito por questionário, as entrevistas, os artefactos e a estimulação da recordação.

5.1- Questionário Desenvolvimento Profissional de Professores

Um questionário define-se por ser um conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito. Pretende-se converter a informação conseguida em dados pré-formatados, o que permite o acesso a um grande número de respondentes e uma grande abrangência de situações específicas e processos.

A técnica do questionário pode incidir no que o respondente sabe (conhecimento ou informação), quer ou prefere (valores ou preferências), pensa ou crê (atitudes ou convicções). A informação recolhida através de questionário pode revelar não o que a pessoa sabe, quer e pensa, mas o que diz que sabe, que quer e que pensa, daí a necessidade de cruzar com outro tipo de técnicas de forma a triangular a informação obtida (Afonso, 2005).

De acordo com o objectivo do investigador, as perguntas podem ser directas ou indirectas. As respostas podem ter sete formatos: resposta não estruturada, curta,

categorica, em quadro, em escala, por ordenação e em listagem. (Tuckman, 1978, citado por Afonso, 2005):

O questionário utilizado na investigação (anexos 1 e 2) intitula-se *Desenvolvimento Profissional de Professores* e é uma versão adaptada do questionário *Desenvolvimento Profissional de Professores* elaborado por Maria Assunção Flores, da Universidade do Minho e por Ana Margarida Veiga Simão, da Universidade de Lisboa, no âmbito dum estudo internacional que integrou Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro.

Este instrumento tem como objectivo analisar as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, bem como as suas implicações a nível do desenvolvimento profissional dos professores. O questionário nasce da necessidade de investigar o que os professores conhecem, como conhecem, o que pensam sobre si e sobre a sua profissão, como agem em contexto e também conhecer as potencialidades e dificuldades apresentadas no local de trabalho, em termos de desenvolvimento profissional. Assim, permite a recolha da informação de forma contextualizada o que lhe confere utilidade a nível da formação e da intervenção, uma vez que pode sugerir acções a desenvolver localmente (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007).

A construção do instrumento em questão passou por várias fases: num primeiro momento elaboraram uma primeira versão a partir das reflexões sobre as políticas locais e nacionais e das conclusões de vários estudos de Day (1999, 2004) e de Lieberman (1996) que foram alvo duma reflexão e análise da parte dos investigadores que integraram a construção do questionário. A primeira versão foi aplicada, de forma anónima, a um conjunto de docentes dos diversos países, seguida duma entrevista individual. A partir da análise das respostas obtidas, procederam à reformulação do questionário (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007).

A adaptação ao questionário realizou-se no âmbito do projecto em curso na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa *Formação de Professores em Contextos Colaborativos*.

O questionário é constituído por questões fechadas com respostas tipo escala de Likert (de *Discordo Totalmente* a *Concordo Totalmente*). É composto por cinco blocos, organizados do seguinte modo:

Bloco I- Dados pessoais e profissionais- engloba uma resposta de tipo categórico, cinco respostas de listagem e quatro respostas curtas, visando obter informações pessoais e profissionais dos respondentes, como a idade, habilitações académicas, habilitação profissional, anos de serviço, cargos desempenhados, entre outros.

Bloco II- Formação contínua nos últimos dois anos- inclui uma resposta curta, três de resposta em listagem e uma de resposta em escala. Este bloco tem como objectivo saber o número de acções de curta e longa duração frequentadas nos últimos dois anos, o conteúdo/temática dessas acções, a entidade promotora, a modalidade de cada uma e as motivações que estiveram na origem da sua frequência. As dimensões da análise das motivações foram as seguintes:

Motivações instrumentais.....	itens 1,3 e 12
Motivações práticas.....	itens 7, 8, 9 e 10
Motivações emancipatórias.....	itens 2, 4, 5, 6 e 11
Motivações políticas.....	itens 15 e 16
Motivações pedagógicas.....	itens 13 e 14
Motivações colaborativas.....	itens 17, 18 e 19

Bloco III- Natureza do trabalho docente- Com este bloco visa perceber-se o modo como os docentes vêem o seu trabalho no contexto em que o desempenham. Tem uma questão de resposta em escala, com treze itens que integram as seguintes dimensões de análise:

Uso de destrezas e conhecimentos.....	itens 1 e 7
Latitude de decisão.....	itens 2 e 10
<i>Feedback</i>	itens 3 e 6
Trabalho como um todo.....	itens 4 e 8
Significado/sentido.....	itens 5 e 9
Ética.....	itens 11, 12 e 13

Bloco IV- Percepções sobre liderança(s) e cultura(s) de escola- inclui duas questões de resposta em escala, uma resposta de tipo categórico e uma resposta curta. A primeira questão em escala integra onze itens relativos à cultura e liderança da escola, organizados pelas seguintes dimensões:

- Eficácia.....itens 1, 2 e 3
- Tomada de decisão participada.....itens 7, 8 e 11
- Ajuda e encorajamento.....itens 4, 5, 6 e 10
- Orientação ética.....item 9

A segunda tem dezoito itens sobre a orientação profissional no contexto de trabalho, organizados em três dimensões de análise:

- Orientação profissional individual.....itens 1, 6, 10 e 15
- Orientação profissional colectiva.....itens 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13 e 14
- Orientação para a ética profissional.....itens 16, 17 e 18

Bloco V- Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho- tem uma resposta em escala constituída por catorze itens que permitem obter dados sobre as oportunidades individuais e colectivas de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho. Os itens referentes às oportunidades individuais prendem-se mais com as necessidades, interesses e motivações dos professores. Os itens que concernam as oportunidades colectivas têm a ver com iniciativas viradas para a mudança e para o desenvolvimento organizacional. Existem ainda dois referentes à percepção dos docentes sobre a formação a curto e a longo prazo.

As dimensões de análise deste bloco têm a seguinte distribuição:

- Oportunidades individuais para o DP.....itens 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 11
- Oportunidades ao nível da escola/agrup. para o DP.....itens 5, 6, 8, 10 e 13
- Formação curto prazo.....item 12
- Formação longo prazo.....item 14

No final do questionário, há um espaço para comentários que o respondente ache pertinente acrescentar sobre a temática.

O questionário foi inicialmente aplicado em Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro pelos investigadores envolvidos num projecto, visando saber quais as motivações e as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho e de desenvolvimento profissional dos professores dos países supra-referidos; o modo e quando os professores aprendem no local de trabalho; os factores que facilitam e inibem o crescimento profissional, tudo numa perspectiva de compreender melhor a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores.

A recolha de dados foi realizada entre Outubro e Novembro de 2004, nos três países, participando ao todo 763 professores. O processo de recolha teve duas fases, concretamente a primeira que foi a aplicação do questionário, seguida duma segunda fase que constou de entrevistas semi-directivas a trinta professores em Portugal e quinze na Finlândia (Flores et al, 2009).

Os resultados da aplicação do questionário nos três países permitiram compreender, em traços muito gerais, os seguintes aspectos: as motivações emancipatórias surgem ligadas a motivos individuais; a aprendizagem no local de trabalho está associada à vontade de progredir em termos pedagógicos; a motivação para participar em actividades de desenvolvimento profissional revelou-se elevada; os professores, no geral, valorizam mais os objectivos de formação e de desenvolvimento profissional a longo prazo do que a curto; os docentes revelam uma visão limitada do desenvolvimento profissional, evidenciando-se mais uma perspectiva individual; os professores demonstraram uma menor orientação individual do que de comunidade; a existência de lideranças estimuladoras contribui para a aprendizagem individual e da comunidade; a importância do papel das escolas na promoção do desenvolvimento profissional contínuo e na criação de oportunidades de aprendizagem significativas ao longo do percurso profissional; o papel da disposição dos docentes para aprender, bem como as suas necessidades, motivações e contextos; a necessidade de dar condições aos docentes para um questionamento contínuo das suas práticas (Flores et al, 2009).

O questionário *Desenvolvimento Profissional de Professores* tem sido aplicado em várias escolas pelos investigadores do grupo *Formação de Professores em Contextos*

Colaborativos, de que fazemos parte, estando já divulgados resultados em simpósios e congressos, a nível nacional e internacional.

5.1.1- Aplicação do questionário

A aplicação do questionário na escola revelou-se de grande utilidade, uma vez que se pretendia promover uma intervenção no local de trabalho em que se queria perceber se a colaboração e a investigação-acção podiam ser formativas. Neste caso, era importante conhecer o estabelecimento escolar a nível de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. É nas escolas que os docentes trabalham, por isso é esse local que deve ser centro de aprendizagem e de crescimento profissional de forma continuada.

O questionário foi aplicado no início do ano lectivo de 2006/07, no início da investigação, e no final do ano lectivo de 2007/08, momento em que foi concluído o processo investigativo. Esta última aplicação permitiu-nos perceber que, dado o momento complexo a nível institucional, os docentes responderam tendo em mente a situação macro e não o caso concreto daquela escola, pelo que não utilizámos os resultados obtidos.

Os resultados da aplicação inicial do questionário foram apresentados publicamente à escola durante a conferência realizada no estabelecimento escolar, dinamizada pela professora doutora Ana Margarida Veiga Simão e a investigadora.

5. 2- Entrevistas

Nos princípios da investigação qualitativa, a observação era a principal fonte de recolha de dados. A entrevista começou a despertar interesse devido à expectativa de os pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos (Flick, 2005).

A entrevista consiste:

“...numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre outra.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134)

A entrevista requer uma preparação cuidada. Deve ser planificada, ter em vista os objectivos a serem alcançados, atentar na escolha certa do entrevistado, ter em conta a

sua disponibilidade para responder às questões e as condições que lhe garantam a confidencialidade da sua identidade e confidências.

Em relação à elaboração das questões na construção do guião, estas não devem ser absurdas, tendenciosas ou ambíguas. A sequência das questões deve ser lógica e acompanhar o raciocínio do entrevistado (Boni & Quaresma, 2005).

Numa entrevista, o papel do entrevistador é muito importante. Ele deve criar um clima de abertura e à-vontade, de modo que o entrevistado expresse livremente os seus pontos de vista. Em termos de linguagem, o entrevistador deve utilizá-la de forma adequada à situação e ao interlocutor. Deve também, no início da entrevista, explicar os objectivos e negociar alguns detalhes com o entrevistado, como é o caso do uso do gravador. O decurso da entrevista pede ao entrevistador atenção e capacidade de condução, de modo a não perder de vista os objectivos, mostrando sempre abertura, diplomacia e flexibilidade face às ocorrências. No final da entrevista, deverá proceder à escrita de detalhes e expressões não-verbais que a gravação não permita perceber (Bogdan & Biklen, 1994)

Existem diferentes tipos de entrevistas entre as quais destacamos a **entrevista estruturada, a não estruturada e a semi-estruturada**. O primeiro tipo define-se por um conjunto de questões preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas. As respostas são registadas segundo um esquema de codificação que foi predefinido. Existe um guião que deve ser seguido rigorosamente. As entrevistas não estruturadas estabelecem-se sem guião predefinido, visando compreender os significados construídos pelo entrevistado. Num lugar intermédio, estão as entrevistas semi-estruturadas que seguem o modelo global das entrevistas não estruturadas, mas com temas mais específicos. Existe um guião elaborado a partir das questões de pesquisa que tem objectivos, questões e tópicos (Afonso, 2005).

A entrevista enquanto instrumento de recolha de dados apresenta vantagens e alguns riscos. Ela é flexível quanto ao tempo de duração, adapta-se a novas situações e a diversos tipos de entrevistados, possibilita ao sujeito exprimir-se oralmente, dá oportunidade para questionar e aprofundar, há maior eficácia da resposta, há interacção directa e permite recolher um elevado número de dados diversificados. Porém, requer pessoal qualificado para recolher os dados, limita o número de sujeitos do estudo,

implica um custo elevado, grande disponibilidade e tempo e pode criar problemas relativamente à fiabilidade a nível do entrevistador, do guião, da codificação e dos participantes (Flick, 2005).

Durante a investigação que realizámos, procedemos à recolha de dados através da entrevista, mais concretamente da semi-estruturada e da focus-grupo. O primeiro tipo foi aplicado aos professores do grupo de investigação no início da intervenção, no ano lectivo 2006/07, e no final da mesma, em 2007/08. A entrevista focus-grupo foi utilizada para recolher informações dos alunos, no final do ano lectivo de 2007/08.

As entrevistas realizadas durante o processo investigativo foram alvo de análise de conteúdo.

5.2.1- Entrevista semi-estruturada

Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência dum guião flexível, previamente elaborado, que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Este vai-se adaptando ao entrevistado, mantendo, assim, um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões.

Este instrumento apresenta pontos eventualmente mais fortes e pontos mais vulneráveis. Em relação aos primeiros, este método permite uma melhoria da comparatividade e da estruturação dos dados, devido ao uso coerente do guião; permite também seleccionar temáticas para aprofundamento, introduzir novas questões e otimizar o tempo disponível. Em termos de fragilidades, há que ter em linha de conta a necessidade de uma boa preparação da parte do entrevistador, o esforço de não perder os pontos de vista subjectivos importantes para o tema, o cuidado de decidir se deve ou não pedir detalhes e a atenção ao equilíbrio permanente entre o desenrolar da entrevista e o guião. Pede-se, por tudo o que foi referido, que o entrevistador tenha uma boa preparação e sensibilidade para que não se percam de vista os objectivos da entrevista (Flick, 2005).

5.2.1.1- Aplicação da entrevista Semi-Estruturada

A **entrevista inicial** (anexos 3, 4) realizada aos três docentes do grupo de investigação, no princípio do ano lectivo de 2006/07, tinha como objectivos obter dados sobre o grupo de professores que integraram o projecto; conhecer as suas concepções sobre

colaboração; perceber que representações têm do meio escolar em que se integram; recolher informação sobre o seu desenvolvimento profissional; conhecer as suas práticas pedagógicas e obter informações sobre as suas expectativas em relação à investigação-acção em contexto colaborativo.

Este instrumento é constituído por cinco blocos, bloco A, legitimação da entrevista; bloco B, colaboração, com três subdivisões: bloco B1, dinâmicas de colaboração na escola, bloco B2, factores que influenciam a colaboração na escola, bloco B3, concepções pessoais acerca da colaboração; bloco C, perspectivas acerca do desenvolvimento profissional; bloco D, as práticas pedagógicas; bloco E, expectativas acerca do projecto. Cada bloco tem objectivos específicos e questões.

A elaboração desta entrevista foi da autoria do grupo de investigação, de que fazemos parte, *Formação de Professores em Contextos Colaborativos*, tendo nós, por especificidade deste projecto, acrescentado os blocos D e E.

Os dados desta entrevista serviram de orientação para o trabalho a realizar pelo grupo de investigação, pelo que foram devolvidas ao grupo algumas informações de modo a elaborarmos um plano de trabalho e procedermos a certas opções e decisões.

A **entrevista final** (anexos 5, 6) foi realizada a quatro docentes, três que integraram o grupo de investigação no ano lectivo 2007/08, e outra docente que o integrou no ano lectivo de 2006/07, conforme foi explicado na parte referente aos participantes.

Esta entrevista tinha como objectivos analisar a evolução operada durante a investigação; obter um balanço da mesma e concluir acerca dos efeitos. Este instrumento é constituído por quatro blocos, concretamente o da legitimação da entrevista, bloco A; bloco B, o projecto; bloco C, dinâmica da formação/colaboração e bloco D, projecção do projecto. Cada bloco tem objectivos específicos, questões e orientações.

As entrevistas inicial e final foram feitas pela investigadora em questão e devolvidas ao grupo, numa sessão posterior.

5.2.2- Entrevista focus-grupo

A entrevista focus-grupo teve as suas origens com Merton, em 1941, mas só nos anos 80 se verificou a sua utilização pelas ciências sociais como técnica de recolha de dados (Galego & Gomes, 2005).

Define-se como

“... como uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis captar por outros métodos...” (Morgan, 1997, citado por Galego & Gomes, 2005, p. 177)

“... este instrumento permite não só que se crie um espaço de debate em torno de um assunto comum a todos os intervenientes, como também permite que através desse mesmo espaço os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de actuação futura.” (Galego & Gomes, 2005, p. 179)

As entrevistas focus-grupos são utilizadas por si mesmas ou combinadas com outros instrumentos como o questionário, observação, entrevistas individuais, entre outros.

O investigador/moderador deve revelar confiança e habilidade na condução da entrevista, bem como rapidez e eficiência na observação e recolha de dados. Deve ser hábil na promoção da participação e interacção dos participantes, de modo a não haver dispersão em relação aos objectivos pretendidos (Galego & Gomes, 2005, p. 179).

A entrevista focus-grupo apresenta como vantagens o baixo custo, a rapidez na recolha de dados, a flexibilidade do formato e a possibilidade de combinação com outras técnicas (Galego & Gomes, 2005). É também seu potencial a capacidade de gerar debate e revelar a diversidade e a diferença entre os participantes. Apesar destes dados, a entrevista de grupo levanta alguns problemas, como é o caso da dificuldade do duplo papel do investigador como moderador e entrevistador. Outro aspecto tem a ver com o registo de dados e a identificação dos participantes, assim como a questão da influência do colectivo sobre o indivíduo. Há que ter ainda em linha de conta o facto de as respostas se situarem no socialmente aceitável em vez de fidelizarem a realidade (Afonso, 2005 e Flick, 2005).

5.2.2.1. Aplicação da entrevista focus-grupo

As entrevistas focus-grupo da investigação em questão (anexos 7, 8) foram feitas a quatro/cinco alunos de cada uma das seis turmas de 11º ano, leccionadas pelos professores que integraram o grupo de investigação. O critério de escolha foi discutido entre os docentes e entendeu-se que, por uma questão de diversidade e abrangência, cada professor escolheria alunos que acompanhavam bem, suficientemente e menos bem as aulas. Como é referido por Galego e Santos (2005), os focus-grupos devem ser formados por indivíduos com características comuns e assegurar-se a uniformidade e a diversidade. A presença dos alunos partiu do critério de disponibilidade e vontade dos mesmos em colaborar.

Esta entrevista foi efectuada pela investigadora, em calendário previamente elaborado e negociado com os alunos, que desde o início do ano lectivo tinham conhecimento que se estava a proceder a uma investigação a nível do 11º ano da disciplina de Português.

Os objectivos desta entrevista eram fazer o balanço e avaliação do ano lectivo à disciplina de Português e verificar os efeitos da investigação-acção em contexto colaborativo. Este instrumento é constituído por dois blocos, especificamente o da legitimação da entrevista, bloco A, e o bloco B sobre o balanço/avaliação do ano lectivo. O guião tem os blocos e respectivas questões a colocar aos entrevistados.

5.3- Artefactos

Os artefactos são, segundo Almeida e Veiga Simão (2007), os registos escritos pelos professores que podem contribuir com informação acrescida sobre as concepções dos docentes.

5.3.1- Recolha de artefactos

Para além dos questionários e entrevistas, houve outros elementos de recolha de dados, como é o caso do texto inicial, produzido pelos docentes que integraram o grupo de investigação, das suas reflexões realizadas ao longo do biénio investigativo, das planificações e produções realizadas em grupo e de documentos escolares, como é o caso do projecto educativo.

O texto inicial foi redigido em Setembro de 2006, altura em que se iniciou a intervenção na escola. Era intuito que este texto mostrasse as expectativas dos docentes em relação ao processo que iria decorrer ao longo de dois anos lectivos. Esta produção, juntamente com as entrevistas iniciais, serviram de ponto de partida para decidir e agendar o trabalho a realizar pelo grupo.

Um dos objectivos da investigação era ver o potencial da investigação-acção como processo formativo. Um dos aspectos basilares desta metodologia é a capacidade geradora de reflexão. No início dos encontros semanais do grupo de investigação, acordámos que se produziriam, com uma certa frequência, textos reflexivos pessoais, de forma a fomentar o hábito de reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem e poder usufruir das suas grandes potencialidades, conforme foi referido em capítulos anteriores. No início das sessões semanais, também era usual fazermos reflexões orais acerca da semana de trabalho ocorrida. Estes registos têm evidência e expressão nas reflexões pessoais.

5.4- Estimulação da Recordação

A estimulação da recordação define-se pela reprodução (re-presentação), por meio de vídeo, de uma aula ou episódio gravados com a intenção de permitir, neste caso ao docente, recordar e relatar os seus pensamentos e decisões durante o que foi registado. Este dispositivo permite obter a reflexão do professor sobre a sua prática e também fazer um exercício metacognitivo (Veiga Simão, 2002).

Esta técnica é baseada na verbalização dos processos mentais como forma de conhecer os processos de pensamento dos actores. Integra-se nas concepções dos modelos mediacionais, valorizando os processos cognitivos e afectivos dos participantes. De entre os vários processos que englobam os modelos atrás referidos, existem **técnicas concorrentes**, como é o caso da técnica *pensar em voz alta* e **técnicas independentes**, de que é exemplo a *estimulação da recordação*, por utilizar a invocação de experiências passadas (Amado, 2009).

A estimulação da recordação é uma técnica de recolha de dados que poder ser simultaneamente formativa por induzir uma tomada de consciência sobre os processos utilizados durante o acto de ensinar e possibilitar a compreensão dos efeitos do mesmo (Veiga Simão, 2002).

Os objectivos pretendidos com a utilização desta técnica podem ser vários, porém a intenção é captar a interpretação que os sujeitos dão aos seus comportamentos.

A utilização desta técnica pressupõe o conhecimento das suas vantagens e das suas limitações. O facto de se utilizar a videogravação permite registar acontecimentos pontuais escapáveis à observação directa e registar a grande complexidade de situações pedagógicas que ocorrem na sala de aula (Amado, 2009).

Por outro lado, a utilização desta técnica leva a interrogar se os sujeitos estão a recordar ou apenas a responder ao que estão a visionar. A resposta aponta que se podem verificar as duas situações, uma vez que é um meio que permite aceder às reflexões sobre a acção, mas também de obter as reflexões tidas durante a acção (Veiga Simão, 2002).

Refere-se ainda que a situação de recordação pode induzir o indivíduo a ter atitudes mais defensivas ou mais narcisistas, quando confrontados com as suas acções.

5.4.1- Aplicação da Estimulação da Recordação

Esta técnica foi aplicada em Outubro de 2006, no início do processo de investigação. Foi filmada uma aula de cada docente, com consentimento prévio dos alunos. Num momento devidamente acordado, procedeu-se à estimulação da recordação de que se fez registo áudio, procedendo-se a interrupções sempre que o docente assim o entendia. Numa sessão de trabalho posterior, foram devolvidas as linhas dos discursos, tendo-se a propósito procedido a uma reflexão consequente.

A estimulação da recordação surge com a intenção de desencadear a reflexão num contexto de formação de professores. Foi proporcionado aos docentes, deste modo, mais um momento de reflexão sobre a acção e sobre o próprio docente. Numa sessão de trabalho posterior, procedemos à devolução e análise dos dados.

6. Processos de Tratamento de Dados

6.1- Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica que surgiu com o desenvolvimento das comunicações nos Estados Unidos.

A análise de conteúdo é um processo dedutivo ou inferencial a partir de indicadores, tendo como objectivo desocultar, descobrir e ir para além das aparências. A tentativa do analista é compreender o sentido da comunicação, atribuindo-lhe uma significação, ou seja, desvendar uma mensagem através da primeira mensagem. A finalidade desta técnica é fazer inferências sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Os dados que são analisados já não estão no seu contexto original e vão ser colocados noutra, construído com base nos objectivos e no objecto da pesquisa.

Bardin (1995) definia análise de conteúdo como um conjunto de técnicas das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo de mensagens, pretendia obter indicadores que levassem à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

No que concerne a análise de conteúdo aplicada aos dados recolhidos, através das questões abertas dos questionários e das entrevistas, seguiu-se a metodologia proposta por Ghiglione e Matallon (1992). Neste sentido, em conformidade com as categorias e indicadores elaborados no modelo de análise que guiou a organização e interpretação dos dados recolhidos, optou-se pela análise temática. Esta é um dos métodos mais utilizados em Ciências Sociais, apesar de apresentar problemas ligados à aleatoriedade, que se acredita terem sido colmatados. Este método consiste em *...isolar os temas presentes num texto ...* (Ghiglione & Matallon, 1992, p. 212). Esta análise permite distinguir temas principais (categorias) e temas secundários (indicadores), com a finalidade de obter segmentos trabalháveis, que possam ser comparados com outros textos tratados do mesmo modo. Já a análise frequencial pode ser definida como o estabelecimento de *uma espécie de inventário das diversas opiniões, ou dos argumentos utilizados, mas também palavras, etc.* (Ghiglione & Matallon, 1992, p. 212), permitindo aquilatar, não só as ideias expressas, mas também a frequência com que são repetidas pelos inquiridos.

Apesar de ambas as análises corresponderem a procedimentos abertos que, segundo os autores, não recorrem a *... nenhum quadro categorial teórico ou empírico...* (Ghiglione & Matallon, 1992, p. 212), a investigação que se leva a cabo contou com um modelo teórico prévio, que foi complementado com as categorias e indicadores relevantes que foram surgindo através da análise temática efectuada.

Esta técnica foi aplicada às entrevistas semi-estruturadas inicial e final feitas aos professores, bem como a entrevista focus-grupo realizada aos alunos. Procedeu-se ainda à aplicação da análise de conteúdo das respostas abertas do questionário aplicado à escola.

6.2- Análise Estatística

A análise estatística foi aplicada aos questionários recolhidos, tendo-se escolhido o programa SPSS (versão 17) para o tratamento dos dados. Este programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) é uma ferramenta informática que permite fazer análise estatística de dados, no domínio das Ciências Sociais.

O SPSS é um *software* analítico que fornece aos analistas as funcionalidades de planeamento, recolha, acesso, preparação, análise e disponibilização de dados. Este pacote estatístico para o Windows é um poderoso sistema de análise estatística e manuseamento de dados, num ambiente gráfico, em que a utilização mais frequente se resume à selecção das respectivas opções em menus e caixas de diálogo. O sistema dispõe também de editor de comandos para análises mais complexas.

Para obter os dados relativos ao questionário, introduzimos os dados, seguindo-se o tratamento segundo a categorização definida e adaptada ao questionário, conforme se pode ver na parte referente ao questionário, também constante no anexo 2.

Previamente à análise dos resultados, desenvolvemos, por intermédio do Package Estatístico SPSS, um conjunto de análises para testar a normalidade das variáveis em estudo. Os procedimentos desenvolvidos por intermédio do teste Kolmogorov-Smirnov permitiram uma identificação da normalidade das distribuições associadas aos diferentes factores da escala (média aritmética dos itens associados a cada factor). De seguida, optou-se pela introdução do teste t-Student na comparação de dois grupos independentes (p.e., comparação entre pré e pós-teste). Quando verificámos a existência de três ou mais grupos independentes, optou-se pela utilização da ANOVA (one-way).

No momento seguinte, procedemos ao cálculo de distribuição de frequências e percentagens, apresentando-se sob a forma de tabelas de frequências, conforme se pode ver em certas partes do trabalho referentes à apresentação de dados do questionário.

7. Questões de Ética de Investigação

O processo investigativo pauta-se por um conjunto de procedimentos específicos que implicam algumas questões de ética, desde a sua concepção, à sua implementação e divulgação de resultados. As decisões que temos de tomar devem integrar sempre preocupações morais, pois devemos sempre estar atentos aos aspectos mais ou menos correctos que possam decorrer do acto de investigar (Lima & Pacheco, 2006).

Nesta perspectiva, e sempre preocupadas com a verdade e a ética, tivemos em linha de conta os seguintes aspectos: **acesso ao local de pesquisa e a reciprocidade, o consentimento informado e voluntário, confidencialidade da informação e o papel da investigadora** (Lima et al, 2006).

Acesso ao local e reciprocidade- a escolha do **local** para efectuar a investigação foi resultante da decisão da orientadora e da investigadora, tendo por base o estabelecimento de ensino onde a última leccionava. No final do ano lectivo de 2005/2006, pedimos autorização ao conselho executivo para a realização da investigação naquele local de ensino. Foi apresentado o projecto, com os seus objectivos e calendarização ao que houve uma adesão imediata e consentimento para a sua implementação. O conselho pedagógico também teve conhecimento do projecto desde o início.

No momento posterior, foi a apresentação do projecto ao grupo disciplinar, uma vez que os participantes no grupo de investigação eram oriundos daquele. A disponibilidade foi total, havendo a limitação de número de participantes em função do nível de escolaridade e do serviço distribuído.

A devolução dos resultados foi frequente no grupo de Português, Francês e Latim. Periodicamente, e devidamente agendado, era apresentado aos colegas o trabalho realizado durante um certo período de tempo, coincidindo normalmente com o final da leccionação duma sequência. Os documentos projectados ficavam arquivados no dossiê de grupo para consulta, reflexão e utilização de todos.

A conferência realizada em Maio de 2008, subordinada ao título *Colaboração entre Professores: da Teoria à Prática*, foi um momento específico de apresentação do projecto e de resultados obtidos no questionário inicial, aplicado à escola em Outubro de 2006. A divulgação da conferência fez-se por convite a todos os docentes, mas

também através do conselho pedagógico, onde se divulgou a iniciativa e se apresentaram resultados do biénio de investigação.

A participação dos docentes no grupo de investigação permitiu-lhes momentos de reflexão e formação, em contexto colaborativo, com consequências benéficas como os próprios relataram na conferência, nas reflexões escritas e orais e na entrevista final.

Consentimento informado e voluntário- como se acabou de referir, para se realizar a investigação foi necessário o **consentimento** do Conselho Executivo. O Conselho Pedagógico também teve conhecimento, bem como o grupo disciplinar donde saíram os docentes que integraram o grupo de investigação. O consentimento e a disponibilidade **voluntária** foram uma realidade logo que o projecto foi apresentado, tendo-se mantido um processo bidireccional entre a investigadora e os investigados ao longo da investigação (Lima et al, 2006).

Para a aplicação dos questionários, foi pedida autorização ao conselho executivo para a sua realização. Os respondentes liam uma introdução explicativa quando levantavam os questionários para preencherem, de modo a se inteirarem dos objectivos subjacentes. A devolução dos formulários preenchidos era da iniciativa dos docentes.

Confidencialidade da informação- o acesso à informação recolhida foi um assunto referido com os respondentes e os investigados. Os respondentes do questionário não se identificavam e foi-lhes referido na nota introdutória que os dados eram confidenciais e tratados na globalidade. Os investigados têm o seu anonimato preservado, na medida em que são referidos por um código, traduzido num número. A escola onde se realizou a investigação não é nomeada em parte alguma da tese.

O papel da investigadora foi duplo, uma vez que estava na condição de investigadora e simultaneamente de membro do grupo de investigação. A metodologia escolhida para a investigação foi a investigação-acção em contexto colaborativo, o que logo à partida aponta para um clima de confiança e abertura entre a investigadora e os outros docentes do grupo de investigação. Os temas, metodologias e calendarização foram sempre objecto de negociação entre os intervenientes.

Ao longo do processo, houve sempre espaço para a devolução e validação dos dados, o que gerava reflexão e diálogo. Partindo dos procedimentos da auto-regulação da

aprendizagem, foi determinante o permanente diálogo para a calendarização de todas as fases do processo, facto que se verificou desde a primeira reunião do grupo em que definimos as prioridades.

8. Limitações do Estudo

A realização dum estudo desta natureza acarreta sempre peculiaridades que conferem algumas limitações ao trabalho.

Um dos aspectos a focar nesta alínea prende-se com os resultados da aplicação do segundo questionário, em Outubro de 2008. A intervenção acabara em Junho do mesmo ano, mas por uma questão de calendário e de disponibilidade organizacional adiou-se a segunda aplicação para o início do ano lectivo seguinte. Acresce dizer que decorriam tempos conturbados e instáveis a nível de política educativa, o que gerou um descontentamento a nível dos docentes que se traduziu nas respostas que deram no questionário final. Os resultados do mesmo não transparecem a iniciativa do então apelidado *trabalho colaborativo*, generalizado nesse ano lectivo a todos os departamentos da escola, fruto da investigação ocorrida no estabelecimento de ensino, da conferência e da divulgação. Os dados recolhidos ao longo do ano lectivo através dos relatórios trimestrais e finais do *trabalho colaborativo* revelam um bom grau de satisfação, de pertinência e utilidade desse tipo de trabalho.

Um outro ponto a focar neste capítulo foi a mudança da composição do grupo de investigação. Ao longo do biénio da intervenção só se mantiveram duas docentes, concretamente a docente A e a investigadora. Por motivos ligados à frequência no 11º ano dum filho da docente B, esta não pôde leccionar o nível, tendo, por isso, de abandonar o grupo. O professor C pediu o seu afastamento dos níveis mais altos de escolaridade, por motivos de saúde. Integraram o grupo dois novos docentes no segundo ano de investigação que ainda assim tinham acompanhado de perto o percurso efectuado, enquanto membros do grupo disciplinar de Português.

O número de docentes do grupo de investigação viu-se condicionado por questões de distribuição de serviço, da responsabilidade do conselho executivo.

Outro aspecto que era susceptível de levantar alguns constrangimentos tem a ver com o facto de a investigadora conhecer os investigados já há algum tempo. O diálogo, a

negociação e a abertura foram estratégias utilizadas para minorar alguma inibição que pudesse surgir.

CAPÍTULO VI

PERSPECTIVAS INICIAIS DOS PROFESSORES ACERCA DA FORMAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DA COLABORAÇÃO

Os capítulos seis a nove integram o percurso da investigação-acção em contexto colaborativo. Este capítulo inclui as perspectivas iniciais dos docentes, a nível de escola, sobre formação, desenvolvimento profissional e colaboração, obtidas através do questionário. Integra, de seguida, as perspectivas do grupo de investigação-acção sobre os temas suprarreferidos e termina com a referência às necessidades de formação do grupo de investigação, dados obtidos através da entrevista inicial. Deste modo, parte-se, neste capítulo, das perspectivas iniciais para o relato da intervenção, no capítulo sete, seguindo-se os capítulos oito e nove em que se analisam e interpretam, respectivamente, as mudanças operadas no grupo e na escola.

1. A Nível de Escola

1.1 - Perspectivas de Formação, Desenvolvimento Profissional e Colaboração

Nesta parte, referimos os resultados obtidos, através do questionário aplicado à escola, a nível das motivações dos docentes para a formação, as suas perspectivas de formação, as oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho e as orientações profissionais individuais e colectivas (colaboração).

1.1.1- Motivações para a Formação Contínua

Neste item, consideraram-se seis tipos de motivações, de acordo com o questionário aplicado aos docentes da escola. Assim, temos *motivações instrumentais* (relacionadas com a progressão na carreira e oportunidades profissionais); *motivações políticas* (relacionadas com a implementação de políticas educativas a nível local e/ou nacional; *pedagógicas* (relacionadas com a expansão de perspectivas ligadas a uma maior eficácia no ensino; *práticas* (ligadas à resolução de questões ou exigências que se prendem com o ensino; *emancipatórias* (associadas ao próprio desenvolvimento) e *motivações de*

colaboração (que se prendem com o desenvolvimento de práticas colaborativas) (Flores et al, 2009).

As motivações para a formação contínua mais valorizadas pelos respondentes têm a ver com o desenvolvimento de novas ideias/propósitos para o seu trabalho, com o seu desenvolvimento pessoal, com o conhecimento de novas perspectivas e com o desenvolvimento de destrezas profissionais. Evidencia-se, através dos seguintes dados, que os docentes têm motivações mais do tipo prático, emancipatório e pedagógico. Os respondentes mostram uma concepção orientada para o seu desenvolvimento pessoal com motivações mais de índole intrínseca. As motivações de colaboração não são uma prioridade dos respondentes, porém os resultados situam-se no quadro das motivações mais valorizadas.

Quadro 6.1: Motivações mais valorizadas para a frequência de formação

Itens	Média
5- Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	4,59
4- Promover o meu desenvolvimento pessoal	4,43
10- Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz	4,41
8- Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas	4,32
12- Desenvolver as minhas destrezas profissionais	4,19
11- Saber mais vale sempre a pena	3,95
2- Prazer associado ao estudo	3,87
7- Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho	3,83
9- Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	3,76
14- Partilhar ideias e experiências com colegas	3,56
19- Construir recursos didácticos com colegas	3,53

1= Não muito importante; 3= Algo importante; 5= Muito importante

As motivações menos valorizadas relacionam-se com a implementação de políticas da Gestão Local, desempenho de funções específicas, implementação de políticas da Administração Central, desenvolvimento de projectos de escola e progressão na carreira. Este tipo de motivação enquadra-se nos tipos político e emancipatório, como se pode ver a seguir:

Quadro 6.2: Motivações menos valorizadas para a frequência de formação

Itens	Média
1-Progredir na carreira	3,43
17- Desenvolver projectos da escola em colaboração com colegas	3,34
3- Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	2,95
15- Implementar as políticas/medidas da Administração Central	2,78
18- Desenvolver um projecto de investigação em colaboração com colegas	2,65
6- Aumentar a minha auto-estima	2,56
13- Desempenhar funções específicas	2,24
16- Implementar as políticas/medidas da Gestão Local	1,89
20- Outra(s)	-

1= Não muito importante; 3= Algo importante; 5= Muito importante

1.1.2- Perspectivas de Formação

Uma percentagem significativa de docentes considera que a formação contínua se deve centrar no desenvolvimento de destrezas e actividades centradas na sala de aula. Quanto ao facto de o mesmo tipo de formação se centrar no desenvolvimento individual, verifica-se uma certa indefinição nas opiniões. No que concerne a formação responder a necessidades de curto ou longo prazo, uma relevante percentagem opina favoravelmente a que seja o segundo tipo, mostrando indefinição em relação a ser resposta a necessidades de curto prazo:

Quadro 6.3: Perspectivas de Formação (%)

Itens	DT	D	C e D	C	CT
9- A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de actividades centradas na sala de aula.	-	13,0	27,8	44,4	13,0
11- A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento individual	-	18,5	42,6	29,6	7,4
12- A formação contínua de responder a necessidades a curto prazo	3,7	16,7	53,7	25,9	-
14- A formação contínua de responder a necessidades a longo prazo	-	1,9	31,5	55,6	9,3

(DT=discordo totalmente; D=discordo; CeD= concordo e discordo; C=concordo; CT= concordo totalmente)

1.1.3- Oportunidades de Aprendizagem e de Desenvolvimento Profissional no Local de Trabalho

Os respondentes manifestam uma perspectiva relativamente positiva em relação às **oportunidades individuais de desenvolvimento profissional**, como mostra o quadro abaixo: 50% considera que tem oportunidade para aumentar a sua formação e 63% para aprender algo de novo. No entanto, constata-se alguma indefinição no tocante às oportunidades de desenvolver na escola um trabalho criativo ou um projecto. De referir também as respostas concernentes ao desenvolvimento profissional contínuo, uma vez que 32,3% dos respondentes discorda não ter oportunidades, mas 35,2% não mostra uma opinião formulada sobre o assunto:

Quadro 6.4: Oportunidades Individuais de desenvolvimento profissional (%)

Itens	DT	D	C e D	C	CT
1-Na minha escola, há oportunidades para desenvolver um trabalho criativo.	1,9	18,5	44,4	29,6	5,6
2- Na minha escola, tenho oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projecto, mesmo que os outros o desconheçam.	3,7	22,2	38,9	29,6	1,9
3- Tenho oportunidades para aumentar a minha formação.	-	14,8	35,2	42,6	7,4
4- Tenho oportunidade para aprender algo de novo.	-	7,4	29,6	50,0	13,0
7- Não tenho oportunidades para me desenvolver profissionalmente de forma contínua.	12,0	32,3	35,2	11,3	9,2

(DT=discordo totalmente; D=discordo; CeD= concordo e discordo; C=concordo; CT= concordo totalmente)

As perspectivas dos respondentes em relação às **oportunidades colectivas de desenvolvimento profissional** evidenciam uma visão positiva em relação à necessidade de actualização constante: 58,2% concorda que os professores da escola se preocupam com a sua formação, de forma a dar resposta às mudanças e 71,5% confirma a necessidade de actualização face à mudança. A centralidade da formação na escola é uma evidência confirmada pelos 81,5% apurados neste item. Existe contudo uma indefinição no que concerne a existência de política global da escola em termos de desenvolvimento profissional. O posicionamento dos docentes quanto ao encorajamento para a participação em actividades de desenvolvimento profissional é positivo (51,9%), contudo há uma indefinição em 37% e discordância em 11,1%, conforme se pode ver pelo seguinte quadro:

Quadro 6.5: Oportunidades colectivas ao nível de escola/agrupamento de desenvolvimento profissional (%)

Itens	DT	D	C e D	C	CT
5- O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me actualizar constantemente.	1,1	7,4	19,0	51,0	20,5
6- Na minha escola, os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola.	1,2	1,5	39,1	45,3	12,9
8- Na minha escola/agrupamento existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional.	2,4	27,1	46,7	20,8	3,0
10- A formação contínua deve ter em conta uma perspectiva de desenvolvimento da escola.	-	5,6	13,0	70,4	11,1
13- Sinto-me encorajado/a para participar em actividades de desenvolvimento profissional	-	11,1	37,0	46,3	5,6

(DT=discordo totalmente; D=discordo; CeD= concordo e discordo; C=concordo; CT= concordo totalmente)

O questionário aplicado à escola inclui um conjunto de itens que permitiram conhecer a opinião dos respondentes em relação a assuntos ligados à colaboração na escola onde se efectuou a investigação.

O questionário integrava questões cujas respostas permitiram identificar o modo como os docentes se situam em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua actividade. Assim, apurámos dois grupos, especificamente o das orientações profissionais individuais e o das orientações profissionais colectivas.

1.1.4- Orientações Profissionais Individuais

É notória, pela análise dos dados, uma ambivalência da parte dos docentes nas relações de trabalho. A maioria dos respondentes não tem posição definida quanto ao facto de o trabalho ser ou marcado pelo individualismo. Uma baixa percentagem concorda e discorda. No entanto, 66,6% discorda quanto interrogados sobre a raridade da discussão de assuntos profissionais, o que vem mostrar a natureza das relações de trabalho nas escolas geralmente marcada por encontros ocasionais de troca de impressões.

Nas respostas aos itens 10 e 15, volta a haver indefinição. Os docentes não explicitam os sentimentos em relação aos colegas nem em relação ao facto de serem ou não encorajados para tomar decisões sobre o modo de ensinar.

Quadro 6.6: Orientações Profissionais Individuais

Itens	DT	D	C e D	C	CT
1. Na minha escola, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.	5,6	16,7	55,6	14,8	5,6
6. Na minha escola, raramente discutimos assuntos profissionais.	29,6	37,0	22,2	11,1	-
10. Sinto-me desiludido com os meus colegas.	16,7	31,5	46,3	1,9	3,7
15. Sou encorajado/a a tomar decisões sobre como ensinar.	-	18,5	44,4	24,1	9,3

(DT=discordo totalmente; D=discordo; CeD= concordo e discordo; C=concordo; CT= concordo totalmente)

1.1.5- Orientações Profissionais Colectivas

A análise dos dados referentes a este item, como mostra o quadro abaixo, permite concluir que, no geral, os docentes manifestam uma indefinição em relação ao que lhes é proposto opinar. Relativamente aos itens dois e quatro, os professores não expressam convictamente se têm ou não tempo para discutir as suas práticas curriculares e se lhes são dados tempo e condições para o fazer.

Quanto ao tema relacionado com a planificação e partilha, verificamos que há uma percentagem equiparada na indefinição e na concordância quanto à planificação em conjunto, verificando-se a mesma posição quanto ao item cinco, partilha de ideias e materiais, embora aqui com uma ligeira tendência para o lado da concordância (46,3%).

No tocante a reuniões, discussão de assuntos e projectos, há sempre uma forte tendência para a indefinição de posições. Assim, os dados relativos à discussão das actividades extra-curriculares e desenvolvimento de projectos entre professores e alunos, itens oito e nove, evidenciam uma ambivalência na postura dos docentes. As práticas de avaliação recebem uma percentagem positiva de concordância acerca dessa prática na escola, havendo, no entanto uma percentagem razoável na coluna do concordo/discordo (35,2%). As opiniões são manifestamente favoráveis em relação à importância das reuniões para o trabalho pedagógico (57,4%) contra 33,3% de opiniões de indiferença.

Os itens doze, treze e catorze prendem-se mais com a opinião em relação aos colegas, voltando a verificar-se uma indefinição nos resultados, com percentagens de 42,6%; 46,3% e 42,6% na coluna do concordo/discordo. A confiança nos colegas contrapõe 48,6% de opiniões concordantes a 42,6% de indiferenciadas; quanto ao facto de haver

um propósito comum, no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas, 42,6% opina favoravelmente e 46,3% indefine a sua posição. Em termos de facilidade na abordagem dos colegas, 42,6% não concorda nem discorda e 51,9% concorda na sua efectivação.

Quadro 6.7: Orientações Profissionais Colectivas

Itens	DT	D	C e D	C	CT
2.Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.	5,6	24,1	50,0	20,4	-
3.Na minha escola os professores planificam em conjunto.	3,7	13,0	40,7	33,3	7,4
4.Na minha escola, os professores têm tempo e condições para discutir as suas práticas curriculares.	7,4	33,3	46,3	11,1	1,9
5.Na minha escola, partilhamos ideias e materiais.	-	13,0	38,9	38,9	7,4
7.As reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico.	-	7,4	33,3	37,0	20,4
8. Na minha escola, discutimos as actividades extra-curriculares.	-	11,1	48,1	31,5	7,4
9. Na minha escola, desenvolvem-se trabalhos de projecto (de natureza interdisciplinar) entre professores e alunos.	1,9	14,8	48,1	25,9	5,6
11. Na minha escola, discutimos as nossas práticas de avaliação.	1,9	1,9	35,2	48,1	13,0
12. Posso confiar nos meus colegas.	-	9,3	42,6	42,6	5,6
13. Na minha escola, existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas.	-	9,3	46,3	33,3	9,3
14. Os meus colegas são fáceis de abordar.	-	5,6	42,6	38,9	13,0

(DT=discordo totalmente; D=discordo; CeD= concordo e discordo; C=concordo; CT= concordo totalmente)

2. A Nível do Grupo de Investigação-Acção

2.1- Perspectivas de Formação, Desenvolvimento Profissional e Colaboração

Nesta parte do trabalho, apresentamos as perspectivas dos docentes do grupo de investigação, obtidas através da entrevista inicial, acerca da sua experiência de formação, acerca dos conceitos de desenvolvimento profissional de professores, de colaboração e sobre o seu trabalho como docente, disciplina e programa de Português.

2.1.1- Experiências de Formação do Grupo de Investigação-Ação

Nas entrevistas iniciais, os docentes do grupo de investigação referiram as suas experiências de formação, como prova o seguinte quadro.

Quadro 6.8- Experiência de formação do grupo de investigação-ação

Indicadores
Autoformação ao longo do percurso profissional
Crítica à falta de Formação dinamizada pela escola
Formação (mais recente) dinamizada pelo Centro de Formação e Universidades

As respostas permitiram concluir que, ao longo das suas vidas profissionais, a actualização se fez principalmente por **auto-aprendizagem**:

“...tem sido muita pesquisa da minha parte, essencialmente da minha parte.” P4

“...as coisas mudam... tenho procurado colmatar... . Tem de ter atitude de constante reflexão...” P1

“...há duas vertentes diferentes: uma é aquela que fazes sozinho quase como um autodidacta...” P5

A formação recebida enquadra-se no paradigma do crescimento (Estrela & Estrela, 2006) e paradigma individual (Pacheco & Flores, 1999), porque diz respeito a actividades que visam responder a necessidades de melhoria e desenvolvimento profissional sentidas pelo docente.

Constata-se uma **atitude crítica** em relação ao facto de **as escolas** não serem pólos formadores:

“Escolas enviaram isso para o centro e abdicaram disso...” P3

“A escola não tem condições materiais nem infra-estruturas...” P3

“Não, não há política de formação na escola ...” P4

Os testemunhos evidenciam a **responsabilidade dos centros e universidades** no tocante à formação, num passado recente:

“Ultimamente 5/6 anos – tem (a formação) vindo ao encontro dos meus interesses...” P3

“...porque gosto de aprender... todos os anos faço uma ou duas acções, mais ao encontro da minha disciplina, gosto de estar a par.” P1

“...há duas vertentes... a formação que se faz nos centros, nas universidades...” P5

2.1.2- Conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores

Durante a entrevista inicial, foi possível conhecer o **conceito de desenvolvimento profissional** do grupo de investigação, tendo encontrado encontrámos vários indicadores, conforme se pode constatar a seguir:

Quadro 6.9: Conceito de desenvolvimento profissional

Indicadores
Professor como Autodidacta
Processo de Aprendizagem
Processo de Crescimento
Reflexão como estratégia para o DP

Os docentes do grupo de investigação entendem DPP, no geral, como um processo, como crescimento e aprendizagem, quase sempre numa perspectiva de autoformação. O conceito de trabalho docente subjacente às definições apresentadas relaciona-se com uma das quatro maneiras de perspectivar o papel do professor, na óptica de Hargreaves (2000, citado por Moraes, 2003) pelo facto de se considerarem profissionais autónomos com um saber-fazer profissional específico.

“O desenvolvimento profissional é um processo, há duas vertentes diferentes...” P5

“Ir sempre tentando valorizar o trabalho.” P4

“Tem de ter uma atitude constante de reflexão, necessidade de fazer algo mais no sentido da melhoria prática em prol dos alunos...” P1

“Desenvolvimento profissional, a nível individual, é uma autocrítica e autoformação.” P2

Estrela e Estrela (2006) definem desenvolvimento profissional como um processo de mudança da pessoa em relação ao trabalho, através de actividades organizadas de formação contínua ou de actividades individuais de autoformação.

Day (2001) também considera o desenvolvimento profissional como uma actividade pessoal que envolve experiências espontâneas de aprendizagem e actividades conscientemente planificadas, através das quais os docentes se renovam revêem e ampliam, individual ou colectivamente.

Na perspectiva de Marcelo (2009), nos dias que correm, o DPP está mais virado para o desenvolvimento das organizações, numa forma não fragmentada, com a tónica das comunidades de aprendizagem, tudo centrado na escola. O conceito de desenvolvimento

profissional, patenteado pelos entrevistados, é visto mais na perspectiva de desenvolvimento pessoal que organizacional.

“Desenvolvimento profissional, a nível individual, é uma autocrítica e autoformação.” P3

As concepções apresentadas pelos docentes sobre DPP aproximam-se de alguns modelos definidos por Sparks e Loucks-Horsley (citados por García, 1999), principalmente do tipo de desenvolvimento profissional autónomo que corresponde à concepção de que os docentes aprendem por si, sendo capazes de definir processos de aprendizagem e formação:

“Ir sempre tentando valorizar o trabalho. Eu nunca pego nas planificações dos anos anteriores, vou reformulando, vou tentando enriquecer, pego nos materiais e vou melhorando sempre.” P4

Também está presente nas definições docentes o tipo de reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional:

“Tem de ter uma atitude constante de reflexão, necessidade de fazer algo mais no sentido da melhoria prática em prol dos alunos. Tem de se ter sucesso e isso só com uma prática consistente e atenção às mudanças.” P1

A docente um distingue a formação inicial e desenvolvimento profissional. O primeiro tipo de formação é básica, porém a aprendizagem deve ser uma constante na vida dum docente para que o segundo tipo se efective, como refere Morgado (2007) que considera o desenvolvimento profissional o corolário das formações inicial e contínua.

“O professor tem de assumir a postura de que a formação inicial é só o fermentinho. Tem de ter uma atitude constante de reflexão...” P1

2.1.3- Conceito de colaboração

A **colaboração** emerge como um dos conceitos principais desta investigação. Apresentamos, no quadro seguinte o conceito de colaboração, definido por cada docente aquando da entrevista inicial.

Quadro 6.10: Conceito de colaboração de cada docente do grupo

Professor	Conceito de Colaboração
Professor 1	Abertura perante a aprendizagem Interacção Coragem para expor e discutir com os outros
Professor 2	Sinceridade Abertura
Professor 3	Trabalho conjunto Discussão de problemas
Professor 4	Aceitar as ideias do outro sem sobreposição Caminho em conjunto
Professor 5	Aceitar as ideias dos outros Trabalho conjunto

As entrevistas iniciais permitem concluir alguns indicadores definidores de colaboração, relacionados com competências pessoais e sociais, como por exemplo coragem de se expor, abertura, sinceridade e aceitação dos outros. O vocábulo “conjunto” é frequente nas definições, associado a trabalho e a caminho,

A **docente 1** definiu colaboração como interacção, abertura para a aprendizagem e coragem para expor e discutir com os outros.

“...não é difícil de definir, é difícil é de praticar, é um trabalho em que cada elemento da equipa está em constante interacção para o bem e para o mal...e tem coragem de se expor e discutir com os outros, isso afinal é que é colaborar...”

A **docente 2** começa por definir colaboração como sinceridade e abertura no acto da partilha.

“É um trabalho entendido como a tal troca de experiência, das ideias...de forma aberta e sincera...”

O **professor 3** põe a ênfase na partilha e no trabalho conjunto.

“...é um trabalho conjunto em que a pessoa chega, fala de trabalho com outras pessoas, discutem-se problemas...”

A **professora 4** exprime a sua ideia de colaboração através do trabalho conjunto entre docentes, visando os benefícios dos alunos. Acentua o aspecto de colaborar não implicar submissão de ideias.

“É as pessoas sentarem-se à volta da mesa, em conjunto, e não pensarem que de alguma forma umas vão sujeitar o seu trabalho às opiniões das outras pessoas e que todos trabalhem para uma finalidade comum que era o sucesso dos nossos alunos.”

O **entrevistado 5** põe a tónica na aceitação mútua e no trabalho conjunto.

“É colaborar efectivamente, aceitar as ideias do outro, poder traçar caminho em conjunto.”

Estes conceitos de colaboração assentam na ideia de trabalho conjunto e de partilha, integrando-se, em grande parte, no terceiro tipo da classificação de Little (1990, citada por Lima, 2002) e Fullan e Hargreaves (2001).

2.1.3.1- A Colaboração na Escola

O quadro seguinte é uma síntese da opinião dos docentes do grupo de investigação sobre a colaboração na escola:

Quadro 6.11: A Colaboração na escola

Indicadores
Não há hábito de colaborar na escola; Meras trocas de impressões informais; Trabalho pontual de planificação; Necessidade e pertinência de trabalho colaborativo

Os docentes foram unânimes em considerar que na escola **não há o hábito de colaborar**.

“...mas não há trabalho de colaboração.” P4

“Eu penso que não há colaboração entre os colegas...” P4

“Na realidade, eu acho que colaboramos muito pouco.” P2

“...não existe colaboração entre professores, mesmo em projectos mais abrangentes, não vejo em situação alguma”. P3

O que dizem existir são encontros **informais de troca de impressões**:

“...até agora, até iniciar este projecto das práticas (colaborativas), a colaboração era sempre uma coisa muito informal e acontecia assim na sala de professores, pequenos encontros...era tentar saber onde é que vais... era e sempre foi um trabalho individual.” P5

Ou então **trabalho pontual**, geralmente no início do ano lectivo, no grupo disciplinar aquando da planificação de longo prazo:

“quando ocorrem planificações, estratégias... já tem acontecido...”P1

“Eu penso que não há colaboração entre os colegas, há no início do ano quando se planifica, depois trocam-se impressões, mas não há trabalho de colaboração.” P4

Há referência à **necessidade de colaborar**, corroborando e lamentando a ausência desta prática na escola:

“...acho que há de facto uma minoriazita que pensa nisso e que quer partilhar coisas...mas o grosso tem muito medo de se expor...”P1

“É uma coisa que sinto desde sempre é muita falta de colaboração, muita falta de trabalho em conjunto, muita falta de apoio uns dos outros, eu acho que ninguém sabe sempre tudo...”P2

2.1.4- Vantagens da Colaboração

Nas entrevistas iniciais, os docentes enumeraram vantagens da colaboração a nível pessoal e a nível dos alunos, sintetizadas no seguinte quadro:

Quadro 6.12: Vantagens da Colaboração

Categorias	Indicadores
Benefícios pessoais	Aprendizagem uns com os outros
	Pensar em conjunto
	Aprendizagem
	Partilha de Experiências
	Mais Segurança pessoal
Benefícios para os alunos	Encontram-se saídas interessantes e modos de motivação dos alunos

Os benefícios a título pessoal remetem para a aprendizagem, para o **pensar em conjunto**, partilhar e a segurança. A docente 1 aponta como uma das vantagens da colaboração o facto de aprender com os outros e de poder legitimar o seu trabalho. Ao aceder ao trabalho dos colegas, o professor compara e tira ilações de vária ordem.

“Sobretudo eu própria estar no caminho certo...legitimar o meu trabalho, aprender com os outros...”P1

“...troca de experiências, de materiais, do trabalho, da reflexão, da crítica e isso só saem beneficiados os nossos alunos e nós próprios, todos os alunos beneficiam do que vamos aprendendo...”P2

A **aprendizagem** profissional pode ocorrer através de instrução directa, na escola e fora da escola (Lieberman, 1996, citado Flores et al, 2009). Day (2001) acrescenta um quarto contexto que é a sala de aula. Aprender no local de trabalho é benéfico para o professor e para o aluno. O docente aprende a partir das suas experiências, interrogando-as, analisando-as e resolvendo os problemas que surgem. (Hargreaves, 1998).

Pensar em conjunto, partilhar, trabalhar em conjunto foi um benefício referido por todos os entrevistados.

“É trocarmos ideias, partilharmos experiências, vemos até que ponto é que algumas orientações que tínhamos quase como norma...afinal há práticas que podiam mudar a nossa atitude.” P4

“...a riqueza provém da diversidade... . Pois quantas mais são as experiências, as dúvidas, mais rico é o trabalho obviamente ”.P1

“É a troca de ideias...da discussão e da troca aberta destas ideias, nós podemos encontrar saídas interessantes e também motivar os alunos.” P5

“...troca de experiências, de materiais, do trabalho, da reflexão, da crítica e isso só saem beneficiados os nossos alunos e nós próprios...”P2

“O principal deste projecto foi nós sermos capazes de pensar e neste caso foi em conjunto...acho que foi muito útil.” P4

“Para já, as interrelações pessoais em que temos de aprender muito...depois a troca de conhecimentos, prefiro dizer troca de experiências...”P3

Os professores são unânimes em considerar positiva e enriquecedora a troca e **partilha de experiências**. É este um caminho encontrado para legitimarem o trabalho, crescerem profissional e relacionalmente, enriquecerem práticas, sempre com o benefício para os alunos em mira.

As respostas evidenciam, na sequência do que foi dito, uma potencialidade da colaboração que é a **segurança**. O risco em trabalho colaborativo esbate-se e divide-se por todos. O professor apoia-se nos colegas, discute as suas propostas e indecisões, saindo conseqüentemente mais enriquecido.

“Sobretudo eu própria estar no caminho certo...legitimar o meu trabalho, aprender com os outros...”P1

“É teres alguma certeza do que estás a fazer, o que dá segurança.” P5

Hargreaves (1998) elencou as vantagens da colaboração, algumas das quais referidas pelos entrevistados onde se inclui o apoio moral, a eficácia melhorada, sobrecarga de trabalho reduzida, certeza situada, capacidade de reflexão acrescida, oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento comum. Caetano (2003) refere também como mais-valias o desenvolvimento de competências sociais de negociação e comunicação, desenvolvimento da dimensão socioemocional, de capacidades cognitivas e de maior comprometimento com a escola.

O fim último de todo o percurso é o **benefício para os alunos** que nunca é esquecido pelos professores:

“É a troca de ideias...da discussão e da troca aberta destas ideias, nós podemos encontrar saídas interessantes e também motivar os alunos.” P5

“...troca de experiências, de materiais, do trabalho, da reflexão, da crítica e isso só saem beneficiados os nossos alunos e nós próprios, todos os alunos beneficiam do que vamos aprendendo...”P2

2.1.5- Dificuldades da colaboração

O acto de colaborar tem vantagens de ordem vária, porém há dificuldades com que se depara que podem efectivamente desvirtuar certas práticas, à semelhança dos factores inibidores referidos atrás. O quadro seguinte sintetiza as dificuldades referidas e sentidas pelos entrevistados:

Quadro 6.13: Dificuldades da colaboração

Categorias	Indicadores
Pessoais	Relações entre as pessoas; Tipo de personalidade (não proactiva); Tem de se saber-estar.
Profissionais	Falta de disponibilidade; Falta de hábito e de experiência de colaboração; Falta de trabalho com regras.
Organizacionais	Liderança deve dar condições para colaborar Falta de orientações para colaborar

As dificuldades para consolidar uma prática colaborativa prendem-se com aspectos de **natureza mais pessoal** e outros mais perspectivados em termos **profissionais** e **organizacionais**. O lado humano é uma potencial dificuldade rapidamente emergente nos discursos dos entrevistados. Não é fácil ao ser humano expressar o que pode considerar como fragilidade.

“... eu penso que num trabalho colaborativo as dificuldades terão a ver com a relação entre as pessoas, se houver pruridos da parte de alguém, se houver impedimentos de alguma ordem, naturalmente que isso afecta o trabalho.” P1

“...dificuldades há muitas...as dificuldades têm a ver com o lado humano...” P4

“...dificuldades a nível da personalidade... e do saber-estar.” P4

A personalidade pode permitir ou inibir a colaboração e facilitar ou não a interacção, intrinsecamente ligada ao acto de colaborar. Uma personalidade não proactiva leva o docente a se isolar (Glazer & Hannafin, 2006).

A falta de hábito e de experiência também pode obstar a implementação do acto de colaborar, que pode passar por um processo de aprendizagem:

“Nós temos muito trabalho e há actividades na escola que se calhar até são pensadas com muito boa vontade...e que se calhar se orientassem para esse tipo de trabalho em comum, provavelmente seriam mais profícuos.” P2

“Não há uma formação de saber trabalhar com regras, de uma forma planificada...não há esse hábito, vai-se ao sabor do vento...” P3

O apoio institucional é fundamental para dinamizar projectos colaborativos, a liderança da escola tem de acreditar nas suas potencialidades e promovê-los (Roldão, 2007b). Hernández (2003) apresenta três motivos para os professores não colaborarem habitualmente, entre os quais surge a falta de preparação e de tradição para a colaboração.

2.1.6- Trabalho Docente

Durante as **entrevistas iniciais**, os docentes foram questionados acerca das suas práticas pedagógicas, concretamente sobre as suas rotinas de planificação, as estratégias de ensino-aprendizagem que utilizam e ainda sobre o hábito de reflectir sobre a sua actividade. Pronunciaram-se também sobre a disciplina de Português e o seu programa. Em termos da **planificação**, encontramos três categorias, nomeadamente a frequência, o tipo e a modalidade.

Quadro 6.14: Planificação

Categorias	Indicadores
Frequência	Semanal Todos os dias Sem regularidade
Tipo	Plano Mental Plano Escrito
Modalidade	Trabalho Individual Trabalho no Grupo de Investigação

A planificação do trabalho lectivo é concretizada com uma **frequência** assimétrica, uma vez que há docentes que planificam diariamente, concretizando o plano ou não, outros semanalmente ou, então, quando necessário.

“...Semanalmente.” P5

“Todos os dias”. P4

“Todos os dias, planifico sozinho. Até há um ano era só trimestralmente.” P3

“No papel, depende da necessidade, não é com regularidade, como o “bom” professor deve fazer. Às vezes faço no livro, outras no papel.” P1

“Todos os dias, porque não gosto de repetições. Faço um plano escrito para o mandar fora, porque no decorrer da aula não se vai por aí. Gosto de estar com os alunos e da interação e o plano aí não ajuda.” P2

Quando questionados sobre o **tipo** de planificação, as respostas evidenciam um trabalho esporádico e pouco consistente:

“Planificação mental...” P1

“Plano escrito para mandar fora...” P2

“Às vezes faço no livro, outras no papel.” P1

A tarefa de planificar reveste-se da **modalidade** de trabalho individual, à excepção dos momentos em que trabalham no projecto de trabalho colaborativo.

“...sozinho...” P3

“Nos outros (níveis que não o das práticas colaborativas), individualmente.” P5

“No nível das práticas (colaborativas), com as pessoas das práticas” P5

“...sozinha.” P4

Os docentes do grupo de investigação foram questionados acerca das **estratégias de ensino-aprendizagem** que normalmente utilizavam na sua prática pedagógica. Monereo, Castelló, Clariana, Palma e Pérez (2007, p. 32) referem que as estratégias

“... são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objectivo relacionado com a aprendizagem (...) é (a estratégia) considerada como guia das acções a realizar...”

As respostas dadas permitiram a seguinte abstracção:

Quadro 6.15: Estratégias de ensino-aprendizagem

Indicadores
Interacção aluno/aluno e Professor/aluno
Utilização de audiovisuais
Trabalho de grupo dirigido
Treino de pergunta/resposta
Trabalho de reflexão

A utilização das estratégias é de uso diversificado, conforme, obviamente, as situações. Os docentes falaram das que usam, em termos gerais, verificando-se uma tónica para:

- a interacção professor/aluno e aluno/aluno:

“Diálogo vertical e horizontal, actividades interactivas, quando há material” P3

“Rotinas de aula, uma delas é o contrato de leitura. Privilegio muito a troca de ideias... se eu perceber que os alunos estão com dificuldade...sou capaz de prestar alguns esclarecimentos... Não sou muito apologista da aula expositiva, gosto de lhes mostrar o caminho a seguir...” P5

- para o recurso aos audiovisuais:

“...no 11º ano, tento variar as estratégias, uma vez que os tipos de texto são variados...tenho usado muitos audiovisuais, multimédia, tenho tentado variar as estratégias.” P4

“actividades interactivas, quando há material, exposição, trabalho individual que é mais produtivo” P3

- para trabalhos de grupo, treino de pergunta/resposta e trabalho de reflexão.

“Aulas interactivas, treino de pergunta/resposta, trabalho de reflexão, seja escrita, leitura, individualmente ou a pares, pesquisa muito pouco dirigida...” P1

“Depende dos conteúdos a trabalhar. Pequenos trabalhos de grupo seguidos de socialização, faço afirmações polémicas para os levar a pensar, também faço aulas expositivas, não há um método ideal, depende dos conteúdos a trabalhar.” P2

Um dos pilares que suportam o enquadramento desta tese é a **reflexão**. No início da investigação, questionámos os professores acerca das suas rotinas de reflexão e apurámos que não é uma prática sistemática nem profunda.

Quadro 6.16: Reflexão

Categorias	Indicadores
Tipo de reflexão	Hábito de reflexão irregular Modalidade de reflexão académica
Assuntos da reflexão	Decurso da aula; Utilização e adequação de materiais

A **frequência da prática reflexiva**, de acordo com os testemunhos dados na entrevista inicial, não é uma rotina instalada na vida dos docentes:

“Não faço reflexão, mas quando algo não corre bem, interrogo-me para ver o que não funcionou... Tenho pena de não ser escrito, mas não tenho tempo”. P2

“Sempre, sempre, muito para o meu umbigo...não registo...” P1

*“Não, faço uma reflexão empírica...”*P4

“Sim, quando tenho tempo.” P3

*“Formal não, mas tenho normalmente noção de quando as coisas correm melhor ou pior...”*P5

A reflexão que se faz é pontual e apresenta características duma **modalidade académica** (Zeichner, 1993, citado por Domingo, 2003), uma vez que se prende com os conteúdos e o modo como são ensinados:

“Não, faço uma reflexão empírica, mas no fim duma actividade...às vezes tomo notas na ficha que fiz e há que refazer- é nos materiais que registo conselhos que dou a mim própria para nova utilização.” P4

“Não faço reflexão, mas quando algo não corre bem, interrogo-me para ver o que não funcionou- mas é uma reflexão mental.” P2

A reflexão que os docentes afirmaram fazer indicia uma reflexão sobre a acção (Schön, 1983, 1987):

“... mas tenho normalmente noção de quando as coisas correm melhor ou pior, e quando correm pior, tento perceber porquê...e saio da escola a pensar nisso.” P5

As reflexões são mentais, havendo, também, referência a planos electrónicos e a tomada de notas em materiais utilizados na aula:

“... registo reflexões, ficam no plano de aula electrónico...pego no ano seguinte, consulto aspectos negativos que nunca me saem da cabeça.” P3

“...às vezes tomo notas na ficha que fiz e há que refazer- é nos materiais que registo conselhos que dou a mim própria para nova utilização.” P4

“...mas é uma reflexão mental.” P2

“Não, faço uma reflexão empírica...” P4

Os assuntos reflectidos são sobre o **decurso da aula e sobre a utilização de materiais**:

“...mas quando algo não corre bem, interrogo-me para ver o que não funcionou” P2

“mas no fim duma actividade...às vezes tomo notas na ficha que fiz e há que refazer- é nos materiais que registo conselhos que dou a mim própria para nova utilização.” P4

“...mas tenho normalmente noção de quando as coisas correm melhor ou pior, e quando correm pior, tento perceber porquê...” P5

A entrevista inicial integrava uma questão sobre a opinião dos professores entrevistados acerca da sua opinião em relação à **disciplina de Português** por eles leccionada. As respostas foram agrupadas em dois indicadores, especificamente o grau de adesão à disciplina e os motivos da sua posição:

Quadro 6.17: Perspectivas dos Docentes sobre a Disciplina de Português

Indicadores
Gosto por ensinar o programa
Fazer análise textual
Excelência dos professores de literatura
Valor afectivo da língua

Os professores, quando interrogados sobre a disciplina que leccionam, foram unânimes em mostrar o seu **agrado/adesão** por ensinarem a disciplina de Português:

“Gosto muito, mesmo na faculdade sempre gostei muito, sempre mexeu comigo...” P5

“...gosto muito, mais do que quando estava a dar Francês, a especificidade é diferente”. P4

“A língua materna é a base de tudo.” P1

“Gosto muito...”P2

Houve um docente, P3, que gosta de ensinar a língua, mas acha o programa vasto, preferindo leccionar Latim:

“Gosto de ensinar a língua. Nos últimos anos gostei mais de dar Latim, porque se sabe o que se tem de fazer; no Português a matéria é mais vasta, não dá para se explorar bem. “P3

Os motivos apresentados para justificarem a sua preferência por esta disciplina têm a ver com razões inerentes à especificidade da disciplina, como o **programa:**

“... gosto dos programas numa maneira geral e dá para fazer um bom trabalho. “P4

a análise textual:

“... gosto muito do trabalho sobre literatura, levar os alunos a descobrir o texto, a mensagem que está por trás dos textos, gosto muito de arregaçar as mangas e mexer no texto, na perspectiva da mensagem, da língua...”P5

por razões ligadas ao percurso académico:

“... porque tive excelentes professores que souberam contar a história. Literatura, Cultura, História e outras artes são a minha paixão. A disciplina é mais importante do que normalmente a comunidade faz crer...”P2

e ainda por motivos afectivos relacionados com a pátria:

“...a língua é nação, pátria, tem valor afectivo. Ler, interpretar, expressar as ideias necessárias...é melhor profissional se dominar estas competências e o professor de Português tem responsabilidades acrescidas...”P1

Os docentes foram interrogados acerca da sua opinião fundamentada sobre os **programas da disciplina de Português** e sobre as possíveis dificuldades na sua implementação. É de realçar que os programas tinham sido implementados recentemente e ainda havia muitas dúvidas. O quadro seguinte sintetiza os aspectos relevados.

Quadro 6.18: Perspectivas dos Docentes sobre os Programas de Português

Categorias	Indicadores
Adesão favorável	Organização; Exigência; Filosofia.
Dificuldades de Implementação	Cruzamento de competências nucleares; (Des)Motivações dos alunos; Funcionamento da língua (Tlebs); Falta de Tempo.

A opinião manifestada é **favorável** e tem a ver com o **grau de exigência do programa, a sua organização e filosofia:**

“São exigentes, gosto de coisas exigentes. Não tem de se cumprir tudo à risca, mas a filosofia é correcta...” P1

“Eu gosto dos novos programas, porque intercala numa maneira geral o conhecimento sobre Literatura...tipologias textuais que são úteis para a vida deles enquanto cidadãos, utilizadores de todos os meios de comunicação....”P4

“...têm virtudes...o contrato de leitura penso que é talvez das principais virtudes...é um programa mais ligeiro (em termos de Literatura) permite parar mais em cada uma das etapas e trabalhar de forma mais calma.” P5

As **dificuldades** reveladas na implementação dos programas prendem-se com diversos aspectos como:

o **cruzamento das competências** que estruturam o programa (leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua):

“As minhas dificuldades são trabalhar as várias competências com o mesmo tema subjacente.” P3

“Tenho dificuldade ...entrecruzar as competências sem as tornar estanques, isto requer reflexão antecipada, posterior e constante...”P1

motivação dos alunos para as aprendizagens:

“... motivar os alunos para a literatura, de modo a não encararem as aulas de Português como monotonia... e a disparidade de maturidade dos alunos e do que lêem- o professor tem de ser mediador...” P1

“...captar o interesse dos alunos...” P3

funcionamento da língua, TLEBS (houve nesta altura uma revisão da terminologia da gramática portuguesa):

“O funcionamento da língua parece que fica fora do sítio...parece que está a dar uma injeção e isto é desagradável...” P3

“As dificuldades passam pela TLEBS, é muito complicado e a formação que nós temos é insuficiente.” P5

gestão do tempo:

“As minhas dificuldades são falta de tempo...captar o interesse dos alunos...haver redução nos conteúdos e nas obras para ir mais ao fundo.” P3

O docente 3 tece críticas à organização dos programas, à sua adequação ao escalão etário e à falta de recursos para a sua implementação:

“...não temos liberdade nenhuma... . Reorganizava algumas coisas... não gosto do programa do 10º ano... já não é adaptado à idade deles; o 11º ano é sempre a abrir...A escola também não tem música e outras artes que são coisas complementares.”

Há uma docente (4) que não evidencia dificuldades desde que encontre materiais adequados à leccionação do programa:

“Não tive dificuldade...é uma questão de encontrarmos materiais, é fácil de encontrar.” P4

2.2 - Necessidades e Interesses de Formação do Grupo de Investigação-Ação

Nesta secção do trabalho, apresentamos dados que recolhemos através das entrevistas iniciais sobre as necessidades de formação do grupo de investigação, sobre as suas expectativas e motivações para integrarem o grupo, bem como os temas que gostariam de ver abordados durante a intervenção.

Quando interrogados acerca das necessidades de formação, os docentes foram, de certo modo, parcus na expressão das suas carências. O quadro seguinte sintetiza os dados obtidos.

Quadro 6.19: Necessidades de formação

Indicadores
Actualização Científica- Pedagógica
Actualização a nível da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)
Partilha de Experiências

As áreas evidenciadas prendem-se com a **actualização científica-pedagógica**, referindo simultaneamente a questão da disponibilidade para a concretizar:

“Actualização científica permanente...ter tempo para a actualização científica e a relação entre competências, a nível pedagógico.” P3

“Actualização científica e pedagógica, as coisas mudam...tenho procurado colmatar.” P1

“Falta muito as específicas sobre os nossos conteúdos, para perceberes formas mais interessantes de dar....e as acções não respondem a isto.” P2

Apontam também como necessidade a **actualização científica, a nível gramatical**. Procedeu-se a uma revisão linguística nas proximidades temporais da investigação e os docentes sentem uma necessidade acentuada de se actualizarem, de modo a darem respostas adequadas às suas funções:

“Passa pela nova TLEBS, é muito complicado e a formação que nós temos é insuficiente.” P5

Verifica-se também a importância da **partilha** e a evidência do projecto em curso. O docente manifestou a premência, nesta fase da sua vida, para colaborar e interagir com outros professores:

“Nesta fase da vida, preciso desta ideia de partilha, de troca, dos outros, parece-me positivo...” P5

Uma das questões da entrevista inicial era sobre os motivos que levaram cada docente a participar num projecto desta natureza. O quadro seguinte sintetiza as **motivações** que, em traços gerais, se relacionam com a vontade e necessidade de actualização e

aprendizagem, valorização pessoal, vontade e empenhamento e, ainda, como consequência de leccionar o 11º ano de escolaridade.

Quadro 6.20: Motivações para integrar o grupo de investigação-acção

Indicadores
Actualização/Aprendizagem
Valorização pessoal
Empenhamento/envolvimento em situações enriquecedoras
Consequência do facto de leccionar o 11º ano

As motivações que levaram os docentes a aderir ao projecto são de várias ordens, sendo possível agrupar em motivações de índole mais espontânea e de carácter consequente.

Dos cinco docentes, quatro aderiram livremente e uma docente aceitou participar por questões ligadas à organização dos horários:

“Estava a dar 11º ano e era necessário, foi um pouco por consenso com o Conselho Executivo...” P4

Os outros professores apontaram razões ligadas à vontade de se actualizarem, se valorizarem e se empenharem em situações profissionais enriquecedoras:

“Quero aprender coisas novas e quero ver como os outros fazem. Quero saber o que o poder central exige, para ver se faço bem ou mal... . Estou disponível para me expor e submeter a críticas.” P1

“Porque tenho muita vontade.” P2

“Porque estou receptivo a coisas novas.” P3

“Depois de ter orientado estágio, achei que posso aprender com os outros e que os outros podem aprender comigo. ... nesta fase da minha vida esta troca de experiências parece-me que é um caminho formativo a considerar... acho que podemos aprender uns com os outros. É bom para todos e principalmente para os miúdos.” P5

Uma vez assumida a participação no grupo de investigação-acção, começaram a surgir as **expectativas** em relação ao que cada um poderia esperar encontrar. As expectativas estão próximas das motivações e materializam-se na necessidade/vontade de

aprendizagem e inovação, de partilha de experiências e de encontrar benefícios e valorização pessoal.

Quadro 6.21: Expectativas face à Investigação-acção

Indicadores
Obter benefícios pessoais e profissionais
Aprendizagem/Inovação
Partilha de Experiências e trabalho de grupo

A docente 2 espera que o projecto lhe traga benefícios, poucos ou muitos, e acredita que quer ela quer os seus alunos sairão beneficiados com a experiência que irá ter:

“Vai trazer alguns benefícios. Estou na expectativa. Vai trazer benefícios seja um ou cem. Vou ganhar algo e os meus alunos também...”

A aprendizagem e a vontade de inovar também são esperanças dos professores ao participarem na investigação-acção:

“Espero ideias novas...” P5

“Espero ideias novas e práticas novas.” P1

As vantagens do trabalho de grupo e a vontade de partilhar experiências e conhecimentos levaram os professores a aderir ao projecto, manifestando expectativas em relação aos resultados desta metodologia de trabalho:

“Estou na expectativa do próprio trabalho de grupo...” P2

“Pelo menos alguma satisfação em fazê-lo (o projecto). Espero encontrar o que encontrei na net, grupos colaborativos de trabalho, o que interessa é o trabalho, o que é pessoal é posto de parte.” P3

“Tenho reflectido mais sobre o que estamos a fazer, a utilidade de novas estratégias, de planificarmos em conjunto, falarmos em conjunto.” P4

Os professores também manifestaram as suas **preferências/necessidades** em relação aos temas a abordar durante o processo, tendo-se apurado quatro áreas, concretamente o funcionamento da língua, a motivação dos alunos, a didáctica do Português e auto-regulação da aprendizagem:

Quadro 6.22: Temas a abordar durante a investigação-acção

Indicadores
Didáctica do funcionamento da língua (TLEBS)
Estratégias de motivação dos alunos
Didáctica do Português
Auto-regulação da aprendizagem

Para se perceber cabalmente algumas preferências e necessidades, torna-se premente contextualizar o momento. Os itens referentes ao funcionamento da língua e à didáctica da disciplina, mais concretamente o tema do cruzamento de competências, ligam-se intimamente a uma altura de mudanças programáticas e de revisão gramatical, o que trouxe alguma insegurança e vontade de actualização aos docentes:

“Cruzamento de competências e didáctica de textos difíceis, como o Sermão, e como levar os alunos a se entusiasmarem pelo texto literário.” P1

“...o enquadramento do funcionamento da língua, porque é o que aparece mais desgarrado... “ P2

“ A planificação dum maneira geral... . Geralmente tenho dificuldade quando começo um nível em intercalar todas as matérias, competências, textos de forma a que haja o mínimo de sequência e que isso redunde em sucesso para os alunos.” P4

O professor 3 mostra preocupação com a motivação dos alunos para a aula:

“Motivação dos alunos, no início das aulas, mais do que a inter-relação entre competências.”

O docente 5 integrou o grupo de investigação apenas no segundo ano, contudo assistiu a muitas sessões de trabalho no ano anterior o que o levou a manifestar interesse por aprofundar temas ligados à auto-regulação da aprendizagem:

“Eu acho que ... a regulação é algo que precisa de ser trabalhado, tenho alguma dificuldade em ir mais além...passa também por tudo o que tem a ver com a oralidade. “

Pode inferir-se destes dados que os docentes necessitam de actualização científico-pedagógica e de partilha. Os motivos que os conduziram à participação na investigação vêm na sequência das necessidades sentidas, de aprenderem, colaborarem, inovarem e

de melhorarem conhecimentos a nível da didáctica do Português e da auto-regulação da aprendizagem.

CAPÍTULO VII

PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO EM CONTEXTO COLABORATIVO: UM CASO DE AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

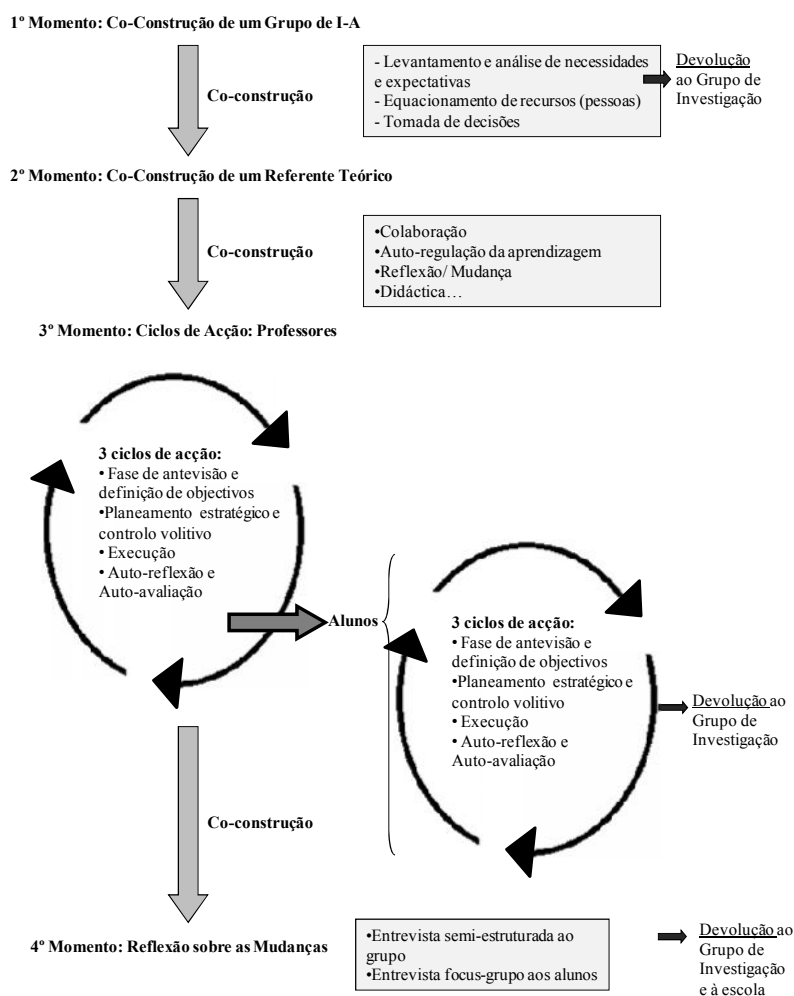
Neste capítulo, apresentamos o processo de investigação-acção em contexto colaborativo, com os momentos que integrou de acordo com as fases da auto-regulação da aprendizagem. Referimos também a macro-estrutura em que se inseriu a investigação, concretamente a escola e o grupo disciplinar que foram abrangidos pelo processo.

1. Momentos do Processo de Investigação-Acção

O quadro seguinte sintetiza o processo de investigação-acção em contexto colaborativo:

Figura 12: Síntese dos momentos da investigação-acção em contexto colaborativo

Momentos da Investigação-Acção em Contexto Colaborativo



A investigação que se fez pressupunha a formação de um grupo de professores que se disponibilizasse para o efeito. O primeiro passo que se teve de dar foi o pedido de autorização ao Conselho Executivo para a realização do processo investigativo que duraria dois anos lectivos, concretamente os de 2006/07 e 2007/08.

O subgrupo de Português foi automaticamente envolvido quando se apresentou o projecto e se pediram colaboradores para a execução do mesmo. Disponibilizaram-se vários colegas, porém o facto de limitarmos a intervenção ao 11º ano, implicava apenas a participação de três docentes mais a investigadora, tanto no primeiro ano de investigação como no segundo. No entanto, há que referir que o grupo não se manteve nos dois anos por questões pessoais e organizacionais. No primeiro ano, o professor 3 entrou de atestado médico durante um prazo alargado, tendo sido mais tarde substituído por outra colega que não pertencia, até ao momento, à escola em questão. No segundo ano de investigação, a docente 2 foi impedida de participar pelo facto de ter um filho a frequentar o 11º ano na escola. A professora A continuou a integrar o grupo, tendo iniciado dois novos docentes, 4 e 5, do quadro da escola, que, por sua vez, tinham acompanhado o processo no primeiro ano.

A investigação na escola tinha como objectivos construir conhecimento acerca do modo como a investigação-ação colaborativa pode ser formativa; compreender o modo como esta formação tem repercussões nas concepções e práticas dos seus intervenientes; perceber como é que os alunos perceberam as mudanças nas práticas dos professores.

Para atingir os objectivos propostos, optou-se por seguir a linha investigativa da investigação-ação em contexto colaborativo. Esta metodologia pressupõe que os docentes cumpram ciclos de planificação, observação, acção e reflexão. Os professores teorizam acerca das práticas, questionando, nos seus contextos, a acção e as suas consequências, compreendendo as relações entre a circunstância, as acções e as consequências nas suas próprias vidas. A investigação-ação em contexto colaborativo induz os docentes a um trabalho de conjunto de investigadores e práticos, a processo de aprendizagem focalizado, a identificarem objectivos comuns, baseados em princípios teóricos e reflexões sobre a prática, a construírem estratégias relacionadas com os objectivos, a porem planos em prática e a monitorizarem os resultados (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009).

As sessões de trabalho do grupo investigativo eram semanais, tinham a duração de noventa minutos e estruturaram-se, na sua maioria, do seguinte modo: reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (anexo 9) e da acção referentes à semana que decorreu, planificação de trabalhos e elaboração de materiais.

A investigação-acção colaborativa induz os docentes a teorizarem acerca das suas práticas, interrogando, contextualmente, a acção e as suas consequências. É um processo de aprendizagem focado na planificação da acção e na reflexão e avaliação dos resultados (Veiga Simão et al 2009).

O processo de investigação-acção em contexto colaborativo teve vários momentos, de acordo com o enquadramento teórico que lhe subjaz (1º Momento, Co-construção dum grupo de investigação-acção; 2º Momento, Co-construção de um referente teórico; 3º Momento, Ciclos de acção e 4º Momento, Reflexão sobre as mudanças).

1º Momento: Co-construção dum grupo de investigação-acção

Os docentes que integraram o grupo tinham conhecimento das finalidades do estudo e, num primeiro momento, procedeu-se à recolha de dados determinantes para a continuação do trabalho e consecução dos objectivos pretendidos, mais concretamente a produção dum **texto reflexivo inicial, a realização de entrevistas e a filmagem numa aula, com consequente estimulação da recordação**. Pretendia construir-se um grupo e conhecer as suas concepções e práticas, as suas expectativas, e, simultaneamente, suscitar uma atitude reflexiva. Os dados recolhidos, a reflexão e análise dos mesmos, permitiram também ao grupo estabelecer uma plataforma e definir a linha de acção de trabalho colaborativo. A análise, reflexão e partilha foram aspectos que estiveram presentes desde o primeiro momento na actuação dos intervenientes.

O processo teve início praticamente com a produção dum texto de reflexão de que é possível abstrair algumas linhas temáticas comuns, como é o caso das **expectativas sobre o grupo de trabalho, o funcionamento do grupo, dificuldades** inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Português e, ainda, **expectativas gerais sobre o projecto** em questão.

Em relação às **expectativas** sobre o grupo de trabalho, a professora 1 referiu que espera contactar com outras abordagens da disciplina e do programa de 11º ano de Português e

aprender estratégias e actividades. A professora 2 refere que parte com a pré-disposição e disponibilidade para aprender, intervir, descobrir, conhecer mais e sobretudo para partilhar. O professor 3 não tem qualquer ideia pré-definida sobre o grupo de trabalho e refere que o grupo constituído é heterogéneo, daí a sua riqueza. O professor 4 acha que é uma excelente forma de aferir práticas.

Em relação ao **funcionamento do grupo**, a professora 1 espera encontrar a máxima abertura para efectivar troca de ideias e críticas. A professora 2 indica características necessárias à dinâmica do grupo, como franqueza e frontalidade, de modo a haver uma efectiva prática colaborativa. O docente 3 refere que deixa à consideração da “coordenadora” que deve agir de acordo com os seus interesses e necessidades dos membros do grupo. O docente 5 acha que um grupo de trabalho deve partilhar.

As referências relativas às **dificuldades** têm a ver, no caso da professora 1, com o modo de motivar os alunos para as leituras literárias, com o modo de articular a leccionação das várias competências de forma lógica, interessante e sequencial. A docente 2 considera como dificuldade a articulação das quatro competências que são objecto dos programas de Português, a falta de maturidade dos alunos e o facto de haver uma discrepância no grau de exigência na competência da leitura do 10º ano para o 11º ano. O docente 3 aponta como dificuldades o cruzamento das várias competências, a falta de motivação dos alunos, a falta de meios e materiais de suporte audiovisual e a falta de “guias” que deveriam ser fornecidos pelo Ministério da Educação. O professor 5 aponta a falta de recursos para leccionar e ainda a lacuna que sente na forma como deve iniciar uma sequência de aprendizagem.

No tocante à questão das **expectativas** em relação ao projecto, a docente 1 diz que espera superar as dificuldades que apontou e outras de que ainda não tenha tido consciência, através da reflexão e da partilha. Quanto à professora 2, esta indica que deseja *sair da concha*, saber coisas novas que possam alimentar o seu entusiasmo *como quem alimenta um amor*. O docente 3 não referiu nenhum aspecto em relação a este item. O professor 5 espera que o projecto o ajude a superar algumas dificuldades que tem sentido.

Os testemunhos reflexivos dos docentes permitem concluir que há atitudes mais próximas em termos do empenho e uma mais passiva. Em relação às expectativas

quanto ao grupo de investigação, três dos intervenientes revelam disponibilidade para aprender e colaborar e um revela-se receptivo sem, no entanto, patentear uma atitude empreendedora e expectante. Em relação ao funcionamento do grupo, volta a haver semelhanças na atitude dos participantes: três desejam que haja abertura, franqueza e frontalidade e um volta a ter uma reacção de indiferença e passividade. Quanto às dificuldades que têm tido na implementação dos programas e que esperam encontrar neste grupo estratégias para as superar, são unânimes no que concerne à articulação das competências que o programa visa desenvolver nos alunos (leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua), falta de maturidade e de motivação dos alunos. As expectativas em relação ao projecto que vão iniciar têm a ver com o que disseram na parte referente às expectativas em relação ao grupo de trabalho, ou seja, desejam superar dificuldades e aprender. Um docente, à semelhança dos dois primeiros tópicos, mostrou indiferença, desta vez traduzida na ausência de resposta.

Na sessão seguinte à produção do texto inicial, procedeu-se à devolução dos dados recolhidos através dos textos reflexivos iniciais e à reflexão comum sobre as informações apuradas. Os docentes teceram vários comentários de que destacamos o facto de dizerem que afinal não se conheciam tão bem como pensavam e até não estavam tão longe uns dos outros, em termos pedagógicos e ideológicos.

As entrevistas foram outra forma de recolha de dados nesta fase inicial, tendo-se optado pela entrevista semi-estruturada, caracterizada pela existência dum guião flexível que serve de orientação para o desenrolar da entrevista. Houve dois momentos de realização das mesmas, um no início da participação de cada docente e outro no final.

Quando terminaram as entrevistas aos três docentes, fez-se uma leitura das mesmas e, no encontro seguinte, fez-se a devolução das principais linhas encontradas. Procedeu-se a um momento de análise, reflexão e debate, sempre oportuno e estimulante. Os dados recolhidos foram tomados em linha de conta na planificação do trabalho a realizar durante os encontros de trabalho.

A ideia de que a reflexão é uma actividade que pode levar à mudança do professor e ao seu desenvolvimento profissional esteve sempre presente na investigação que se pautou pelos princípios da investigação-ação em contexto colaborativo. A reflexão sobre a

acção, segundo a terminologia de Schön (1992), foi também levada a efeito a propósito da filmagem dum aula e consequente **estimulação da recordação**.

Com a autorização prévia dos discentes e tendo estes sido informados dos objectivos da filmagem, procedeu-se ao registo filmico de uma aula de cada um dos docentes que integravam o grupo de investigação. A aula a registar foi escolhida pelo docente e os objectivos previamente definidos em sessão de trabalho. A aula foi filmada e nela só estavam presentes os alunos e o professor.

A estimulação da recordação é uma técnica que se define pela recordação dos pensamentos e decisões tomados em determinada situação, neste caso concreto de uma aula. É uma actividade que visa o desencadeamento da reflexão num contexto de formação de professores, a nível da acção e a nível do próprio docente.

O momento em que se fez a estimulação da recordação foi previamente acordado e as condições definidas. O docente interrompeu o visionamento sempre que lhe aprouve tecer comentários que, por sua vez, tiveram gravação áudio. Ficou também acordado que as conclusões retiradas da estimulação seriam devolvidas ao grupo, analisadas e reflectidas.

A **docente 1** escolheu uma aula de correcção dum ficha de trabalho sobre *Sermão de Santo António aos Peixes*, leccionada durante o mês de Novembro, do primeiro ano da investigação.

No momento da estimulação da recordação, os comentários, na sua generalidade, incidiram sobre as estratégias de correcção, ressaltando com frequência a diferença entre o ser e o parecer. Refere que estas aulas de correcção parecem desinteressantes, no entanto a docente reconhece-lhes extrema importância. Caracteriza os alunos da turma como indisciplinados e desorganizados, acrescentando que não gostam de ser repreendidos. Comenta também a relação tempo do aluno e tempo do professor, manifestando que privilegia o primeiro.

A docente fez dezoito comentários, destacando-se os seguintes:

“...a aula não foi preparada expressamente...”

“Parece aula parada, parece pobre, mas não é.”

“Estas tarefas são exigentes. Acho que estou a remar contra a maré, as pessoas não dão importância ao trabalho profundo.”

“Os alunos acusam de nunca estar satisfeita com as respostas. A intenção não é desvalorizar os alunos, pelo contrário eu é que me sinto frustrada de vez em quando.”

“Não se sabe se para esta idade é muito adequado este trabalho durante 90 minutos, pois requer uma atenção constante. Pode ser muito tempo para eles estarem concentrados nesta tarefa.”

“Tinha como objectivo corrigir dez questões e não era oportuno passar para outra aula.”

Na reflexão escrita que elaborou sobre a aula filmada, depois de a ter visionado aquando da estimulação da recordação, a docente 1 acrescentou ainda:

“Já me tinha apercebido (...) que a imagem que fazemos passar aos outros sobre a nossa pessoa poderá não corresponder à pessoa que somos... . A professora “séria” que estava diante daquele grupo não correspondia à pessoa que “me sinto”.

“Esta foi a aula de correcção e, portanto, não se prestava a um dinamismo extraordinário.”

“...esta turma é para mim, este ano, a mais problemática, o que me leva a assumir uma postura menos descontraída, ao contrário do que acontece noutras”.

A **professora 2** escolheu uma aula, também em Novembro, de apresentação de dois livros, no âmbito do contrato de leitura, e de preparação para a produção de texto expositivo-argumentativo.

No momento correspondente à estimulação da recordação, os comentários que teceu prenderam-se, em termos gerais, com a sua postura e movimentação em aula, a reacção dos alunos ao contrato de leitura, a caracterização da turma, a relação professor/aluno, explicação de estratégias que utilizou, a dificuldade que os alunos têm na exposição oral, a reacção dos discentes aos conteúdos e a questão do tempo do aluno e o do professor que diz privilegiar.

A docente 2 efectuou dezanove comentários de que se apresentam excertos de momentos com teor mais reflexivo:

“Há uma falha em relação ao sumário: não digo no início porque desvenda o que se vai fazer e até posso alterar o curso da aula. Não gosto de dizer o sumário no início por causa do efeito surpresa, para despertar a curiosidade e a atenção dos alunos. É uma estratégia de que gosto, gosto de interagir, não gosto de falar para alunos ausentes, de não ver olhar e compreensão. Lido mal com a apatia.

Trabalho a importância do olhar com os alunos, a propósito das exposições orais.”

“Quando não tenho à vontade com a turma, fico distante...”

“Não ensino a contra-argumentação, porque quero que argumentem, o que já é difícil. A experiência dita que a contra-argumentação não é bem sucedida e a articulação lógica falha. Há alunos com mais capacidade e aí já se pode avançar.”

“Tento sempre explicar aos alunos os trabalhos, a construção. Tenho medo de ser repetitiva.”

“Reflecti sobre esta aula e sinto que domino muito a aula- passa muito por mim. Mesmo que lhes dê autonomia, tem necessidade de os proteger. Quando algo lhe agrada ou não, reajo. A aula é muito centrada na professora.”

“Pequei por falta de tempo para terminar a actividade escrita, porque o Contrato de Leitura demorou muito, mas tento não impedir que mostrem o que gostam na leitura.”

“Se tivesse tido tempo, tinha sido possível uma actividade mais crítica.” (em relação à aula)

Na reflexão escrita que elaborou sobre a aula filmada e a consequente estimulação da recordação, a docente 2 exprimiu o seguinte:

“Começando pelos aspectos menos positivos...o som gravado da minha voz é algo que me provoca desconforto e estranheza...”

“Sobre a aula..., creio que ela espelha bastante o que é a minha “construção” de aula- um espaço de interacção com uma dose de condução, incentivo, correcção por parte do professor. Depois do comentário sobre a aula, reflecti um pouco mais sobre a centralidade na figura do professor e creio que ela resulta sobretudo de dois factores...tentativa de ordem, disciplina e de espaço para todos...; por outro, do espaço em que a aula é realizada...”

“Os aspectos que considero mais positivos... são o á-vontade dos alunos para solicitar ajuda e a possibilidade que tenho de fazer um acompanhamento individual...”

“Estes factores contribuem para desenvolver a ideia de prazer associado a ensinar e a aprender que, para mim, é muito importante e que, para os alunos, se enquadra na sua formação enquanto pessoas...”

O professor 3 escolheu também uma aula de Novembro em que se fez a correcção, no grande grupo, da ficha de análise dos capítulos 1 e 2 do *Sermão de Santo António aos Peixes* e se produziu um texto expositivo-argumentativo.

A globalidade dos comentários aponta aspectos como o ambiente artificial da aula devido à filmagem, a comparação com a leccionação das aulas de Latim, a didáctica do

funcionamento da língua, estratégias de correcção, características pessoais enquanto docente, valorização da memorização, pedagogia do erro, características da turma e dos alunos e relação pedagógica.

Este docente efectuou quarenta e um comentários de que se destacam alguns:

“Esta noite não dormi bem, quando estou cansado, acelero mais.” (referiu logo no início)

“O que falhou nesta aula foi o reduzido número de conteúdos.”

“Os alunos costumam participar mais, mas como a aula estava a ser filmada, participaram menos.”

“Gosto de fazer uma explicação antes do que vem no teste, porque na altura não ouvem.”

“Caio, agora e outras vezes, num erro, entusiasmo-me a falar, ocupo mais tempo do que deveria a transmitir a informação. Como tenho consciência disso, tento alterar. Para superar, dou-lhes fichas, sou adepto das fichas. Nesta aula também falei de mais, porque eles estavam invulgarmente calados. Estava com pressa e como os alunos não respondiam, eu dava a resposta.”

“Os alunos não memorizam, em Latim há memorização...”

“A construção mental dos alunos é boa, a expressão é que não. Estou a trabalhar nas aulas questões de ortografia. Ponho os critérios na net e os alunos corrigem. Não posso tratar disso na aula se não dou os conteúdos...”

“Acelerei e os alunos não reagiram. Resolvi ficar só pelo 1º capítulo. O aluno lê a resposta e o professor recapitula. Pode dizer-se que é perda de tempo, mas eu acho que se ganha. Tenho o hábito de sintetizar a ideia em tópicos, não sou adepto de respostas.”

“Custa-me fazer gramática tradicional no secundário, mas a gramática de texto é mais difícil, porque nem sempre dominamos tudo”.

“Acho que sou piquinhas. Refiro muitas vezes o Latim, primeiro porque gosto de Latim e depois porque gosto que percebam o efeito do Latim. Gosto de explorar estas coisa e até me entusiasmo um pouco.”

O docente não apresentou reflexão sobre a aula filmada e respectiva estimulação da recordação.

Os comentários dos docentes não tiveram o mesmo grau reflexivo. A estimulação da recordação e a reflexão escrita evidenciam, por vezes, uma linha mais justificativa que reflexiva. O acto de reflexão na sua profunda acepção do termo é algo que carece dum período de treino e de aprendizagem, podendo até nunca se efectivar dentro dos seus parâmetros intrínsecos.

2º Momento- Co-construção dum Referente Teórico

Após o momento inicial, o grupo de investigação sentiu necessidade de um enquadramento teórico para acompanhar o trabalho a realizar. Os docentes opinaram que tinham a prática, porém sentiam-se carenciados de novas aprendizagens e de uma moldura que enformasse e suprisse as suas necessidades. A sua questão orientadora do grupo, neste momento, foi: *Quais os referentes teóricos que podem apoiar o nosso trabalho?*

A investigação-acção tem um carácter formativo que se patenteou durante o processo, iniciando-se com umas sessões de análise e reflexão sobre textos, cujas temáticas se relacionam com o enquadramento teórico do trabalho escolhido pelo grupo. A perspectiva do professor ensinante, mas também aprendente, atravessou o percurso efectuado.

Os textos analisados e reflectidos incidiram sobre temáticas como a **colaboração, reflexão, mudança, auto-regulação da aprendizagem e didáctica do Português**, estes últimos mais ao longo da planificação das sequências.

Os docentes liam previamente os textos e nos encontros procedíamos à sua discussão. O debate foi sempre muito intenso, demorado e participado. Os professores referiram várias vezes que perceberam, com a leitura e reflexão sobre os textos, aspectos que implicitamente já questionavam, mas só agora tomaram consciência, nomearam e verbalizaram, como por exemplo em relação à auto-regulação da aprendizagem. A colaboração foi um aspecto que mereceu comentários, no sentido de lamentar a ausência dessa prática entre os docentes do grupo e, inclusivamente, a nível de toda a escola, à excepção do grupo de Inglês e Alemão. Sobre a reflexão, opinaram que se a abordam é de forma muito superficial, quando há algum problema, ou logo quando saem da aula, sem qualquer carácter de profundidade. Reconheceram a sua importância, mas também a falta de hábito e de tempo para o fazerem. Os excertos seguintes são retirados das reflexões pessoais escritas e comprovam o que foi dito:

“Ao ler qualquer documento..., procuro avidamente abordagens novas sobre o processo ensino-aprendizagem. (...) Os artigos lidos recentemente têm-me

conduzido a uma clarificação cada vez maior acerca da complexidade da escola, hoje, do que é exigido ao professor... ”

“O documento, para mim, mais difícil de assimilar foi “Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante”... passando depois a uma leitura mais “ruminada”, com sublinhados e anotações, por ter encontrado ideias tão importantes, que não podia deixar em branco. Com alguma ousadia, sou levada a pensar que a maior parte dos professores não estará desperta para as grandes questões levantadas pelas autoras (...). Digo isto, não porque penso mal dos colegas, mas pelo facto de verificar que a “engrenagem” do sistema em que os professores estão enformados não lhes dá grande manobra para esta reflexão.” (Professora 1, em Janeiro de 2007)

“Dos textos lidos até ao momento, tenho de confessar que, em termos de facilidade, lógica e articulação, gostei muito do capítulo sobre a colaboração; no que toca à “satisfação”, isto é, à observação de alguns aspectos já pensados por mim, mas não reflectidos, gostei do capítulo IV sobre “A Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante” (...) Trata-se de um desafio a ser introduzido na minha prática lectiva, mas seria mais interessante se tivesse apenas uma turma com quem trabalhasse estes e outros aspectos com os quais, de certeza absoluta, irei contactar ao longo desta formação.” (Professora 2, em Janeiro de 2007)

“A propósito do 1º capítulo “ A explicação de um tema académico”- (não sei se a tradução do castelhano é esta!) achei-o muito bem explicado, muito prático...” (Professora 2, em Fevereiro de 2007)

Estes dois momentos foram determinantes para as opções tomadas em conjunto quanto ao caminho a seguir. O quadro seguinte sintetiza reflexões feitas pelos docentes até ao momento e as suas decisões e propostas de acção e mudança:

Quadro 7.1: Síntese das reflexões

Grupo de Investigação-acção em contexto colaborativo	
Situações Reflexivas Iniciais	Propostas de Mudança
Relação professor/aluno	Mais tempo do aluno
Dificuldades dos alunos	Dar mais tempo para planificar
Aula centrada no ensino	Aula mais centrada na aprendizagem
Domínio científico	Gestão do tempo de aula mais adequada
Tempo do professor/Tempo do aluno	Aprofundar conhecimentos e práticas sobre auto-regulação da aprendizagem
Perfil enquanto docente	Necessidade de reflexão mais profunda
Disponibilidade para aprender	
Necessidade de abertura	
Dificuldades na docência	

Da leitura das reflexões, testemunhos e comentários feitos pelos docentes concluímos que já manifestam necessidade de alterar certas situações, como o tempo que dão aos alunos para planificarem, centrarem a aula mais na aprendizagem, dando voz aos alunos e mais tempo para as tarefas e expressão delas, conhecerem melhor a forma de regularem a aprendizagem dos alunos e ainda fazerem reflexões mais frequentes e mais profundas.

3º Momento: Ciclos de acção

A investigação-acção aponta para formação, muito devido à acção colaborativa que implica trabalho de grupo, através do qual o docente corrige e avalia o seu trabalho, de modo a (re) orientar a sua prática. O projecto em questão parte de um tema da prática, estando os docentes envolvidos em cada momento do processo. Recorreu-se à espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, tendo-se cumprido as condições para que seja investigação-acção, segundo Carr e Kemmis (1988).

As aulas foram planificadas em contexto colaborativo ao longo do biénio em que se realizou a investigação, porém acordou-se que se daria destaque à planificação de três sequências que considerámos e apurámos serem mais difíceis para os alunos e exigirem competências que deveriam ser desenvolvidas. Outro motivo para esta opção foi o facto de podermos comparar a reacção dos alunos a metodologias diferentes. A primeira sequência ocorreu no primeiro ano de investigação e diz respeito ao trabalho da competência da oralidade, a propósito dos textos narrativos e descritivos, mais concretamente de *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós. Os alunos têm dificuldade na produção do oral reflectido e, dada a importância do desenvolvimento da competência da oralidade e o peso avaliativo que o ministério atribuiu a esta competência, achou-se importante proceder a processos auto-regulatórios da aprendizagem.

As outras duas sequências ocorreram no segundo ano de investigação. A primeira prendeu-se com a produção escrita do texto expositivo-argumentativo. Os alunos têm o conteúdo da argumentação na disciplina de Filosofia e na de Português, contudo manifestam dificuldade na apresentação de argumentos e contra-argumentos. A capacidade argumentativa é muito importante em termos académicos e pessoais, motivo que nos levou a trabalhar mais detalhadamente este aspecto conteudístico.

A terceira sequência que preparámos, e segunda do segundo ano lectivo da investigação-acção em contexto colaborativo, prendeu-se com a competência da leitura literária em que os alunos também revelam dificuldade e falta de motivação. A compreensão dum texto literário não é fácil para os discentes, obstaculizando muitas vezes o acesso ao essencial dum texto. A planificação incidiu em textos narrativos literários, extraídos da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós.

No conjunto dos dois anos abrangemos as competências sobre que assenta o programa de Português para o 11º ano: oralidade, escrita, leitura e funcionamento da língua que é transversal às três anteriores. Deste modo, fomos também ao encontro da necessidade que os docentes declararam ter em aprofundar um trabalho que desenvolvesse e articulasse as competências nucleares do programa de Português.

O trabalho realizado com estas sequências, cuja construção constitui um ciclo cada, tem como referentes o **modelo de Latorre** (2004) concernante aos momentos da investigação-acção: planificação, acção, observação e reflexão; o **modelo de Schnellert et al** (2008)- *Desenvolvimento profissional: envolvimento dos professores em ciclos instrucionais* e o **modelo de Lopes da Silva et al** (2004) que contempla quatro fases na auto-regulação da aprendizagem: antevisão e definição de objectivos, planeamento estratégico, execução e controlo volitivo, e auto-reflexão e auto-reacção. Os modelos consideram as quatro etapas do desenvolvimento do processo, tendo Schnellert et al (2008) associado o processo da investigação-acção à auto-regulação, no percurso efectuado tanto pelos docentes como pelos alunos.

O modelo de Schnellert et al (2008) assenta no modelo de aprendizagem auto-regulada para evidenciar o envolvimento colaborativo dos professores em ciclos instrucionais. As estratégias de auto-regulação são utilizadas pelos docentes para planificar a aprendizagem dos alunos, monitorizar a sua progressão e as suas motivações, proceder a alterações e auto-avaliar a consecução dos objectivos. Assim, os docentes têm um maior conhecimento da relação entre as práticas instrucionais e a aprendizagem dos alunos.

Em todas os ciclos referidos, os docentes definiam os objectivos para aquela unidade programática, **faziam o planeamento estratégico, observavam, monitorizavam o processo e procederam a reflexões** frequentes sobre o percurso efectuado, introduzindo alterações sempre que necessário. Durante o processo, e segundo a

metodologia de trabalho preconizada pelo grupo, os docentes tinham consciência dos processos cognitivos e metacognitivos, promovendo sempre uma atitude de aprendiz e de ensinante. O percurso efectuado pelos docentes era veiculado para os alunos, perspectivando-se para uns e outros um maior conhecimento e uma mudança. A atitude reflexiva foi uma constante, embora se evidenciasse quer nos alunos quer nos docentes uma necessidade de aprofundar a capacidade reflexiva, muito por falta de treino neste domínio.

As planificações construídas em conjunto tiveram adaptações de acordo com as características e especificidades dos alunos e das turmas, porém o principal resultado do trabalho colaborativo entre os docentes que testaram entre si a exequibilidade dos documentos distribuídos.

1º Ciclo: Oralidade

O grupo de investigação-ação, em contexto colaborativo, procedeu à *fase de antecipação e a definição de objectivos*, passando de seguida à fase do *planeamento estratégico*, no que concerne a *sequência dos textos narrativos e descritivos*, em que se optou por trabalhar em grupo o oral reflectido a propósito de temas relacionados com a obra *O Crime do Padre Amaro* (anexo10).

O primeiro momento de trabalho com os alunos foi a apresentação e negociação da micro-sequência do oral reflectido. Aferiram-se objectivos, calendarização, duração das exposições orais, temas e modalidades de avaliação, tendo sido lido e discutido, por todos, o documento que serviu de base ao trabalho a realizar. Os grupos foram formados de acordo com critérios dos professores e alunos.

O momento seguinte foi de início do trabalho, concretamente a **fase de antevisão e de definição de objectivos**. Aos alunos foi fornecido um roteiro de trabalho com as etapas a cumprir para a consecução do mesmo, concretamente os momentos do planeamento estratégico, execução e avaliação. Esse roteiro continha a informação principal sobre as tarefas a cumprir em cada uma das etapas do processo.

No momento posterior, os discentes teriam de fazer o seu **planeamento estratégico**, fazendo pesquisa e tratamento de informação sobre o tema seleccionado e elaborarem um plano de trabalho que foi auto e co-avaliado, para possíveis alterações. Para tal, os alunos dispunham de fichas que os auxiliavam na reflexão e avaliação dos planos.

Despertar a consciência do pensamento e o uso do conhecimento metacognitivo para orientar planos e seleccionar estratégias foram constantes no trabalho dos alunos que já eram, por si, procedimentos comuns no trabalho docente.

Após esta tarefa, procedeu-se à preparação da exposição, tendo como auxiliar uma ficha informativa, trabalhada em aula, e os tópicos incluídos no roteiro. Os alunos tinham de estruturar a exposição, utilizar organizadores discursivos adequados e pensar nos recursos de que necessitavam para expor o seu trabalho. Quando estes passos foram dados, houve um ensaio que foi alvo de uma auto-avaliação, realizada através do preenchimento dum documento distribuído para o efeito, que lhes permitiu detectar possíveis incorrecções, de modo a proceder a ajustes aquando da exposição oral.

Passou-se à fase da **execução e controlo volitivo** e os trabalhos foram expostos oralmente. Os alunos assistentes tinha uma ficha de tomada de notas para registarem a informação que lhes estava a ser veiculada. No final de cada execução, os colegas preenchiam uma grelha de co-avaliação do trabalho, incidindo em descritores sobre o conteúdo, forma e recursos utilizados durante a apresentação do trabalho.

Após todas as exposições, foi o momento da **auto-reflexão e auto-avaliação** final de sequência em que os alunos respondiam a questões como: **o que aprendi?; que dificuldades encontrei?; Como consegui ultrapassá-las?; Sentiste ajuda/utilidade nos documentos distribuídos?;** e ainda um espaço para completarem iniciado pela frase **Se eu repetisse este trabalho... .**

As respostas dos alunos, como se pode ver no capítulo VIII, referente à análise e interpretação das mudanças, evidenciam uma consciência do seu processo de aprendizagem que lhes pode ser útil em futuras situações. Eles revelaram alguma surpresa ao fazerem este tipo de regulação, uma vez que não era usual tal prática até então.

Após a fase da **execução**, os docentes **reflectiram** individualmente e em grupo colaborativo sobre estes resultados, tendo aproveitado as ilações para nova planificação. As reflexões escritas permitiram abstrair algumas linhas, como por exemplo a percepção de que houve mudança de práticas e uma perspectivação pedagógica diferente:

“... a parte do programa que diz respeito à oralidade é uma das mais difíceis de concretizar, decidimos pegar numa sequência e, a partir dela, trabalhar o oral

reflectido. Essa decisão “obrigou-nos” a desenvolver um tipo de trabalho que até hoje não tínhamos feito, desde a leitura de textos teóricos sobre o assunto, à feitura de materiais de orientação e avaliação, tanto para os alunos, como para os professores. Este trabalho conjunto permite-nos consolidar algumas conclusões empíricas que já detínhamos sobre o assunto, mas, sobretudo perspectivá-lo numa forma mais “científica” com vista à eficácia pretendida.” (Professora 1, em Abril de 2007).

“O desenvolvimento desta sequência- o romance de Eça de Queirós- permitiu-me fazer uma avaliação de aspectos múltiplos, da qual posso retirar algumas aprendizagens, bem como corrigir determinadas práticas.” (Professora 1, em Maio de 2007)

Os testemunhos dos professores relevam os efeitos da regulação da aprendizagem dos alunos e as dificuldades encontradas:

“Por outro, os documentos distribuídos constituíram uma boa orientação para os alunos, dando-lhes também possibilidade de se auto-regularem. Neste sentido, considero que a avaliação constante do trabalho que se está a desenvolver é de uma necessidade absoluta em educação. Na minha perspectiva, não é possível fazer melhor se não se avaliar, quer o processo, quer o produto.” (Professora 1, em Maio de 2007)

“Outra “consciencialização progressiva” que tiveram foi quanto ao modo de conduzirem as actividades preparatórias; e, para isso, a distribuição sucessiva dos documentos produzidos nas reuniões de colaboração serviram para os orientar. Digo serviram porque houve momentos de “luminosidade mental”...que me fizeram entender que havia hesitações, dúvidas e desconfortos que tinham conseguido ser ultrapassados com aquele ou outro documento...” (Professora 2, em Abril de 2007)

“Os documentos distribuídos ajudaram os alunos a perceber melhor os objectivos do trabalho e a iniciarem a sua execução. Trabalhar em grupo, não só os alunos mas também os professores, é importante, pois aproxima as pessoas e ajuda-as a ultrapassar dificuldades...”(Professora 4, em Abril de 2007)

“A fase inicial de planificação e esquematização da apresentação está a ser extremamente complicada, porque os alunos não têm o hábito de proceder à planificação dos trabalhos que elaboram. Assim, esta parte está a demorar mais que o previsto. ...”(Professora 4, em Abril de 2007)

“ (...) e não têm o hábito de avaliar. (Professora 4, em Abril de 2007) ... uma das duas turmas teve dificuldade em avaliar o trabalho dos colegas, porque há conflitos entre alguns elementos da turma...”(Professora 4, em Abril de 2007)

Os docentes referem também o produto desta mini-sequência que foi a exposição oral dos trabalhos realizados pelos grupos dos alunos:

“Tendo então as apresentações... como objecto de análise, é curioso notar que todos se concentraram e preocuparam na justificação das suas afirmações, ou seja, todos estavam bem documentados com exemplos retirados ao longo da obra.

Aquilo que foi menos bem conseguido, de um modo geral, foi o domínio dos recursos...”(Professora 2, em Maio de 2007)

Os docentes fizeram um balanço positivo da actividade, dando destaque a aspectos como o rigor do trabalho realizado pelo grupo de trabalho colaborativo; os efeitos do trabalho desse grupo sobre o trabalho dos alunos, concretamente numa maior consciencialização que revelaram; a importância dos documentos que regularam o trabalho dos alunos e a noção da importância da avaliação do processo e do produto. A experiência da preparação desta primeira sequência, que constituiu um primeiro ciclo, e a reflexão sobre ela foram fundamentais para a continuação do trabalho.

2º Ciclo: Escrita

A preparação das **outras duas sequências** ocorreu no segundo ano lectivo, já com alterações no grupo de investigação. Os dois docentes recém-entrados acompanharam de perto o trabalho realizado no primeiro ano, tendo mesmo assistido a algumas sessões, pelo que já tinham contactado com a metodologia de trabalho, sendo assim mais fácil e rápida a sua integração no grupo de investigação.

Após a elaboração da planificação anual, **definimos objectivos** para o ano lectivo, tendo optado por continuar o trabalho com as competências nucleares do programa da disciplina de Português, concretamente a escrita e pela leitura, sempre com o funcionamento da língua como competência transversal. À semelhança do primeiro ano de investigação, os docentes continuaram a elaborar reflexões escritas e orais ao longo do ano lectivo.

A escrita foi alvo de trabalho a propósito da sequência *Sermão, Exposição e outros Textos Expositivos-Argumentativos* (anexo 11). Na fase do **planeamento estratégico**, elaborámos um guião que estabelecia o fio condutor para a leccionação e os momentos principais do percurso. O objectivo desta mini-sequência era conduzir os alunos à elaboração dum texto expositivo-argumentativo, respeitando as características desta tipologia textual. Partimos do trabalho com a reclamação/protesto, passando ao discurso político, à produção de texto expositivo-argumentativo para chegar à leitura analítica de *Sermão de Santo António aos Peixes* de Padre António Vieira, um texto argumentativo literário. Preparámos ainda um documento para a produção do plano do texto expositivo-argumentativo, um para co-avaliação do plano, outro para verificação da

produção do texto argumentativo e uma ficha de auto-avaliação de produção de texto argumentativo. No momento posterior, passámos à **fase da execução e controlo volitivo**.

Para a leccionação da reclamação/protesto, solicitámos aos alunos a pesquisa desta subtipologia em várias linguagens. Seguimos com a leitura dum reclamação, desmontámos o texto, sintetizámos e pedimos aos discentes que, em grupo, produzissem uma. Procedemos à leitura no colectivo e à correcção.

Passámos ao discurso político, tendo como texto de análise o discurso *Eu tenho um Sonho* de Martin Luther King. Os alunos fizeram pesquisa sobre o autor, leram uma imagem e fizeram leitura analítica do texto, orientada por um questionário que foi corrigido.

O terceiro passo era a produção dum texto expositivo-argumentativo. Até chegar à consecução deste momento, conduzimos os alunos à passagem por etapas, de modo a que a produção final fosse o mais adequada possível. Assim, começámos por pedir um pequeno texto de opinião sobre o tema da *corrupção*, de modo a encaminharmos os alunos no assunto que seria alvo da produção dum texto expositivo-argumentativo, em grupo, para numa fase posterior se passar à produção individual. A seguir ao texto de opinião, era o momento do debate sobre o mesmo tema. Solicitámos nas turmas que gravassem um debate televisivo, para o visionarmos em aula, o desmontarmos e então procedermos ao debate em sala de aula sobre o tema em questão, sempre com o objectivo de suscitar a competência argumentativa e sensibilizar os discentes para a tipologia que estávamos a abordar na aula. Elaborámos, no colectivo, as conclusões do debate, trabalhámos, através de uma ficha, os conectores discursivos e deu-se tempo para a planificação, textualização e revisão dos textos expositivos-argumentativos, em grupo. No final, ouviram-se as dificuldades sentidas e fizemos uma síntese das características da tipologia, de modo a passar à produção individual. Para esta, deram-se os vários temas e os alunos seleccionaram e fizeram pesquisa sobre o que tinham escolhido. Posteriormente, cada aluno elaborou um plano que foi alvo de co-avaliação pelos colegas e professor.

Após o momento da textualização, o docente distribuiu um guia de verificação de produção do texto expositivo-argumentativo que também apoiou a revisão textual.

Os textos foram lidos no colectivo e no final os discentes e docentes passaram à fase da **avaliação**. Os alunos preencheram uma ficha de **auto-avaliação** que foi fonte para o docente fazer a **reflexão e avaliação** do trabalho realizado, de forma a proceder a reajustes necessários. As sessões de trabalho colaborativo dos dias seguintes foram ocupadas com a análise, reflexão e discussão dos dados obtidos e discutidos. Quanto aos docentes, as suas reflexões permitem concluir acerca dos efeitos do trabalho colaborativo dos professores:

“...todo este percurso tem consequências directas na aprendizagem dos alunos e, sobretudo, na qualidade dessas aprendizagens. O resultado mais visível desta qualidade da aprendizagem foi a facilidade com que entenderam o texto argumentativo, as suas finalidades e a sua estrutura. A abordagem da sequência que seguiu cuidadosamente as sugestões dos quatro professores e que foi pensada etapa a etapa, resultou muito bem com os meus alunos. Devo dizer que é o segundo ano que trabalho com esta turma e o resultado obtido por alguns alunos foi claramente acima da média dos seus trabalhos anteriores. A conclusão lógica passa pela adesão dos alunos ao trabalho desenvolvido que é consequência directa do percurso traçado.” (Professor 5, em Março de 2008)

“Quanto aos resultados dos alunos, considero que o empenho que este grupo coloca nas fases de planificação, realização e avaliação reflecte-se, obrigatoriamente, nesse domínio. Devo salientar que os meus alunos obtiveram resultados muito satisfatórios, sobretudo na escrita, pois adquiriram, perfeitamente, as técnicas de elaboração do texto argumentativo.” (Professora 4, em Fevereiro de 2008)

“Depois de um longo trabalho de preparação/planificação da sequência...concluo que os benefícios para os alunos saltaram à vista”. (Professora 1, em Fevereiro de 2008)

As referências aos benefícios e vantagens da auto-regulação da aprendizagem são evidentes:

“O trabalho regulado, faseado e detalhado levou a uma adesão espontânea e quase imediata ao texto expositivo-argumentativo e, mesmo no caso dos alunos mais fracos, a reflexão e a estruturação, bem como uma maior ou menor capacidade argumentativa foram visíveis desde cedo. O segredo do sucesso penso estar na fórmula da regulação: a possibilidade de reflectirem sobre o que fizeram põe etapas e modificar ou ajustar, visando soluções, revelou-se muito eficaz.” (Professor 5, em Junho de 2008)

O trabalho dos professores e consequentemente o dos alunos desencadearam numa melhor prestação a nível da escrita e mais concretamente a nível da produção de texto expositivo-argumentativo:

“Quanto à produção do texto expositivo-argumentativo, a conclusão é a mesma: o debate que antecedeu a produção do texto revelou-se uma actividade de grande entusiasmo e muito esclarecedora, relativamente à essência da argumentação. (...) No que respeita aos resultados do texto expositivo-argumentativo, pode inferir-se que os alunos compreenderam perfeitamente a importância do plano, como tarefa prévia, embora revelassem dificuldade na sua execução. Por outro lado, verifica-se também que conseguiram apreender a estrutura desta tipologia textual, bem como a noção de argumento e defesa de um ponto de vista.” (Professora 1, em Fevereiro de 2008)

3º Ciclo- Leitura literária

O grupo de investigação já tinha empreendido trabalho colaborativo acerca da oralidade, escrita, enveredando desta feita pela competência da leitura, mais concretamente da leitura literária que, por norma, levanta algumas dificuldades aos alunos, principalmente por fazerem leituras rápidas e superficiais. Pensámos, conseqüentemente, regular a leitura dos alunos de modo a que estes façam uma leitura analítica adequada aos fins propostos (anexo 12).

O grupo, após ter **definido os objectivos** para esta parte da sequência, passou à fase do **planeamento estratégico**. Elaborámos a planificação desta mini-sequência, construindo também um roteiro dum texto seleccionado de *Os Maias*, contemplando as fases do processo de leitura, concretamente a pré-leitura, leitura e pós-leitura. Fizemos, sempre em contexto colaborativo, os documentos de apoio para os alunos, como as orientações para a leitura global, o guia de verificação de leitura global, ficha de leitura analítica do excerto do capítulo III de *Os Maias*, ficha de auto-avaliação da actividade de leitura analítica e ficha de auto-avaliação da sequência.

No momento da **execução e controlo volitivo**, os alunos fizeram a leitura dum texto de *Os Maias*, sem se regular a leitura, para depois procedermos a uma leitura analítica regulada, de forma a perceber a reacção dos alunos às duas metodologias.

Quando passámos a esta última, como pré-leitura, os alunos fizeram a leitura de imagens que os conduziam à temática do texto que iriam analisar. Ainda com o mesmo objectivo, colocámos aos alunos questões indutoras da compreensão textual.

Na fase da leitura literária, distribuámos o excerto da obra, dando orientações para tentarmos que aquela se efectivasse (lê o texto silenciosamente; procura o significado das palavras desconhecidas; sublinha as ideias principais; tira notas à margem do texto).

Após a leitura global do texto, demos uma ficha ao aluno onde respondiam se concordavam com o título que tinham dado previamente ao texto, justificando a resposta. Seguiu-se o preenchimento do guia de verificação da leitura global, com as seguintes entradas: fiz uma leitura silenciosa do texto; procurei o significado das palavras; sublinhei as ideias principais; tirei notas; acho que compreendi o sentido global do texto, de modo a responder a um questionário e porquê?.

Nesta linha de continuidade, os alunos podiam ou não ter necessidade de reler o texto, passando posteriormente à resposta ao questionário de leitura analítica do excerto. Após a realização desta tarefa, os alunos responderam se achavam que os passos dados ajudaram ou não a compreender/analisar o texto; se não o que deveriam alterar.

Como pós-leitura, pedimos uma produção escrita, cujo tema era a reacção ao assunto do texto, com cerca de cem palavras, onde davam a sua opinião sobre os modelos de educação presentes no excerto. A correcção, individual e no colectivo, dos questionários e destes textos fez-se no momento seguinte.

A fase posterior prendeu-se com o preenchimento da ficha de **auto-avaliação** desta mini-sequência, estando as respostas dos alunos no capítulo da análise e interpretação das mudanças.

Os docentes deram testemunhos nas suas **avaliações e reflexões**, a propósito deste percurso, sintetizáveis em várias linhas, como por exemplo os efeitos da investigação-ação em contexto colaborativo nos alunos:

“Propositadamente, confrontámos os alunos com modelos de trabalho diferentes, de modo a percebermos das vantagens/desvantagens de um e de outro método. Numa primeira abordagem, trabalhamos o texto literário, utilizando a oralidade em interacção. Num segundo momento, a leitura analítica foi pensada de forma mais planificada, com recurso à utilização do dicionário, a guiões de análise, a leitura silenciosa, leitura expressiva, leitura de imagem. O processo desenvolveu-se nas três etapas(...). Da sua aplicação concluiu-se que os alunos valorizaram sobretudo a leitura da imagem, a leitura expressiva e o guião de leitura. (...) O saldo deste trabalho foi francamente positivo.” (Professora 1, em Junho de 2008)

“Neste último momento em que, embora com o tempo contado, se procurou estruturar e regular a leitura, os alunos sentiram e reflectiram sobre as diferenças de abordagem e os resultados fizeram-se sentir: nos resultados do exercício sumativo sobre a leitura os alunos obtiveram resultados superiores àqueles que tinham obtido em exercícios sumativos anteriores.” (Professor 5, em Junho de 2008)

Os efeitos da regulação da aprendizagem dos alunos voltam a estar em evidência nas reflexões dos professores

“Considero particularmente interessante a regulação das várias actividades. Só assim se “pensa e se analisa” o que esperamos que os alunos consigam “fazer”.”
(Professora 4, em Junho de 2008)

“Nos dois momentos em que trabalhamos com mais pormenor a regulação, o resultado foi positivo. Neste último momento em que, embora com o tempo contado, se procurou estruturar e regular a leitura, os alunos sentiram e reflectiram sobre as diferenças de abordagem e os resultados fizeram-se sentir: nos resultados do exercício sumativo sobre a leitura os alunos obtiveram resultados superiores àqueles que tinham obtido em exercícios sumativos anteriores.” (Professor 5, em Junho de 2008)

4º Momento: Reflexão sobre as Mudanças

O percurso efectuado é marcado por momentos ou etapas, procedendo-se, desta feita, à reflexão e avaliação do processo.

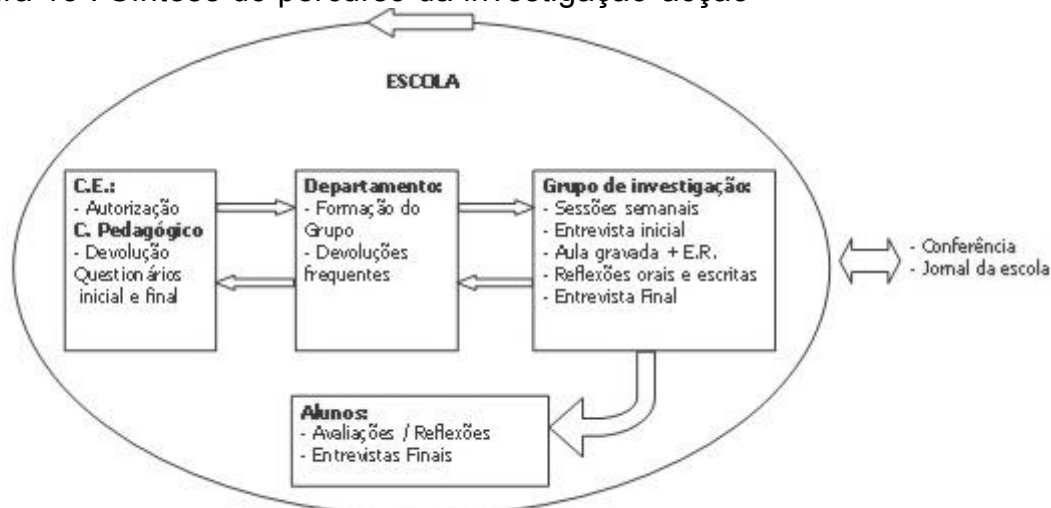
Procedeu-se a uma entrevista semi-estruturada aos docentes que integraram o grupo de investigação nos dois anos, tendo como objectivos analisar a evolução ocorrida durante o processo, obter um balanço do mesmo e concluir acerca dos seus efeitos.

Concomitantemente, fizeram-se entrevistas *focus-grupo* a quatro/cinco alunos de cada turma do 11ºano, com o objectivo de fazer o balanço e avaliação do ano lectivo à disciplina de Português e verificar a percepção dos alunos acerca das mudanças nas práticas dos professores. A análise dos dados obtidos é feita no capítulo seguinte.

5º Momento- Disseminação da Investigação na Escola

A investigação-ação em contexto colaborativo efectivou-se no universo da **escola, departamento e grupo de investigação-ação**, como se pode ver pelo esquema seguinte:

Figura 13 : Síntese do percurso da investigação-acção



O primeiro passo do processo pressupunha a autorização do conselho executivo para o efeito, facto que ocorreu na parte final do ano lectivo de 2005/06. A adesão foi automática e o projecto recebeu um acolhimento imediato. Foi autorizada a aplicação dos questionários à escola e a formação do grupo de investigação a partir do departamento de Português, Francês e Latim. O órgão de gestão viu pertinência e necessidade da implementação de projectos e práticas que mobilizassem um corpo docente a quem se pedia renovação e inovação face aos desafios actuais da Educação.

O questionário, já referido, intitulado *Desenvolvimento Profissional dos Professores* foi aplicado a toda a escola no início do ano lectivo 2006/07 e novamente no final do processo de investigação, mais concretamente no princípio do ano lectivo 2008/09.

Desde o primeiro momento que pretendemos que houvesse disseminação do projecto na escola e uma das formas de o fazer foi através da publicação no jornal da escola *Tira Linhas* de artigos relacionados com o tema (anexo 13). Desde o início do processo até ao final foram vários os artigos que possibilitaram o acompanhamento por parte da escola do processo de investigação em curso.

Outro momento de apresentação do projecto à escola foi, no final do ano lectivo 2007/08, a divulgação feita no conselho pedagógico, num ponto previamente agendado na ordem de trabalhos da reunião. Os membros deste órgão já tinham conhecimento do projecto pela presidente do Conselho Executivo, também presidente do Conselho Pedagógico, porém pretendemos fazer uma retrospectiva de tudo o que se tinha passado.

Num primeiro momento foi distribuída uma brochura intitulada ***Práticas Colaborativas*** (anexo 14) com textos sobre o papel e importância da colaboração nos dias que correm. Após a leitura e reflexão sobre o documento, apresentou-se todo o processo de investigação, desde a formação do grupo de investigação, aos encontros de trabalho e já alguns resultados a nível dos professores e alunos.

O trabalho apresentado suscitou entusiasmo nos presentes o que se verificou nos comentários demorados que teceram. Num momento posterior, divulgou-se a conferência que iria ser dinamizada na escola sobre todo o processo investigativo em questão. Os presentes foram convidados a assistir e a divulgar nos seus grupos, apesar de haver panfletos divulgativos na escola da conferência intitulada ***A Colaboração entre Professores- da Teoria à Prática.***

A conferência realizou-se numa tarde sem actividades lectivas, já no final de Maio do ano 2008, e teve a presença de cerca de metade dos docentes que leccionavam no estabelecimento escolar. A conferencista convidada foi a professora doutora Ana Margarida Veiga Simão que tomou a palavra na primeira parte, dissertando sobre temas relacionados com o projecto, concretamente colaboração, desenvolvimento profissional e auto-regulação da aprendizagem.

A segunda parte foi ocupada com a apresentação, em powerpoint, à escola do processo de investigação. Foram apresentados os objectivos da investigação, os intervenientes durante o biénio, o percurso desde o pedido de autorização à escola, grupo disciplinar, às entrevistas, reuniões de trabalho, entre outros assuntos. O momento era oportuno para divulgar os resultados do questionário aplicado à escola no início do ano lectivo 2006/07, principalmente a caracterização da população, o contexto de trabalho e as oportunidades de formação proporcionadas no local de trabalho.

O terceiro momento da conferência foi dedicado ao debate de ideias que as exposições tinham suscitado. Por fim, houve um espaço em que os docentes envolvidos no grupo de investigação deram o seu testemunho acerca da sua participação e integração no mesmo.

A presença da professora doutora Ana Margarida Veiga Simão foi oportuna para a troca de impressões entre a presidente do Conselho Executivo e a professora universitária. Aquela pediu esclarecimentos sobre a forma de implementar na escola práticas como as

que foram divulgadas durante a conferência. O resultado foi a generalização à escola, no ano lectivo de 2008/09, de um bloco semanal de noventa minutos para que se procedesse a trabalho colaborativo entre docentes que leccionam o mesmo nível de determinada disciplina e entre pares que integram a mesma turma dos Cursos de Educação e Formação (CEF).

O projecto de investigação abrangeu obviamente o **grupo de Português, Francês e Latim**. No final do ano lectivo de 2005/06, procedemos ao pedido de autorização do conselho executivo para realizar a investigação na escola, já que a intervenção se realizaria no estabelecimento escolar. A disponibilização do órgão acima referido foi imediata, considerando que a escola carecia de novas metodologias de ensino e de inovação. Num momento seguinte, e ainda no mesmo enquadramento temporal, apresentou-se o projecto ao grupo disciplinar, uma vez que a implicação dos docentes era primordial.

Em reunião de grupo e previamente agendado, a professora/investigadora apresentou o tema e o motivo da investigação, assim como o motivo desta apresentação ao grupo de docentes. Para que tudo ficasse claro, foram apresentados os objectivos da investigação, a metodologia que se ia seguir e os preceitos duma investigação desta natureza. Após todos os esclarecimentos dados, os docentes disponibilizaram-se de imediato para integrar o grupo, sabendo de antemão que existia o requisito de leccionar o 11º ano de escolaridade. Esta opção fundamentou-se no facto de ser um ano intermédio na escola, já que o 10ºano era um ano de adaptação e o 12ºano um nível de transição para a universidade, com todos os constrangimentos que esse facto possa levantar, principalmente a nível temporal.

No ano escolar 2006/07, ano em que se iniciou o biénio da intervenção, o grupo de Português, Francês e Latim era constituído por dezoito professores do grupo 300, sendo quatro de variante de Estudos Portugueses e os restantes de Estudos Portugueses e Franceses. Deste grupo de docentes, três docentes eram do sexo masculino e as restantes do sexo feminino. De relevar ainda que duas professoras deste departamento integravam o Conselho Executivo e que alguns docentes se encontravam em regime de substituição.

Foi sempre nossa intenção que houvesse disseminação da actividade do projecto no grupo e também na escola, muito com o objectivo de divulgar práticas que fossem

assumidas pela escola. Numa das primeiras reuniões de grupo, do ano lectivo de 2006/07, solicitámos que na ordem de trabalhos fosse incluído um ponto relativo ao que se denominou na escola de *práticas colaborativas*. Esta apresentação ao departamento teve início com a projecção das questões de investigação e os objectivos da investigação já em curso ao que se seguiu o percurso que se iria fazer no grupo de investigação ao longo dos dois anos, desde a entrevista inicial à entrevista final, passando pelos encontros semanais, entre outros aspectos. Num momento posterior, achámos oportuno apresentar uns textos teóricos, de modo a generalizar o enquadramento que esteve subjacente ao projecto. Esses excertos foram subordinados aos temas do desenvolvimento profissional, reflexão, auto-regulação da aprendizagem e colaboração. Após a projecção dos textos, houve espaço para reflexão/discussão dos mesmos.

A nível de grupo, as informações sobre o decurso do trabalho do grupo de investigação eram frequentes, porém houve sessões específicas para apresentação do trabalho do grupo de investigação-acção.

CAPÍTULO VIII

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS MUDANÇAS NO GRUPO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

Neste capítulo analisamos e interpretamos as mudanças no grupo de investigação-acção. No capítulo seis, mostrámos as perspectivas dos professores, no capítulo sete descrevemos o processo de investigação-acção em contexto colaborativo e, no capítulo oito, apresentamos os resultados a nível das mudanças nas concepções e práticas dos docentes. Estas últimas são apresentadas na óptica dos professores do grupo de investigação e na óptica dos alunos.

1. Mudanças nas Concepções acerca da Colaboração, da Formação e do Desenvolvimento Profissional de Professores

Os professores do grupo de investigação expuseram a sua opinião acerca da colaboração e da formação recebida através da investigação-acção em contexto colaborativo.

1.1-Evolução do Conceito de Colaboração por Docente

Apresentamos o conceito de colaboração definido por cada docente antes e depois da investigação-acção, seguindo-se o comentário comparativo e o enquadramento teórico. O quadro seguinte é uma síntese desses conceitos.

Evolução do Conceito de Colaboração por Docente

Quadro 8.1: Evolução do Conceito de Colaboração por Docente

Professor	Conceito de Colaboração <i>Antes</i>	Conceito de Colaboração <i>Depois</i>
Professor 1	Abertura perante a aprendizagem Interacção Coragem para expor e discutir com os outros	É uma atitude Colaborar não é só dar a minha ficha aos outros e receber a dos outros Disponibilidade É um estado de espírito
Professor 2	Sinceridade Abertura	Partilhar Construir Reflectir
Professor 3	Trabalho conjunto Discussão de problemas	*O docente esteve de atestado médico de longa duração
Professor 4	Aceitar as ideias do outro sem sobreposição Caminho em conjunto	Reflexão Partilha Respeito pelo trabalho uns dos outros Empenho em conjunto
Professor 5	Aceitar as ideias dos outros Trabalho conjunto	Partilha sem inibições Cedência Reflexão Empenho em conjunto

As entrevistas iniciais permitem concluir alguns indicadores definidores de colaboração, como por exemplo abertura, aprendizagem, trabalho conjunto, acentuando-se a ideia da partilha. A entrevista final denota uma experiência decorrida com uma tónica para conceitos ligados às relações interpessoais, como cedência e respeito, associados à ideia de partilha e de trabalho conjunto. Interessante verificar o aparecimento de vocábulos

como reflexão e construção associados à ideia de colaboração, facto que não se verificou na entrevista inicial. Estas ideias enquadram-se na definição de Hargreaves (1998) que entende colaboração como trabalho conjunto, observação mútua, pesquisa focalizada, e busca contínua de aperfeiçoamento.

De acordo com a tipologia de Little (1990, citada por Lima, 2002) e Fullan e Hargreaves (2001), as concepções dos docentes integram-se nas categorias de partilhar e trabalho conjunto, uma vez que se consideram relações de carácter rotineiro (partilha), mas também já um tipo de trabalho em que há partilha, empenhamento e aperfeiçoamento colectivos, bem como disponibilidade para a análise e reflexão.

A **docente 1** definiu colaboração como interacção, abertura para a aprendizagem e coragem para expor e discutir com os outros:

“...não é difícil de definir, é difícil é de praticar, é um trabalho em que cada elemento da equipa está em constante interacção para o bem e para o mal...e tem coragem de se expor e discutir com os outros, isso afinal é que é colaborar...”

“Colaborar não é só dar a minha ficha aos outros e receber a dos outros. Colaborar é um estado de espírito...é estar disponível para ouvir, para dar um pouco de si também. Não passa tanto pelo material, passa pela atitude....”

Logo no início, a professora pôs a tónica nas relações humanas e nas atitudes pessoais, principalmente a coragem de se abrir a trabalho e relações com os outros. No final, vê-se reforçada a ideia de que colaborar não é meramente partilha de materiais, mas uma questão de atitude e de estado de espírito. Esta ideia aproxima-se das de Fullan e Hargreaves (2001) que caracterizaram colaboração segundo certos aspectos e um deles prende-se com o facto de as culturas de colaboração não se definirem na base da organização formal, mas na de atitudes, qualidades e comportamentos.

A **docente 2** começa por definir colaboração como sinceridade e abertura no acto da partilha.

“É um trabalho entendido como a tal troca de experiência, das ideias...de forma aberta e sincera...”

No final, constata-se que colaborar não é apenas partilhar, mas construir em conjunto, reflectindo. A tónica posta na reflexão e construção denotam uma evolução consequente da experiência. Almeida (2008) apresenta algumas características da colaboração, sendo uma delas a construção mútua do trabalho.

“Colaborar ...é partilhar e tentar construir, em conjunto, para um benefício comum a quem colabora e aos alunos...a colaboração é construção...é reflectirmos, as reflexões que fazíamos semanalmente ...ajudam-nos a perceber se estamos a colaborar na construção...”

Do **professor 3** apenas temos a sua definição inicial, uma vez que, por motivos de saúde, não concluiu o processo. A sua ênfase vai também para a partilha e trabalho conjunto:

“...é um trabalho conjunto em que a pessoa chega, fala de trabalho com outras pessoas, discutem-se problemas...”

De início, a **professora 4** sintetiza a sua ideia de colaboração através do trabalho de conjunto entre docentes, visando os benefícios dos alunos. Verifica-se também a manifestação de algum receio, a nível das relações humanas:

“É as pessoas sentarem-se à volta da mesa, em conjunto, e não pensarem que de alguma forma umas vão sujeitar o seu trabalho às opiniões das outras pessoas e que todos trabalhem para uma finalidade comum que era o sucesso dos nossos alunos.”

A investigação confirma que para colaborar há requisitos necessários de ordem pessoal e estrutural. O docente deve desenvolver os seus *skills* colaborativos e participar em situações que o levem a interagir (Caetano, 2003). Fullan (2006) também inclui nos princípios básicos de colaboração a confiança, o respeito e a abertura ao desenvolvimento.

No final, constatou-se uma maior segurança e a crença de que colaborar é respeitar o outro, num trabalho constituído enquanto caminho traçado em comum:

“Respeito pelo trabalho uns dos outros e saber que se pode contar com a colaboração, com o empenho em conjunto...”

As linhas definidoras iniciais do **entrevistado 5** prendem-se com o trabalho conjunto e com as relações interpessoais, concretamente a questão da aceitação das ideias dos outros:

“É colaborar efectivamente, aceitar as ideias do outro, poder traçar caminho em conjunto.”

As relações interpessoais num trabalho colaborativo pressupõem pilares como o diálogo, a confiança, a negociação e a mutualidade. A interacção e a receptividade caracterizam as relações colaborativas (Glazer & Hannafin, 2006).

A entrevista final patenteia maior profundidade. Continua o conceito de partilha, com a tónica na capacidade de cedência que se revela fundamental para que a colaboração ocorra, referindo, também, a espontaneidade com que agora colabora. Surge, ainda, a associação do conceito base ao de reflexão, como grande aprendizagem realizada e como algo muito vantajoso para o docente:

“Colaboração é partilha, a essência desta história é nós conseguirmos partilhar sem inibições aquilo em que acreditamos que é o melhor caminho e conseguir perceber e fazer reformulações no nosso caminho. ... levamos três ou quatro ideias e a capacidade de ceder, eu acho que é ter capacidade de ceder é isso que se aprende e que é consequência directa de partilhar. O segundo aspecto é a reflexão. Eu reflecto agora muito mais... partilhar e reflectir são as principais vantagens, consequências... . passando essa fase (a inicial) a partilha passa a ser mais espontânea, acho que funciona muito bem”. P5

1.2- Evolução das Perspectivas sobre os Factores Potenciadores da Colaboração

Os docentes, nas entrevistas inicial e final, referiram aspectos que, na sua opinião, podem potenciar e facilitar a colaboração.

Quadro 8.2: Factores Potenciadores da Colaboração antes e depois da Investigação

Factores Potenciadores da Colaboração <i>Antes</i>	Factores Potenciadores da Colaboração <i>Depois</i>
Mudança de mentalidades	Partilha
Predisposição	Aspectos Organizacionais: Tempo e Espaço
Necessidade de aprender	Sinceridade
Necessidade de segurança	Esforço de todos
Aspectos Organizacionais: Tempo e Espaço,	Representação positiva
Habituação e Formação	Sem receio de exposição
Ausência	

Os requisitos referidos antes da investigação-ação em contexto colaborativo prendem-se com aspectos pessoais e organizacionais. Dentro das exigências a nível pessoal, foi destacada a importância da mudança de mentalidades, da predisposição para participar,

bem como a necessidade de segurança e de aprendizagem, como motores de veiculação da colaboração.

“...Sobretudo a predisposição. Para quem não a tiver não é por lei ou decreto que chega lá. Eu penso que é uma necessidade de aprender...”P1

“Por um lado, a necessidade de uma maior certeza sobre o que se está a fazer...”P5

Os itens de teor mais organizacional têm a ver com a necessidade de tempo e espaço comuns para colaborar, acrescido duma premência de criar o hábito desse tipo de trabalho que requer um processo de aprendizagem, uma vez que envolve factores determinantes de ordem vária.

“...o facto de as pessoas terem um horário que seja comum...eu penso que se houvesse um espaço para o departamento...”P2

“...a nível material haver mais condições, um computador comum ao grupo disciplinar, um espaço comum de trabalho para esse grupo...e uma mudança de mentalidades...a mentalidade é que está fora da modernidade, digamos assim.” P3

Os requisitos referidos depois da intervenção são também de natureza pessoal e organizacional, mas já com uma tónica de experiência em colaboração quando fazem apelo a necessidades sentidas durante o percurso:

“Um esforço da parte de todos, tem de se ser sincero... . O facto de alguns elementos do grupo não terem medo de se expor, desanuvia a nuvem...”P1

“...porque só nos enriquecemos pela partilha, não há outra hipótese- é impossível saber tudo sobre um tema e a minha leitura é diferente da do outro...o trabalho fica melhor acabado...” . É fundamental que haja um bloco semanal. P5

A questão do tempo é fundamental. O docente tem um trabalho intenso e a colaboração requer tempo. Esta ideia é fundamentada pelas declarações de Hargreaves (1998):

“As expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do “trabalho social”, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo, todos estes elementos ilustram a sobrecarga de trabalho crónica. As pressões, o stress, a falta de tempo para relaxar e até para falar com os colegas são efeitos mencionados... para o processo de intensificação.” P5

É também destacado o modo como o sujeito encara a colaboração. É importante que a perspectiva seja motivadora, de forma a desencadear mecanismos de adesão:

“ser encarado como algo benéfico... provavelmente a princípio as pessoas até se cansariam mas também nos habituamos e quando começássemos a retirar proveito se calhar não tínhamos de despende tanto tempo em casa.” P2

A docente 4 sugeriu no início e no fim o carácter de obrigatoriedade que devia assumir a colaboração, postulando a essência individualista dos professores:

“Eu acho que não há situações promotoras de colaboração, duma maneira geral somos muito individualistas a trabalhar. Duma maneira geral, devia ser obrigatório...”P4

Os pressupostos apontados pelos entrevistados estão bem sintetizados por Caetano (2003, p. 23)

“Para desenvolver culturas de colaboração e “skills” colaborativos individuais é preciso colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem entre si e a implicarem-se em projectos orientados para a melhoria- pressupondo a possibilidade dessa mudança, a sua responsabilidade nesse desenvolvimento (de alunos e de professores) e a vantagem de testar as suas concepções sobre mudança-, dialogando e afinando visões comuns com base em relações de abertura e respeito mútuo e empreendendo processos de auto-avaliação e auto-revisão...Mas também é necessário poder contar com estruturas de apoio de líderes de suporte, engajados em práticas reflexivas e de investigação...”

Graham (2007) esclareceu que existem requisitos para a colaboração que se referem à criação do hábito de colaborar como: facilitarem a colaboração (apoio das estruturas); mediar as conversações e desenvolver a ideia de grupo, que se operacionaliza, por norma, de forma lenta e difícil.

1.3- Evolução das Perspectivas sobre os Factores Inibidores de Colaboração

As entrevistas levaram os professores a se expressarem sobre possíveis e encontrados factores inibidores da colaboração.

A colaboração tem factores propulsores e indutivos, contudo também se deve ter em linha de conta as dificuldades e factores inibidores, se se quiser obter efectividade num percurso colaborativo. Os inibidores concernentes às mentalidades e às especificidades da personalidade do docente têm destaque neste sector.

Quadro 8.3: Factores Inibidores de Colaboração antes e depois da Intervenção

Factores Inibidores da Colaboração <i>Antes</i>	Factores Inibidores da Colaboração <i>Depois</i>
Aspectos organizacionais (tempo, condições físicas da escola, liderança e aspectos sistémicos) Falta de hábito de colaborar Personalidade não proactiva (a insegurança, o individualismo, a incapacidade ou dificuldade de abertura e partilha) Receio de exposição	Receio de exposição Insegurança pessoal Ausência de inibições

Duma maneira geral, abstraem-se três factores inibidores nas **entrevistas iniciais**: aspectos de natureza organizacional, falta de hábito de colaborar e as características ligadas às mentalidades, com destaque para o receio de exposição.

Os **aspectos organizacionais** evocados ligam-se à falta de tempo, de condições da escola e do sistema:

“Falta de condições da escola, estruturais, do sistema...”P5

“...e um bocadinho de falta de tempo.” P4.

“Temos de ver que também não temos condições para mais, porque a escola não oferece, quando digo escola, digo ministério...”P3

Roldão (2007b, p. 29) refere:

“Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária”.

A liderança é um agente fundamental para promover a colaboração. Os professores podem agir espontaneamente e por sua iniciativa, porém as dificuldades aumentarão se a gestão não intervier. Associado a este assunto, está a questão do tempo que é determinante. Sem disponibilidade não é possível colaborar.

A falta de hábito de colaborar:

“...é estarmos acanhados e não termos prática, as pessoas quando não é uma prática ficam inibidas...”P2

Os resultados desta investigação e de outras provam que um dos obstáculos à colaboração é o receio de exposição. Para se eliminar tal constrangimento há requisitos imprescindíveis de adoptar e a construção de ideia de grupo, bem como o conceito de colaboração, urgem ser interiorizados (Graham, 2007).

Outro aspecto focado foi o problema das **personalidades e das mentalidades**, com especial ênfase para o receio da exposição, não esquecendo a insegurança, o individualismo, a incapacidade ou dificuldade de abertura e partilha:

“...receio de a pessoa expor as suas dúvidas, indecisões, os seus insucessos...”P1

“Penso que o facto de trabalharmos sozinhos, temos mais pudor em nos expormos perante os outros e reflectir sobre determinadas coisas para nós é uma forma de exposição.” P5

“Muitos, muitos, por um lado tem a ver com características intrínsecas das pessoas, não gostam de trabalhar em grupo, as pessoas não gostam de se expor, não gostam que o seu trabalho seja julgado pelos outros...”P4

“...é estarmos acanhados e não termos prática, as pessoas quando não é uma prática ficam inibidas, quanto mais problemas temos dentro de nós mais problemas criamos com outros...se não tivermos por um lado alguma segurança... e abertura para perceber que há sempre muitas maneiras diferentes de poder fazer...”P2

“A falta de espírito de confiança no grupo...”P3

Depois da investigação, os entrevistados também foram questionados sobre os factores que consideravam inibidores de colaboração. A ênfase dos comentários vai para questões relacionadas com as personalidades e mentalidades, principalmente a insegurança e o receio de exposição:

“O principal factor passa pela insegurança, o medo que a pessoa tem de cometer algum erro, de dizer algo menos correcto e que o outro ache que não é acertado, porque tenho vinte e tantos anos de ensino e tenho trabalhado sempre sozinho.” P5

“Não trabalhamos em grupo por preconceito que fulano ou cicrano é melhor que nós...”P4

“...se formos à partida com inibições, a coisa não resulta bem...”P2

Houve duas docentes que foram claras quanto ao facto de não se terem inibido durante o processo, destacando a importância da dinâmica do grupo para que tal acontecesse:

“Não me inibiram, pelo contrário, houve um progresso no sentido da abertura, agora o que pode inibir (as pessoas) é o medo da opinião dos colegas, o medo da exposição. Aconteceu no princípio deste ano....”P1

“...agora tenho a certeza que não me senti inibida e o grupo também ajudou...”P2

1.4- Evolução das Perspectivas sobre os Factores Potenciadores da Colaboração por Docente

Os docentes foram questionados acerca dos factores potenciadores nas entrevistas inicial e final, o que permite perceber as suas concepções antes e depois do processo investigativo:

Quadro 8.4: Evolução dos Factores Potenciadores da Colaboração por Docente

Professor	Factores Potenciadores da Colaboração <i>Antes</i>	Factores Potenciadores da Colaboração <i>Depois</i>
Professor 1	Predisposição Necessidade de aprender	Esforço sincero de todos Exposição sem receios
Professor 2	Horário comum Espaço físico Hábito de colaborar	Horário comum Representação positiva
Professor 3	Espaço comum Recursos Mudança de mentalidades	*O professor esteve de atestado médico de longa duração
Professor 4	Imposição institucional	Horário comum obrigatório
Professor 5	Necessidade de segurança	Horário comum Partilha enriquecedora

A **docente 1** foca dois temas que são a predisposição e a necessidade de aprender. Na sua óptica, o professor tem de querer colaborar se não a situação pode tornar-se inviável. A necessidade e o querer aprender levam a uma situação de colaboração. No final, esta professora põe a tónica na importância do esforço de todos para que a colaboração se efective, acrescentando a relevância de não haver receio de exposição ou não considerar exposição o facto de partilhar.

A professora 2 começa por apontar factores exteriores ao indivíduo, nomeadamente a questão do tempo e espaço comuns como elementos determinantes para que se colabore. Acrescenta também a importância da criação do hábito de colaborar, porque daí advirão vantagens, entre as quais a economização de tempo dedicado à preparação das actividades lectivas.

No final da intervenção, a docente evoca a necessidade de horário comum e de se ter uma ideia favorável em relação à colaboração, de modo a que a adesão se concretize.

Do professor 3 apenas existem os testemunhos da primeira entrevista que relatam opiniões concernentes a uma mudança de mentalidades e condições físicas como condições para haver colaboração.

A docente 4 acedeu ao processo investigativo por exigências de horário. Considera que, por norma, o ser humano é individualista, logo a participação em trabalhos desta natureza deve assumir carácter de obrigatoriedade, posição que toma também no final da intervenção, mas já mais na perspectiva de horário comum assumido pela gestão.

O professor 5 começa por apontar a necessidade de certeza e confiança no trabalho que realiza individualmente como requisitos para aderir, passando no final a evocar a importância do horário comum e, de modo especial, a representação de que partilhar é positivo.

Dum modo geral, os entrevistados manifestaram sensibilidade à relevância de haver um horário comum, numa perspectiva mais organizacional e, numa perspectiva mais pessoal, a importância da capacidade de abertura e da representação que se tenha dum trabalho desta natureza. Percebe-se que houve uma experiência que mediou os testemunhos, sendo as respostas mais na óptica de quem interveio no processo.

1.5- Evolução das Perspectivas sobre os Factores Inibidores da Colaboração por Docente

Os entrevistados responderam também acerca da sua concepção em relação aos factores inibidores antes e depois da investigação-ação em contexto colaborativo:

Quadro 8.5: Evolução dos Factores Inibidores da Colaboração por Docente

Professor	Factores Inibidores <i>Antes</i>	Factores Inibidores <i>Depois</i>
Professor 1	Fragilidades pessoais Receio de exposição	Sem inibições Progresso na abertura Receio de avaliação
Professor 2	Falta de segurança e abertura Falta de hábito Conflito pessoal	Sem inibições Ajuda do grupo
Professor 3	Falta de confiança Falta de condições organizacionais Falta de inovação	*O professor esteve de atestado médico de longa duração
Professor 4	Falta de vontade para trabalhar em grupo Medo da exposição Medo da avaliação Falta de tempo	Preconceito Receio de avaliação
Professor 5	Falta de condições organizacionais Receio de exposição	Receio de avaliação Insegurança

A **professora 1** refere no princípio e no fim a questão do receio de exposição como inibidor principal do acto de colaboração. Acrescenta que tal sentimento não a afectou até porque houve um progresso no grupo, em termos de abertura.

A **entrevistada 2** também indica uma ausência de inibições, pela sua maneira de ser e pela progressiva abertura no grupo, contudo referencia o receio de exposição e a falta de hábito como motores impeditivos. No final, volta a evocar o receio de exposição, não seu, mas como um sentimento passível de obstar a colaboração entre docentes.

O docente 3, apenas na entrevista inicial, indica a falta de confiança, falta de capacidade para inovar, resistência à mudança e também impedimentos estruturais da responsabilidade da escola e do ministério.

A professora 4 opina com argumentos como o receio de exposição, não gostar de trabalhar em grupo e a falta de tempo. No final, elege o receio de avaliação da parte dos colegas como factor desmotivador para integrar um grupo colaborativo.

O docente 5 considera o receio de exposição e a falta de condições da escola podem ser impeditivos, acrescentando na entrevista final que o receio de errar e de ser avaliado também é constrangedor.

Da análise destes resultados, podemos concluir que o principal factor inibidor é o receio de exposição, tendo ou não sido sentido. Houve docentes que não se inibiram, no entanto intuíram que pode ser factor determinante. Foi apontado como desinibidor o facto de ter havido um progresso na abertura interrelacional. Os condicionantes organizacionais são importantes, mas as mentalidades também constituem aspectos determinantes e decisivos, no que toca a questões de colaboração.

1.6- Dinâmica de Formação em Contexto Colaborativo

A investigação seguiu uma metodologia de formação em colaboração, conceito que mereceu a aceitação dos colaboradores.

A aprovação desta forma de trabalho interdocentes deveu-se ao contributo e importância da reflexão, da utilidade e eficácia do método de trabalho baseado na colaboração, reflexão/avaliação e investigação.

Quadro 8.6: Dinâmica de Formação em Colaboração

Categorias	Indicadores
Importância da reflexão	Reflexão em conjunto Reflexão leva à aprendizagem
Formação em colaboração	Trabalho de todo o grupo Trabalho eficaz e produtivo para professores e alunos Colaboração e partilha como caminho

A **reflexão** é evidente nos testemunhos. Os docentes destacam o seu papel como um dos principais contributos desta experiência, conforme já se evidenciou noutras partes desta tese.

“Sim, sim, sim, muito, o pensar. O principal deste projecto foi nós sermos capazes de pensar e neste caso foi em conjunto...” P4

“Foi proveitosa, muito proveitosa, ...eu acho que aprendemos quando temos de reflectir...” P2

“...tinha de haver discussão, espaço para reflexão sobre o que se aplicou, acho que o caminho é este, não entendo que seja possível fazer doutra forma.” P5

A utilidades e eficácia do trabalho progressivo inerentes à **investigação-acção em contexto colaborativo** também foram reconhecidas:

“e nós íamos acrescentando, o grupo todo...eu acho que foi muito útil.” P4

“É muito útil assim, porque tenho feito acções de formação... e isso não é produtivo, nem tão eficaz ao nível da mudança da prática...enquanto este trabalho progressivo de colaboração...é muito mais produtivo, para nós e para os alunos e faz-nos crescer mais...” P1

A metodologia seguida é vista pelos docentes como **prática de formação** a seguir:

“...acho que o caminho tem de passar por aqui, pela colaboração e pela partilha, porque o trabalho sai mais rico...” P5

“Para mim a formação é isso...é sobre um aspecto... e é para dar frutos supostamente, e não despejar as vinte e tal horas ou das cinquenta horas que não dá hipótese de haver feed-back.” P2

O triângulo que sintetiza a metodologia de trabalho é constituído por vértices integradores da investigação, da acção e da investigação. Esta metodologia introduz uma prática de comunicação, reflexão e participação em que os professores aprendem a ver o outro e a perspectivar a sua prática de forma mais aprofundada. Os projectos partem de necessidades sentidas, incentivando-se a experimentação e a investigação numa óptica de formação (Day, 2004).

1.7- Contribuição da Colaboração para a Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores

Os professores, nas entrevistas finais, foram unânimes e claros na expressão da colaboração como forma de trabalhar, potenciadora de desenvolvimento profissional. A estratégia da investigação-acção em contexto colaborativo permitiu-lhes constatar e

aprofundar a importância da reflexão, descobrir ou explicitar o potencial da auto-regulação da aprendizagem e crescer profissional, pessoal e socialmente. Os testemunhos dados a propósito das vantagens da colaboração reflectem-se neste item referente ao desenvolvimento profissional. O quadro seguinte sintetiza os testemunhos dos docentes:

Quadro 8.7: Contribuição da Colaboração para o Desenvolvimento Profissional

Categorias	Indicadores
Atitude investigativa e reflexiva	Investigação-acção como processo de formação adequado Reflexão mais profunda e adequada
Auto-regulação da aprendizagem (docentes e alunos)	Trabalho pensado; Trabalho faseado e orientado; Permite obter feedback; Leva os alunos a pensar; Trabalho aferido dos docentes com reflexos nos alunos.
Crescimento científico, profissional e social	Importância da co-construção do referente teórico; Maior consciência profissional e científica; Melhoria na preparação das aulas; Aprender a respeitar os outros; Aprender a trabalhar em grupo.

Os professores apontam como positiva a metodologia de **investigação-acção** que consideram uma proposta formativa adequada e produtiva:

“...eu também acho que nós aprendemos quando temos de reflectir...e acho que a formação deve ser isso, muito mais que assistirmos a cem horas, fotocópias e depois aquilo ficar por ali...”P2

A **reflexão** é uma actividade que pode levar à mudança do professor e ao seu desenvolvimento profissional. A prática pode ser um processo de investigação e a acção deve dar lugar a um processo de reflexão, através do qual os professores se tornam mais conscientes e formam um conhecimento teórico a partir da prática (Domingo, 2003).

Os docentes parecem referir a reflexão na sua variedade de reflexão-sobre-a-acção, uma vez que se procedia a reflexões escritas e orais após as aulas, o que não invalida que não procedessem a reflexão-na-acção (Schön, 1992).

A reflexão não é espontânea, ela deve ser potenciada e desenvolvida de modo a se tornar um hábito. A capacidade de reflectir tem a ver com aspectos contextuais, pessoais e emocionais, que devem ser levados em conta (Day, 2001).

Os professores referiram-se ao trabalho processual e metódico inerente à **auto-regulação da aprendizagem**:

“Na preparação das aulas, no definir percursos...adquiri a capacidade de equacionar o que faço e aprendi também a trabalhar numa forma regular, aquela etapa, aquele trabalho faseado, obter feedback dos miúdos e obrigá-los a pensar...era coisa que não fazia...”P5

“Gostei muito, gostei muito dos resultados, essa aferição reflectiu-se nos alunos...principalmente os passos muito pensados, não é meio caminho andado é todo o caminho andado para que nós sejamos capazes de obter sucesso....Tudo muito pensado, muito orientado...”P4

A aprendizagem auto-regulada envolve um processo que integra desde a definição de objectivos à sua concretização e avaliação (Veiga Simão, 2006). É um ciclo, ou mais, que se podem definir pelo seu carácter temporal, dinâmico, intencional, planeado e complexo (Lopes da Silva, 2004).

A formação de professores deve passar pela promoção do ensino de procedimentos que permitam elaborar, organizar, pensar, avaliar e utilizar de forma estratégica os seus conhecimentos (Veiga Simão, 2006). Os docentes auto-regulam os seus conhecimentos e ao mesmo tempo as suas práticas (Butler, 2003).

Outro indicador obtido a propósito da contribuição da colaboração para o desenvolvimento profissional foi a referência ao **crescimento científico, profissional e social** da parte dos entrevistados.

As leituras efectuadas sobre os temas relacionados com a investigação, colaboração, reflexão, auto-regulação da aprendizagem constituíram um aspecto positivo que permitiu aos docentes um crescimento profissional e científico:

“...concluo que cresci um bocadinho profissionalmente, digo isso sem pruridos....tenho uma consciência maior (sobre colaboração, reflexão, auto-regulação da aprendizagem). É um trabalho importantíssimo, tanto para nós como para os alunos. ...aquela bibliografia que nos deste no início do ano foi muito gratificante, gostei muito de ler, foi bom, muito bom... .e o ter percebido que os meus medos e angústias também são os dos outros, deu-me alguma serenidade...”
P1

“Foi proveitosa, muito proveitosa, porque...temos as nossas verdades e as nossas certezas e ficava muito contente quando ao ler alguns artigos- eles verbalizavam certas coisas ...eu também acho que nós aprendemos quando temos de reflectir...e acho que a formação deve ser isso, muito mais que assistirmos a cem horas, fotocópias e depois aquilo ficar por ali...”P2

Os docentes revelam na entrevista inicial que sentiram progressos a nível da sua **consciência e trabalho profissional:**

“...concluo que cresci um bocadinho profissionalmente, digo isso sem pruridos...tenho uma consciência maior (sobre colaboração, reflexão, auto-regulação da aprendizagem)”. P1

“Na preparação das aulas, no definir percursos...adquiri a capacidade de equacionar o que faço...”P5

Os docentes apontaram no início e no fim da investigação que as mentalidades podem ser um obstáculo à colaboração; no entanto, percebe-se também que pode e deve ocorrer um caminho de aprendizagem no tocante ao respeito mútuo. Esta é, sem dúvida, um dos requisitos para que a colaboração se efective, como se tem vindo a dizer ao longo desta tese.

“Pronto, nós até aprendemos a respeitar uns aos outros e a saber trabalhar em grupo que eu acho que é importante para as pessoas....”P4

A colaboração pode proporcionar aquilo que Sanches (1995, citada por Almeida, 2008), designa de “autonomia plena”, que se caracteriza por uma reflexividade crítica sobre as práticas, o auto-conhecimento do modo pessoal de ensinar, os efeitos nos alunos, experimentação de alternativas pedagógicas, consciencialização da necessidade de actualização profissional e de contextualização política, social e cultural do ensino e da profissão.

1.8- Balanço da Investigação-Ação em Contexto Colaborativo

No final da investigação, durante a entrevista final, os professores fizeram uma reflexão/avaliação global sobre o processo da investigação-acção.

Quando solicitados a fazer um balanço da investigação, os entrevistados mostraram a sua adesão ao projecto e os motivos que os levaram a tal.

Quadro 8.8: Motivos da adesão à Investigação-ação

Categorias	Indicadores
Pessoais e sociais	Respeito mútuo Aceitação do outro Percurso de aprendizagem Consciência da importância da reflexão
Profissionais	Importância dos temas e das leituras Importância da auto-regulação da aprendizagem Investigação-ação em contexto colaborativo: formação adequada Benefícios para os alunos

Os quatro docentes afirmaram de forma indubitável a sua **adesão** e agrado por terem experienciado uma metodologia de trabalho de investigação-ação em contexto colaborativo:

“...extremamente positivo...uma das coisas que mais me desgostou foi não poder este ano trabalhar em colaboração.... Foi das experiências mais recompensadoras em termos profissionais...” P2

“...cresci um bocadinho profissionalmente...trabalhar bem é como nós fizemos...” P1

“...acho a experiência muito positiva...gostei...” P5

“Eu faço um balanço extremamente positivo. Gostei muito, estava apreensiva e isso deve ter-se traduzido na primeira entrevista...foi muito útil... gostei mesmo muito... superou.” P4

A docente 2 só participou um ano e lamenta não ter podido dar continuidade ao trabalho. A professora 4 mostra uma evolução positiva ao dizer que de início estava apreensiva e que o percurso a fez mudar de opinião. São unânimes em considerar a experiência positiva e promotora de desenvolvimento profissional.

Os motivos que deram origem à formulação das opiniões apresentadas são de ordem pessoal, social e profissional que surgem de forma interligada.

A nível pessoal e social, há referência à aceitação do outro, ao respeito mútuo e ao crescimento, como aprendizagens e motivos destacados para considerar uma mais-valia todo o percurso efectuado:

“...vi o lado positivo de trabalhar em grupo e os lados negativos. Nós às vezes não trabalhamos em grupo por preconceito...”P4

“...nós até aprendemos a respeitar uns aos outros e a saber trabalhar em grupo...”P4

O desenvolvimento profissional é explícito, evocando factores contributivos como a reflexão, as leituras dos textos para o enquadramento teórico, a auto-regulação da aprendizagem e, no fundo, o conceito de formação operacionalizado:

A reflexão é vista como muito importante e veiculadora de crescimento profissional:

“...eu posso concluir que cresci um bocadinho...profissionalmente. ... porque temos a oportunidade de, reflectindo, corrigir erros. ... tenho uma consciência maior que esse trabalho de reflexão é importantíssimo, importantíssimo.” P1

A leitura de textos para o enquadramento teórico proporcionou momentos de formação adequada em que se explicitaram e acrescentaram conhecimentos:

“... Acho que sim, acho que muito daquilo que falámos de colaboração, reflexão, auto-regulação, partilha...” P1

“Foi proveitosa (a experiência), muito proveitosa, porque é assim, ... todas as nossas verdades e as nossas certezas e ficava muito contente quando ao ler artigos eles verbalizavam certas coisas que eu pensava...e quando nós temos de pôr em causa determinados aspectos e experimentar... e isso é benéfico e eu acho que a formação deve ser essencialmente isso...” P2

A investigação-acção em context colaborativo possibilitou o contacto e aprofundamento de conhecimentos sobre **a auto-regulação da aprendizagem** que se revelou da maior importância para os docentes e discentes:

“... tenho uma consciência maior agora de que o trabalho da auto-regulação é um trabalho importantíssimo, tanto para nós como para os alunos.” P1

Os docentes consideraram a investigação-acção um tipo de **formação** adequada e proveitosa, destacando a importância da reflexão e da colaboração:

“...pude aplicar os efeitos do trabalho em si, deu para aplicar o que se discutia... acho que a experiência foi muito positiva e tenho dito isso nas reflexões e

reafirmo, acho que o caminho tem de passar por aqui, pela colaboração e pela partilha, porque o trabalho sai mais rico...”P5

Nestes testemunhos esteve presente um motivo também nobre que foi o **benefício para os alunos** veiculado pelas práticas dos seus professores:

“porque o trabalho sai mais rico e conseqüentemente para os miúdos- e esse deve ser o nosso principal objectivo.” P5

“...eu posso concluir que cresci um bocadinho...profissionalmente. É importantíssimo no que visa o sucesso deles (alunos)...”P1

2. As Mudanças nas Práticas

2.1- Na Perspectiva dos Professores

As entrevistas finais também possibilitaram perceber a perspectiva dos docentes acerca dos efeitos da investigação neles próprios, nos alunos e na escola. As opiniões são favoráveis e os resultados visíveis.

Quadro 8.9: Efeitos da Investigação-acção

Categorias	Indicadores
Professores	Importância da reflexão Melhor organização do trabalho Mais segurança Partilha de experiências/inação
Alunos	Regulação das aprendizagens Reflexão sobre aprendizagem Maior consciência sobre o processo de aprendizagem Trabalho mais organizado Mais facilidade de aprendizagem Reflexo do trabalho dos professores
Escola	Papel dinamizador da conferência Disponibilidade pessoal Premência e necessidade de colaboração

Noutros sectores deste trabalho já referenciámos testemunhos de teor idêntico aos que se seguem, no entanto apresentamos as respostas dadas directamente à questão dos efeitos da investigação-ação. Dum modo geral, como efeitos em si próprios, os **professores** incidiram nos temas da importância da reflexão, na organização do trabalho, na segurança, na partilha e inovação, como se pode verificar nos exemplos seguintes:

“Na preparação das aulas, no definir os percursos...adquiri a capacidade de equacionar o que faço, equacionar o que penso fazer, o que eu acho que é muito positivo. ... equacionar as sequências do 11ºano doutra maneira. ... Não fazia de forma tão organizada. ... era capaz de trocar impressões com eles oralmente...mas fazia-o de uma forma mais intuitiva.” P5

“...estar mais segura (sobre os receios iniciais)... eu estou mais aberta a que se continue, eu estou aberta.... O orientar (o trabalho dos alunos)...” P4

“...reflexão sobre o que tinha feito e porque tinha feito... (ajudou) a mim também para ver se deveria ou não insistir num determinado tipo de coisas. ...temos experiência, quando nos encontramos não é só para ler é também para partilhar a experiência...naquele ano ou no a seguir talvez consigas abordar os temas de forma mais inovadora.” P2

Os entrevistados reconheceram que o trabalho realizado teve **efeitos nos alunos**. Os motivos destacados ligam-se às **estratégias da auto-regulação da aprendizagem** da parte dos alunos (utilidade das estratégias, maior consciência durante a aprendizagem, organização do trabalho, sucesso nas aprendizagens, reflexão e avaliação):

“...com regulação e... eles aderiram muito bem.” P5

“... acharam muito útil (actividade regulada)...”P4

“...a reflexão sobre o que tinha feito e porque tinha feito os ajudou...”P2

“...alunos terem mais consciência do processo, consciência daquilo que estão a aprender, das estratégias utilizadas...essa consciência nos próprios alunos é uma coisa muito boa...”P1

“...fazem de uma forma mais organizada...mais rigor...”P5

“...a minha turma de dia conseguiu desde o início...duma forma quase perfeita...o texto argumentativo enquanto a turma da noite que não passou por estes passos...os alunos da noite já tiveram mais dificuldades.” P4

“Por outro, os documentos distribuídos constituíram uma boa orientação para os alunos, dando-lhes também possibilidade de se auto-regularem. Neste sentido, considero que a avaliação constante do trabalho que se está a desenvolver é de uma necessidade absoluta em educação. Na minha perspectiva, não é possível fazer melhor se não se avaliar, quer o processo, quer o produto.” P1

“O trabalho regulado, faseado e detalhado levou a uma adesão espontânea e quase imediata ao texto expositivo-argumentativo e, mesmo no caso dos alunos mais fracos, a reflexão e a estruturação, bem como uma maior ou menor capacidade argumentativa foram visíveis desde cedo. O segredo do sucesso penso estar na fórmula da regulação: a possibilidade de reflectirem sobre o que fizeram põe etapas e modificar ou ajustar, visando soluções, revelou-se muito eficaz.” P5

O percurso efectuado promoveu **nos alunos** atitudes diferentes e mais facilidade de aprendizagem:

“...nas actividades seguintes já tinham atitudes diferentes...”P2

“...tenho o caso de um miúdo que durante imenso tempo se recusou a fazer participação... oral... e que na parte final do ano começou a colaborar...”P2

“...pela primeira vez desde que dou o 11º ano que eles ficaram mais aptos a produzir texto argumentativo, numa forma mais rápida que nos anos anteriores em que trabalhei sozinho...chegaram mais depressa e com mais qualidade.”P5

“...capazes de obter mais sucesso...”P4

2.2- Na Perspectiva dos Alunos

A investigação-ação em contexto colaborativo ocorreu no seio de docentes, cujo trabalho se reflecte e repercute nos alunos. Uma das questões que serviram de ponto de partida para a investigação era perceber o modo como os discentes perceberam as mudanças nas práticas dos professores.

Uma das formas de constatar os efeitos das práticas dos professores é darmos voz aos alunos que, na entrevista focus-grupo (4/5 alunos por turma) se pronunciaram acerca do assunto. Verificámos que as suas respostas incidiram nas mudanças dos professores, principalmente a nível dos processos auto-regulatórios da aprendizagem e da eficácia de certas estratégias de ensino-aprendizagem.

De acordo com as entradas da entrevista, considerámos como abstrações as **diferenças nas aulas de Português e balanço do ano lectivo**.

Quadro 8.10: Diferenças nas aulas de Português

Categorias	Indicadores
Auto-regulação da aprendizagem	Trabalho diferente dos outros anos Utilidade das indicações prévias Trabalho faseado e claro Utilidade dos documentos de apoio Importância da reflexão Importância da auto-avaliação
Estratégias de ensino-aprendizagem	Trabalho de grupo Utilização da imagem Debate Planificação do trabalho

Os alunos perceberam os benefícios da **auto-regulação da aprendizagem**, referindo a utilidade das orientações do professor, o faseamento do trabalho, a reflexão e a auto-avaliação. Os discentes foram sensíveis à utilização de estratégias a que não estavam habituados. Os seguintes testemunhos comprovam o que foi dito:

“As aulas são diferentes, acho que sim, começando pela dinâmica das aulas que nos ajuda a entrar nos temas de outra maneira...é muito diferente do ano passado. Acho que são diferentes, são boas e lá está aquela coisa de nos darem as indicações prévias também ajuda...vemos se estamos a fazer bem e motiva-nos”.
T4

“Também acho que sim. As coisas foram dadas de forma simplificada, mais clara, por etapas.” T6

“Sim, aquelas fichinhas.... Raramente os professores têm feito...porem-nos a pensar sobre o método como trabalhamos ...nós não somos tão bem desenvolvidos para nos criticarmos a nós próprios.” T2

“Tivemos mais apoios, mais sítios onde organizar a informação, tínhamos a informação mais organizada, de uma forma mais simples.” T5

“Eu acho que é importante esse tipo de avaliação (auto e co-avaliação), porque sabemos para os próximos erros que não podemos voltar a repetir, o que é que temos de melhor e o que temos de fazer, acho que isso é importante.” T1

“E a avaliação também foi diferente, às vezes vamos dar conta de falhas que não nos tínhamos apercebido. Uma coisa que me aconteceu este ano é que tudo o que

dei desde o princípio do ano me está mais vivo do que o ano passado, porque acho que quando fazemos as coisas apaixonados e envolvidos nas coisas ficam-nos muito mais...”T4

Também referiram as **estratégias de ensino-aprendizagem** (trabalho de grupo, importância da imagem, debate e planificação do trabalho) para evidenciar diferenças sentidas na leccionação do 11ºano:

“É muito diferente. Fazemos mais trabalhos de grupo para trabalharmos os textos e acho que assim é melhor: primeiro falávamos entre nós e depois é que analisávamos no geral com a turma toda. Foi melhor.” T3

“Sim, talvez “Os Maias”, estamos a fazer várias experiências e todas as aulas, de acordo com o texto, fazemos abordagens diferentes ao texto, talvez a da imagem tenha facilitado um bocado mais, debatemos e quando entrámos no texto já tínhamos estipulado algumas coisas que já tinham sido faladas e podiam ter sido mais difíceis de entender.” T3

“Eu também acho que foi bastante bom...está a ser mais divertido e uma coisa que ajudou bastante para o texto argumentativo foi o debate...”T4

“Esses passos ajudam muito, porque quando vamos produzir não nos esquecemos de nada, fazemos um texto orientado com princípio, meio e fim...desde aí senti uma evolução, porque quando vou fazer um texto penso que tenho de pôr as minhas ideias ao lado, para quando for fazer o texto saber o que vou pôr no meio e saber como vou acabar e o texto fica mais organizado.” T1

As informações dadas nas entrevistas, em relação ao **balanço da investigação-ação**, sugeriram que os alunos fazem uma avaliação bastante favorável do decurso do ano lectivo, referindo argumentos como a importância das estratégias auto-regulatórias da aprendizagem e as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas.

Quadro 8.11: Balanço do ano lectivo

Indicadores
Conteúdos diversificados e acessíveis
Aulas interessantes
Actividades previamente preparadas
Estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas
Reconhecimento da importância da auto-regulação da aprendizagem

O balanço que os alunos fizeram da intervenção foi positivo, como se pode ver pelos seguintes exemplos:

*“Acho que foi balanço positivo. Falámos de vários assuntos numa forma não muito complicada”*T5

“...eu acho que este ano correu melhor, as aulas são interessantes, as actividades vê-se que são previamente preparadas... há umas que são mais agradáveis do que outras, mas no geral tem havido diversidade a tratar os vários temas e eu acho que está a correr bem...” T4

No balanço que fizeram do ano lectivo que estava a findar, os alunos referiram vários motivos que organizámos em diversos indicadores, como é o caso da auto-regulação da aprendizagem, estratégias de ensino-aprendizagem e auto-avaliação e auto-reflexão sobre as sequências.

As **estratégias de ensino-aprendizagem** utilizadas pelos docentes (pesquisa, trabalho de grupo, fichas de trabalho, utilização de audiovisuais) também foram referidas pelos alunos:

“Preparei em casa, fez com que tivesse de pesquisar e perceber mais do assunto”
T1

“Fizemos um trabalho...ficámos a saber muitas coisas... e é mais fácil” T3

“Foi importante fazer esses trabalhos e apresentá-los porque treina a oralidade”
T1

“Fichas que a professora dá de preparação” T1

“Muitos trabalhos de grupo na sala de aula” T5

“Fizemos muitas composições escritas” T1

A nível das estratégias, a imagem, os audiovisuais e o debate também tiveram relevância para os alunos:

“Projectar a imagem permite contextualizar e perceber melhor a matéria” T3

“Depois da imagem, já estava mais contextualizado...e foi mais fácil a leitura do texto” T3

“A utilização de filmes foi muito importante, ajudou-me a perceber melhor” T5

“Entrámos no tema com uma motivação muito específica que era aquela de irmos debater com os nossos colegas, o empenho foi logo diferente” T4

“Uma coisa que ajudou bastante para o texto argumentativo e para o sermão foi o debate” T4

O indicador referente às estratégias **auto-regulatórias da aprendizagem**, seguida no ano lectivo em questão, foi o que obteve mais referências, nomeadamente o trabalho faseado e regulado, a planificação, a reflexão:

“Trabalhei melhor, por causa dos modelos de leitura que íamos fazendo, primeiro tirar apontamentos, uma palavra que não conhecíamos, preenchendo fichas. Eu penso que desta maneira foi melhor do que como analisámos os outros textos”. T1

“Esses passos ajudam-me muito, porque quando vamos a produzir não nos esquecemos de nada, um texto orientado com princípio, meio e fim.”

“Fazermos o plano é muito importante... No início, tinha uma ideia mas depois perdia-a e o texto ficava confuso... senti uma evolução ao fazer o plano.” T1

“Não estou habituado a planificar, este ano é que a “stora” exigiu” T5

“Tirar notas de leitura, fazer fichas e... as aulas são bastante diversificadas e tornam-se menos aborrecidas.” T4

“Ler, tirar ideias principais, sublinhar e era mais fácil”. T6

“Fichas a regular o trabalho, isso foi um dos pontos mais positivos.” T6

“Sim, sem dúvida, acho que nos está a ser inculcido o espírito metódico.” T4

“Essas orientações prévias ajudam-nos um bocado a entrar nas coisas e ter um método.” T4

“O professor põe-nos a pensar sobre o método como trabalhamos, mas isso outros raramente têm feito”. T1

Os alunos, na sua maioria, foram sensíveis à regulação que se fazia do seu trabalho, reconhecendo vantagens. Houve porém alunos que revelaram ideia diferente:

“É vantajoso para os que não planificam mentalmente, os que fazem não é preciso.” T5

“Para os que têm facilidade se calhar são muitos passos.” T5

Durante o balanço que fizeram do ano lectivo, aquando das entrevistas, e durante as avaliações das **sequências de ensino-aprendizagem**, os alunos fizeram uma auto-reflexão e auto-avaliação em relação às unidades programáticas (anexo 15), mostrando também sensibilidade às mudanças operadas nas práticas. Apresentamos os resultados no conjunto das turmas, uma vez que não há disparidades notórias entre elas.

1º Ciclo de Acção - oralidade:

No final da sequência referente ao texto narrativo, no primeiro ano da intervenção, em que se procedeu à regulação da oralidade, deu-se lugar à **auto-reflexão** e **auto-**

avaliação, através dum questionário. Os alunos responderam às seguintes questões: **o que aprendi? ; que dificuldades encontrei?; como consegui ultrapassá-las?; sentiste ajuda/utilidade nos documentos distribuídos?;** e ainda um espaço para completarem iniciado pela frase **se eu repetisse este trabalho...**

Quadro 8.12: Síntese das reflexões/avaliações dos alunos

Categorias	Indicadores
Aprendizagens	Trabalhar em grupo Expor oralmente Tirar notas Organizar melhor os trabalhos Analisar melhor e comparar Avaliar colegas Planificar
Dificuldades sentidas durante a sequência	Expor oralmente Compreensão do texto literário Controle emocional durante a exposição Seleccionar, sintetizar e estruturar informação
Superação das dificuldades	Mais concentração e leitura mais atenta Interpretar e sintetizar Trabalhar em grupo e ensaiar Gestão do tempo Apoio nos documentos distribuídos e produzidos
Utilidade dos documentos reguladores	Ajudam a orientar, a organizar e apoiam Permitem interacção e avaliação dos colegas Falta de hábito de trabalhar com documentos de apoio
Mudanças	Melhor exposição oral Melhor gestão do tempo Fazer leitura integral da obra Seguir novas estratégias Mudar de grupo

Dum modo geral, as respostas obtidas à questão **O que aprendi?**

“foram as seguintes: a trabalhar em grupo; expor oralmente; que se devem tirar notas durante a exposição; pormenores sobre a época, autor e obra; trabalhar

melhor em grupo; organizar melhor os trabalhos; fazer trabalhos mais completos sem ser a copiar da net; aprender várias religiões; comparar a sociedade de Eça com a de hoje; analisar melhor os textos; avaliar o trabalho dos colegas; elaborar esquemas antes dos trabalhos”.

Sobre as **dificuldades** sentidas, os alunos referiram as seguintes situações e aspectos:

“expor oralmente; compreender a linguagem e estilo de Eça; escrever os textos; nervosismo; selecção mais criteriosa da informação; síntese da informação; avaliação dos colegas; não gostar da obra; interpretar a obra; captar a atenção dos colegas; planear e estruturar o trabalho”.

À questão **Como superei as dificuldades?** opinaram:

“concentrar num objectivo principal; interpretar o que lia, retirando o que era necessário; dialogar com os colegas; novo horário de estudo e outra organização; ler mais atentamente; ensaiar mais vezes a exposição; apoiar nos documentos distribuídos; trabalhar em grupo.”

A propósito da **utilidade dos documentos** facultados, foram os seguintes os testemunhos dos alunos:

“pude tirar apontamentos; foi uma forma de orientar o trabalho; ajuda quando há dificuldades: ajuda a organizar o trabalho; ajuda a sermos responsáveis; permite interacção com os colegas; pode avaliar-se os colegas; realizam-se trabalhos mais completos; não achei documentos relevantes; podia consultar quando havia dúvidas; não estou habituada e tive dificuldade; aprendi para o futuro; tive de ter mais atenção para os preencher; apoio para a exposição oral; fazer resumos de aspectos interessantes.”

Se repetissem o trabalho, haveria as seguintes mudanças...

“os alunos responderam: fazia o trabalho mais completo; menos nervosismo; apresentava melhor, praticava mais a oralidade; retirava mais exemplos da obra; tornava a exposição mais dinâmica e com mais exemplos; distribuía melhor o tempo; mudava de grupo; participava mais oralmente; ler a obra até ao fim; mudava de tema; começar o trabalho mais cedo; fazer uma exposição mais original; não cometer os mesmos erros; seguir melhor todas as técnicas novas; esforçar mais; tomar mais apontamentos.”

Verifica-se que os alunos foram sensíveis às estratégias utilizadas pelos professores, principalmente a nível da organização do trabalho e da possibilidade de avaliação/reflexão.

2º Ciclo de Acção - escrita

A sequência sobre o texto argumentativo, ocorrida no segundo ano de investigação, tinha como objectivo primeiro a produção de texto expositivo-argumentativo, para cuja

consecução se fez um percurso. No final da unidade lectiva, procedeu-se a uma auto-reflexão/auto-avaliação da sequência que continha os seguintes cinco itens: **para escrever o texto(expositivo-argumentativo) recorri a; tive dificuldades em; como procurei resolver as dificuldades?; o que aprendi foi; quando produzir outro texto desta tipologia tenho... .**

O seguinte quadro apresenta uma síntese das respostas analisadas:

Quadro 8.13: Síntese das reflexões/avaliações dos alunos

Categorias	Indicadores
Recursos para a escrita do texto expositivo-argumentativo	Seus conhecimentos e dos seus colegas Outros textos e disciplinas (Filosofia) Internet, debate Planificação e reflexão
Dificuldades durante a produção do texto	Estruturação do texto Qualidade da argumentação Estruturação e exemplificação Autonomia e auto-avaliação
Forma de superar as dificuldades	Planificação Concentração Ajuda dos colegas e de outros textos Apoio das aulas anteriores
Aprendizagens e mudanças	Argumentar adequadamente Planificar o trabalho Pesquisar previamente Fazer a revisão e melhorar vocabulário

Em relação ao primeiro item, os alunos, na grande maioria, responderam que **recorreram** à pesquisa na internet para produzirem o texto expositivo-argumentativo. Outras respostas foram dadas, como: recorreram ao conhecimento do dia-a-dia, ao livro de Filosofia, aos media, à troca de ideias com os colegas, a outros textos argumentativos, ao debate realizado em aula, ao planeamento feito na aula, aos direitos

humanos, às informações dadas sobre esta tipologia textual, à reflexão pessoal sobre o tema, ao plano e à sua opinião.

Em termos de **dificuldades**, a maioria dos alunos apontou a estruturação do texto e a argumentação. Outras respostas encontradas foram: a exemplificar, fazer a introdução e a conclusão, desenvolver as ideias, gerir o tempo, ser convincente e claro na expressão da opinião, ser autónomo na estruturação, auto-avaliar-se, articular o discurso, vocabulário e fazer o plano.

O modo como os discentes procuraram **resolver as dificuldades** foi principalmente à elaboração do plano e à concentração. Apontaram ainda outros aspectos como: pedir ajuda, ler outros textos argumentativos, basear-se no que foi feito no colectivo, recorrer a argumentos históricos, à avaliação dos colegas, compreender bem o objectivo da tarefa, formular os argumentos de forma correcta e pensar.

O que os alunos disseram que **aprenderam** foi a argumentar, a fazer o plano e a perceberem a importância do plano. Opinaram ainda que aprenderam a pesquisar antes de argumentarem, a estruturar um texto, as fases da escrita, a construção dum texto expositivo-argumentativo, a usar correctamente os articuladores, a fazer a revisão textual e a ler mais para poderem argumentar com mais eficácia.

No que concerne ao último item, referem que quando **produzirem outro texto** têm de proceder a mudanças como a estruturação do texto, a qualidade da argumentação e a planificação. Dizem também que têm de desenvolver mais as ideias, recordar o trabalho realizado na aula, melhorar o vocabulário, rever o texto e atentar na escrita.

Durante as entrevistas, os discentes também referiram esta sequência, referindo a utilidade do domínio deste tipo de texto e a motivação que suscitou para a abordagem da obra literária argumentativa que foi leccionada de seguida:

“Incidimos muito nesta matéria do texto argumentativo” T2

“Deu para perceber como é que havemos de fazer um texto expositivo-argumentativo” T6

“Pela vida fora vamos precisar de fazer texto argumentativo” T3

“Gostei...durante o “Sermão de Santo António aos Peixes” de termos feito o texto argumentativo e acho que foi das partes de que mais gostei.” T4

Percebe-se pelas respostas que esta sequência evidenciava um certo grau de dificuldade devido, principalmente à fraca competência argumentativa que normalmente os alunos apresentam. De qualquer modo, as estratégias regulatórias utilizadas surtiram efeito e a produção final reflectiu o percurso delineado pelo grupo de investigação-ação em contexto colaborativo.

3º Ciclo de Acção - Leitura literária

A auto-avaliação feita pelos discentes à última sequência regulada refere-se ao texto narrativo, mais concretamente à leitura literária (*Os Maias*), competência tão complexa e à qual os discentes patenteiam dificuldades por motivos que se tentou colmatar com a adequação de estratégias regulatórias, discutidas pelo grupo de investigação-ação.

As questões colocadas eram cinco: **Analisaste o texto 1 e agora o texto 2, que diferenças sentiste?; Qual foi a forma de trabalhar que te permitiu uma melhor compreensão do texto (a do texto 1 ou a do texto 2)? Porquê?; Na análise do texto 2, houve aspectos que contribuíram para compreenderes melhor o texto? Se sim, quais?; No futuro alterarás o teu modo de ler um texto? Que alterações tens de introduzir?**

Quadro 8.14: Síntese das reflexões/avaliações dos alunos

Categorias	Indicadores
Diferenças na abordagem dos dois textos/ estratégias proporcionadoras de melhor compreensão	Compreenderam melhor texto 2 porque: Passos e etapas por que passaram Documentos orientadores Actividade de pré-leitura (e leitura de imagem) Tomada de notas, estruturação e síntese de textos Trabalho de grupo Interacção com a professora Leituras analítica e expressiva
Mudanças	Maior concentração na leitura Fazer leitura expressiva Pesquisar, tirar notas, esquematizar e sintetizar Maior motivação para a leitura

As respostas dadas permitem constituir um grande bloco para as três primeiras questões e outro para as duas últimas, dada a semelhança de resposta que obtivemos.

A maior parte dos alunos respondeu que lhes foi mais fácil analisar o texto 2, principalmente devido aos passos/etapas que deram para realizarem a leitura (e os documentos distribuídos), à pré-leitura e à leitura das imagens. Apontam outros aspectos como: apontamentos, tomada de notas, consulta do dicionário, estruturação e síntese das partes constituintes do texto, o trabalho em grupo, forma de análise, o questionário, leitura expressiva, a interação com a professora e a leitura analítica orientada.

Às últimas duas questões, os discentes referiram, numa grande percentagem, que introduziriam alterações, principalmente lendo mais vezes o texto, ler com mais calma e concentração, utilizar o dicionário, tirar apontamentos, escrever notas à margem do texto, resumir, sublinhar o mais importante e fazer uma leitura expressiva. Referem também que devem estruturar a análise do texto do modo como fizeram em aula, ter mais entusiasmo durante a leitura, pesquisar sobre o tema do texto, dar mais importância aos textos, tentar passar por todos os passos, fazer uma leitura global antes da análise e tentar contextualizar. Alguns alunos, poucos, escreveram que já utilizavam estratégias que consideravam adequadas à análise dum texto.

Nas **entrevistas**, os alunos também referiram a sequência relativa ao texto narrativo, com a abordagem analítica de *Os Maias*:

“Trabalhei melhor por causa dos modelos das leituras que íamos fazendo, primeiro tirar apontamentos, umas palavras que não conhecíamos, preenchendo fichas, eu penso que desta maneira foi melhor...” T1

“Achei interessante a forma como abordámos...” T1

“Projectar imagem, permitir contextualizar e perceber melhor a matéria...” T3

“Gostei d’”OS Maias”....” T4

“O que falta a muitas pessoas é o método de trabalhar as coisas. Se nós tivéssemos uma ficha como aquela que a professora nos deu... em relação a “Os Maias”...”

Os alunos, por norma, têm dificuldade na compreensão textual o que inviabiliza as tarefas posteriores. Fazer um trabalho regulado foi a estratégia utilizada que resultou, pois os alunos obtiveram resultados favoráveis nas análises textuais que fizeram. Eles próprios reconheceram a eficácia de estratégias como planificar, pesquisar, esquematizar, sintetizar.

Constatamos que houve mudança nas práticas dos professores, como comprovam os testemunhos quer dos professores quer dos alunos. Ambos consideram que as práticas são diferentes, havendo grande destaque para os processos auto-regulatórios da aprendizagem. Os docentes enfatizam, também, a importância da investigação-ação em contexto colaborativo como formação adequada e promotora de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO IX

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS MUDANÇAS A NÍVEL DA ESCOLA

A investigação teve repercussões nas concepções e práticas do grupo de investigação-acção, mas também no grupo disciplinar e na escola. A disseminação do projecto no grupo disciplinar e na escola desencadearam reacções e resultados.

1. A Nível do Grupo de Português, Francês e Latim

No início do processo investigativo, houve uma reunião de grupo onde se apresentaram os objectivos do projecto e a metodologia que se ia seguir. Para que os docentes percebessem a fundamentação, fez-se o enquadramento teórico através da apresentação de textos.

No final da apresentação/discussão, distribuiu-se pelos docentes presentes na reunião um questionário com cinco questões para perceber a sua opinião sobre o que estava a decorrer. As questões formuladas foram as seguintes: **o que pensas sobre o trabalho colaborativo? Qual a tua opinião sobre a metodologia de trabalho apresentada para esta sequência? Gostarias de integrar um grupo de trabalho colaborativo? Se sim, de que condições necessitas? E um espaço para onde podiam escrever o que lhes aprofundasse sobre o assunto em questão.**

As respostas dadas foram as seguintes e podem ser sintetizadas do modo como se apresenta no quadro:

Quadro 9.1: Trabalho Colaborativo para o grupo de Português, Francês e Latim

Categorias	Indicadores	
<p>Perspectivas sobre colaboração</p>	<p>Trabalho útil, enriquecedor e interessante</p> <p>Requer tempo e é complexo</p> <p>Eficaz para professores e alunos</p> <p>Conceito novo na escola</p> <p>Importante para práticas que têm sido individualistas</p> <p>Permite abertura de espírito</p> <p>Metodologia que conta com dificuldades e necessidades dos alunos</p> <p>Metodologia bem preparada</p> <p>Feedback constante para professores e alunos</p> <p>Avalia e ajuda a formar</p> <p>Partilha de experiências</p>	
<p>Disponibilidade, e sua justificação, para integrar um grupo de trabalho colaborativo</p>	<p>Sim</p>	<p>Forma de aprendizagem para ensinar a aprender;</p> <p>Ajuda a superar dificuldades;</p> <p>Útil para professores e alunos;</p> <p>Partilha gera crescimento profissional;</p> <p>Troca de impressões e ideias.</p>
<p>Condições para integrar um grupo</p>	<p>Boa comunicação</p> <p>Bom relacionamento</p> <p>Respeito mútuo</p> <p>Proximidade geográfica trabalho/residência e estabilidade profissional</p> <p>Tempo para reflectir</p> <p>Turmas pequenas e do mesmo nível</p>	

Em relação à **opinião sobre o trabalho colaborativo** foram dadas as seguintes respostas:

É um trabalho válido que traz vantagens para os professores e os alunos/ Trabalho útil e enriquecedor/ Interessante, mas um pouco complexo, requer tempo/ É uma estratégia eficaz para professores e alunos/ bastante útil/ Conceito novo na escola. /Importante para a partilha, reflexão e enriquecimento de práticas que têm sido individualistas/Interessante porque permite abertura de espírito dos professores da mesma disciplina. Bastante importante para a formação de professores e alunos/ Metodologia que tem em conta necessidades e dificuldades dos alunos/ Metodologia bem preparada, contemplou todos os passos. É clara e objectiva/ Muito interessante e com feedback constante para os professores e para os alunos/ Coerente e correcta, porque avalia e ajuda a formar.

No que se refere à **disponibilidade para integrar um grupo de trabalho colaborativo**, as respostas foram todas afirmativas, acompanhadas da respectiva justificação:

Sim, porque é uma forma de aprendizagem para ensinar a aprender e adquirir conhecimentos/ Sim, considero importante trabalhar em grupo, porque ajuda a superar dificuldades e a melhorar a actividade/ Bastante interessante e útil para professores e alunos a nível do feedback que proporciona/ Sim, a partilha faz-nos crescer profissionalmente/ Não lecciono Português, mas gostaria de ter no Francês.

As condições para integrar um grupo de trabalho colaborativo dizem respeito a requisitos a nível relacional e administrativo, como se pode ver pelos seguintes testemunhos:

Boa comunicação, bom relacionamento, clima de compreensão e respeito mútuo/Ficar colocada numa escola perto da residência. /Tempo para reflectir e mais tarde para rectificar aspectos negativos/ Ter turmas com poucos alunos para não andar sempre a correr/Leccionar o mesmo nível para poder aplicar o que partilhámos/ Tempo, disponibilidade e grupo interessante.

As respostas obtidas permitem-nos concluir que os respondentes acham o trabalho colaborativo útil, válido, um novo conceito de escola que requer tempo, mas que nem sempre se consegue pôr em prática. Relevaram também o seu interesse para os alunos e professores, bem como a sua potencialidade na promoção da partilha e reflexão. Os docentes do departamento mostraram interesse em participar em grupos colaborativos,

postulando, contudo, requisitos como o tempo, bom relacionamento, respeito mútuo, tempo para reflectir, turmas mais pequenas e disponibilidade.

Em relação à metodologia usada nos documentos de trabalho para os alunos, acharam-na eficaz, interessante e proporcionadora de feed-back para os professores e para os alunos.

Quanto às suas opiniões em relação à sessão, no geral, referiram o interesse dos documentos apresentados, o interesse das ideias e metodologias, tendo também revelado que o tipo de trabalho que estava a ser exposto era inovador, em termos da escola. Todos os materiais apresentados ficaram arquivados no dossiê de disciplina para poderem ser consultados.

O grupo disciplinar foi alvo de continuadas sessões de apresentação do trabalho realizado no grupo de investigação-acção em contexto colaborativo, verificando-se sempre agradabilidade e receptividade da parte dos colegas. A partir do momento que contactaram com a metodologia de trabalho, os professores mostraram disponibilidade e interesse em integrar um grupo de trabalho colaborativo.

2. A Nível da Escola

Na sequência da investigação, no ano lectivo 2008/09, todos os docentes da escola tinham um bloco semanal para reunir com colegas que leccionavam o mesmo nível/ a mesma disciplina ou então por conselho de turma. No final do ano lectivo 2008/09, os docentes elaboram um relatório sobre o trabalho colaborativo, de que apresentamos as abstracções e, de seguida, a título de exemplo, os testemunhos:

Quadro 9.2: Trabalho colaborativo na escola após a investigação

Categorias	Indicadores
Trabalho conjunto entre professores	Planificação e sincronização do trabalho Definição e diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem Detecção de erros e sua correcção Pesquisa, elaboração e reformulação de materiais Aferição de critérios Organização de actividades extracurriculares
Contributo para os alunos	Enriquecimento das aprendizagens dos alunos
Requisitos para o trabalho colaborativo	Importância da atribuição de tempo
Avaliação do trabalho colaborativo	Cooperação maior e melhor entre professores Partilha de saberes e de experiências Aferição de concepções de ensino Fomento de companheirismo e solidariedade Trabalho fecundo, essencial, positivo, contínuo, enriquecedor Espaço para reflexão e avaliação

Os relatórios revelaram uma adesão clara à metodologia de trabalho, apesar de não ter havido uma preparação ou enquadramento teórico que permitisse perceber os fundamentos e rentabilizar a sua utilização. Os encontros foram produtivos e permitiram reflexão, partilha, aferição e organização entre outros aspectos evocados. Dos testemunhos dos docentes podemos inferir categorias como o trabalho conjunto entre docentes, o contributo da colaboração entre professores para os alunos, a referência a requisitos necessários para se proceder ao acto de colaborar e a emissão de juízos avaliativos sobre a colaboração.

O trabalho conjunto proporcionou e facilitou a realização de tarefas:

O trabalho desenvolvido (...) revelou-se fecundo. Fichas formativas comuns, planificação e sincronização da leccionação da matéria, testes sumativos (em diferentes versões e respectivos diagramas e critérios de correcção) ... isso

permitiu-nos prevenir (e detectar e corrigir) erros que doutro modo poderiam ter permanecido ignorados.

Sempre que achámos necessário trabalhar em conjunto, fizemo-lo fora das horas destinadas ao trabalho colaborativo.

Preparámos materiais para as aulas e organizámos actividades extracurriculares (...). Este trabalho verificou-se, mais uma vez, essencial e claramente positivo, uma vez que permitiu uma maior colaboração entre os professores de modo a diversificar estratégias.

Este tempo foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho conjunto (...). A planificação das actividades, a troca de materiais, a programação das visitas de estudo e a avaliação das mesmas, beneficiaram bastante deste tempo conjunto.

Nos seus testemunhos, os professores acentuaram a ideia da importância e repercussão do seu trabalho colaborativo para os alunos

O trabalho desenvolvido foi muito produtivo e contribuiu para o enriquecimento das aprendizagens dos alunos.

Juntos, planificámos, elaborámos fichas de trabalho e de avaliação, preparámos uma visita de estudo e avaliámos a nossa prática lectiva, sempre com o objectivo de a melhorarmos e de a tornarmos mais aliciante aos olhos dos nossos alunos.

Os professores foram sensíveis à fulcralidade da dimensão tempo para a efectiva concretização da colaboração, como podemos constatar em Hargreaves (1998).

Existe a necessidade que esta actividade precisa de mais tempo dedicado e deixo mais uma vez a sugestão, se for possível, alargar o tempo destinado a esta actividade.

Os relatórios dos docentes permitiram relevar juízos de valor em relação à colaboração, destacando a sua importância, potencial a nível profissional e pessoal. É também visível a referência a vocábulos como reflexão e debate de ideias, como provam os seguintes testemunhos:

“O trabalho colaborativo tem sido muito útil e proveitoso, pois tem existido cooperação maior e melhor com os outros professores que leccionam as mesmas disciplinas. Foi importante este espaço de reflexão e partilha. Também foi enriquecedor, facilitando a troca de materiais e experiências...”

Quando o trabalho é efectivo, de facto o conceito funciona: “parte-se alguma pedra” mas aferem-se concepções de ensino, o que se reveste de extrema utilidade.

É de salientar a prática de reflexão crítica entre Formadores, apreciando a experiência acumulada, desde o início do ano lectivo, do contacto com públicos adultos.

Posso dizer que o trabalho colaborativo foi bastante positivo, pois não só promoveu a partilha de saberes e experiências, como fomentou o companheirismo e a solidariedade.

Partindo dos dados que confirmam a falta de hábito de colaboração na escola, pudemos constatar que houve uma mudança que não foi tão visível como a do grupo de investigação-acção, mas que efectivamente se operou a nível do estabelecimento de ensino. Os docentes nunca tinham colaborado, na verdadeira acepção do termo, contudo verificámos que passou a haver partilha e até trabalho conjunto, segundo a designação de Little (1990, citada por Lima, 2002). Verifica-se, deste modo, o início de uma cultura colaborativa que carece de continuidade para se efectivar.

No ano lectivo 2009/2010, estava registado no horário dos docentes a tarde de quarta-feira para práticas colaborativas.

No segundo período do ano lectivo de 2009/2010, aplicou-se um inquérito à escola no âmbito do levantamento de opiniões para construção do projecto educativo para o triénio 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013. O instrumento foi aplicado aos alunos, encarregados de educação e ao corpo docente, com itens específicos a cada público.

De um conjunto de trinta opções colocadas aos professores, como fundamentais para o estabelecimento das metas do próximo projecto educativo, nos domínios pedagógico-didáctico, relacional, organizacional e recursos/equipamentos/instalações, os docentes tinham de escolher dez itens que considerassem prioritários para os fins atrás referidos. Da análise feita aos dados, o item **o trabalho colaborativo dos docentes** estava entre as cinco opções mais votadas pelos professores.

Percebe-se, pelos dados, que os docentes valorizam a prática da colaboração e interiorizaram o conceito que consideram dever ser implementado.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Esta parte do trabalho incide sobre a apresentação das conclusões, no intuito de apresentarmos respostas às questões inicialmente colocadas e procedermos a uma síntese da análise dos dados recolhidos. Faz-se também uma reflexão sobre as possíveis implicações da investigação que levámos a efeito.

Através deste estudo, pretendemos perceber o contributo da investigação-acção como opção formativa; o impacto da investigação-acção em contexto colaborativo na mudança de concepções e práticas de professores e ainda perceber como é que os alunos percebem as mudanças nas práticas dos professores. Para atingirmos os objectivos pretendidos e respondermos às questões de investigação, enveredámos por uma investigação que combinou os paradigmas qualitativo e quantitativos, com enfoque no sociocrítico.

As questões de investigação foram as seguintes:

- 1- Qual o contributo que a investigação-acção em contexto colaborativo pode dar à formação de professores?
- 2- Qual o impacto que a investigação-acção em contexto colaborativo pode ter nas concepções e práticas dos professores?
- 3- Como é que os alunos percebem as mudanças nas práticas dos professores?

Os dados recolhidos foram obtidos através da análise estatística do questionário aplicado à escola, da análise de conteúdo das entrevistas inicial e final aos docentes integradores do grupo de investigação-acção, da entrevista final aos alunos e de dados recolhidos junto dos docentes durante o processo investigativo, nomeadamente as reflexões.

A análise dos dados permitiu-nos chegar a algumas conclusões. Tomando como ponto de partida as questões de investigação, procedemos à resposta e síntese de dados.

A **primeira pergunta** visava obter resposta sobre o contributo da investigação-acção em contexto colaborativo para a formação contínua dos professores. As respostas e reacções obtidas permitem dar uma resposta afirmativa convicta, no que respeita ao papel formativo da metodologia escolhida para a investigação.

Quando questionados sobre as suas experiências de formação, na entrevista inicial, os docentes referiram um percurso de autoformação com pontuais situações formativas

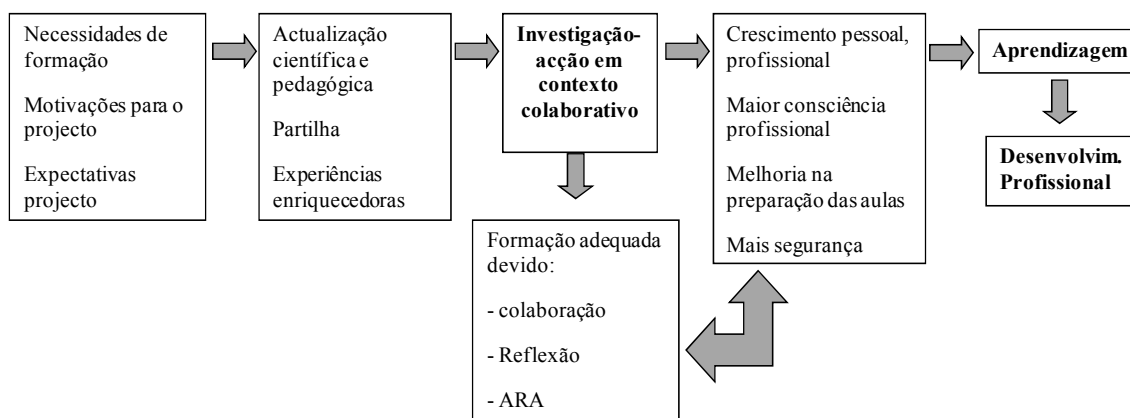
dinamizadas pelo centro de formação, avançando críticas à falta de formação da iniciativa da escola, incluindo a falta de iniciativa a nível da dinâmica colaborativa.

Salientaram, relativamente às suas necessidades de formação, motivações para aderirem ao projecto e expectativas em relação ao mesmo. Os docentes evocaram a necessidade de actualização científica e pedagógica, de partilha de experiências, de aprendizagem e de envolvimento em situações enriquecedoras. Percebia-se que os docentes sentiam necessidade de evoluir profissionalmente, mas com orientações adequadas.

Dentro deste enquadramento, segue-se uma investigação-acção em contexto colaborativo, com características diferentes das experiências formativas vivenciadas, que irá ditar resultados que mostram a evolução dos docentes a nível do seu desenvolvimento profissional.

Os docentes reflectiram sobre a metodologia formativa que integrou a investigação, evidenciando as suas potencialidades e vantagens, sem esquecer as inibições que também podem surgir. Reflectiram e avaliaram os resultados e efeitos da investigação-acção em contexto colaborativo para a sua formação e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional, como se pode ver pelo esquema-síntese seguinte:

Figura 14: Contributo da investigação-acção em contexto colaborativo (síntese)



São visíveis os benefícios a nível pessoal e profissional, centrando-se os primeiros na maior capacidade de relações interpessoais, que se manifestou em termos de maior abertura, de maior competência relacional e de aceitação do outro. Os professores, de início, revelaram algum receio de exposição que se foi desbloqueando à medida que o trabalho colaborativo progredia e conquistava os intervenientes. Houve inclusivamente um docente com um início de grande ensimesmamento, tendo revelado

progressivamente uma maior abertura que culminou com a expressão da sua explícita adesão à metodologia de trabalho, por lhe reconhecer potencialidades. A expressão *crescimento pessoal* foi utilizada para fazer um balanço do percurso efectuado.

Os benefícios profissionais, que estão interligados com os anteriores, foram explícita e espontaneamente ditos e escritos. Houve crescimento profissional e uma tomada de consciência maior, no que se refere à parte científica e pedagógica. A leitura, análise e reflexão dos textos, na fase da co-construção do enquadramento teórico, despertaram nos docentes curiosidade e explicitação de conhecimentos que eram meramente intuitivos.

Outro factor determinante para esse crescimento foi a oportunidade de auto-regularem as suas aprendizagens. Este constructo utilizado de forma consciente e intencional pelos docentes e que estes, por sua vez, utilizavam isomorficamente com os seus alunos, permitiu um trabalho sequenciado, baseado nos ciclos auto-regulatórios o que agradou aos professores que solicitaram aprofundamento nesta temática, de forma a explorarem melhor as suas potencialidades. Destacaram a melhoria a nível do planeamento estratégico, na definição de percursos, na organização e na capacidade de equacionação. A reflexão e a avaliação foram fulcrais para o crescimento profissional. Ao longo das suas vidas profissionais, fizeram pontual e superficialmente algumas reflexões. Com a prática instituída, os docentes foram sensíveis à sua importância para um desempenho mais cabal e efectivo.

Sentimos que o acto de reflectir tem de ser cultivado e que não se efectiva de imediato. Houve uma tendência para a descrição que foi dando lugar à construção dum percurso mais reflexivo.

A investigação-acção em contexto colaborativo foi referida como processo formativo adequado, porque puderam *aplicar os efeitos do trabalho em si* (P5). Consideram que o caminho da formação deve ser este. Criticaram o elevado número de horas que despendem em formação desligada da realidade, fazendo a apologia da investigação-acção como formação a assumir e generalizar. A metodologia de trabalho utilizada deu uma maior segurança profissional e uma capacidade de proceder ao processo de ensino-aprendizagem com mais e melhores resultados.

Perante estes dados, podemos afirmar que, nesta investigação, os resultados apontam para uma aprendizagem que se traduziu em desenvolvimento profissional, o que sublinha o contributo da investigação-acção para a formação de professores.

A questão dois pretende obter resposta sobre o impacto que a investigação-acção em contexto colaborativo pode ter na mudança das concepções e práticas dos professores.

Até ao momento da investigação, os docentes trabalhavam de forma individual, com encontros pontuais em que se trocavam ideias e opiniões. Na escola, o trabalho caracterizava-se por ser um acto individual em que as reuniões de grupo eram o único encontro, para além das conversas informais na sala de professores.

Os docentes intuíram o potencial da colaboração e disponibilizaram-se para integrar um projecto conduzido por um tipo de trabalho inovador que tinha requisitos, vantagens e dificuldades que eles enunciaram quando questionados no princípio da investigação.

No início do processo investigativo, os docentes evidenciaram, relativamente à sua perspectiva de desenvolvimento profissional de professores, idiossincrasias dominadas por noções como aprendizagem e crescimento, numa dimensão formativa individual e autodidacta. Aderiram à investigação, apontando como motivações a necessidade de actualização científica e pedagógica. Na entrevista final, revelaram que a investigação-acção em contexto colaborativo é *caminho a seguir e processo de formação adequada*.

O percurso feito pelo grupo de investigação-acção entre a situação inicial e os resultados assentou na colaboração entre os professores, como processo formativo. Os conceitos sobre colaboração, os seus factores potenciadores e inibidores progredem em paralelo com a evolução da investigação. Na entrevista inicial, os docentes, dum modo geral, definiram colaboração com termos como abertura, aprendizagem e trabalho conjunto, pondo a tónica na ideia de partilha. Na entrevista final, está patente um conceito mais interiorizado e vivenciado. Os elementos definidores são dados em traços linguísticos como cedência, respeito, trabalho conjunto, com enfoque para vocábulos inexistentes na primeira definição como reflexão e construção, o que comprova o aprofundamento, a compreensão e o abarcamento do processo formativo em colaboração. Deste modo, os docentes passam dum conceito de colaboração de simples partilha para trabalho conjunto, na perspectiva de Little (citada por Lima, 2002).

Os docentes pronunciaram-se nas entrevistas iniciais e finais sobre os factores potenciadores da colaboração que são em ambas as situações do foro pessoal e organizacional, notando-se na entrevista final que os factores apontados derivam da experiência tida. Concluímos que é necessário haver características a nível pessoal que se adequem ao perfil da formação, como a sinceridade, esforço, vontade de aprender, capacidade de diálogo, de partilha e de aceitação do outro. Foi reforçada, por todos, a importância de aspectos organizacionais como o facto de haver disponibilidade temporal e espacial. Estes dois elementos são de importância relevante, principalmente o tempo, pois a sua inexistência é incompatível com a sobrecarga de tarefas que os docentes têm (Hargreaves, 1998).

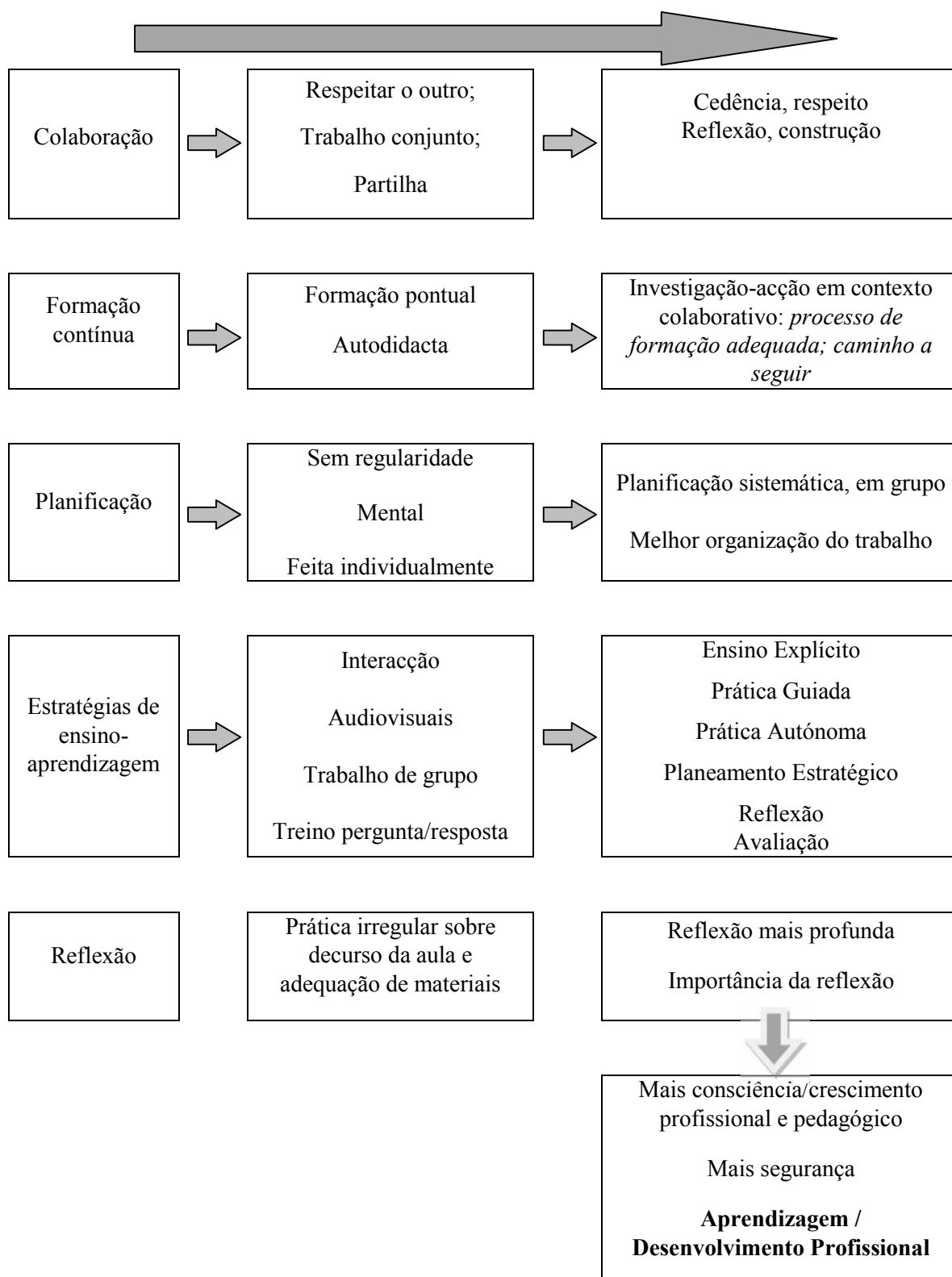
Os factores inibidores e as dificuldades da colaboração centraram-se no receio da exposição e em características da personalidade que não sejam compatíveis com o acto de colaborar. Houve docentes que disseram não sentir inibição no acto de colaborar, mas outros referiram que a sentiram, no entanto são unânimes em considerar que este factor é determinante e frequente. A falta de tempo e de espaço, bem como a falta de hábito de colaborar e de uma cultura colaborativa cultivada pela liderança da escola são impeditivos e obstáculos à existência desse modo de formação docente. Estas opiniões dos professores do grupo de investigação integram-se perfeitamente na literatura revista para esta tese, como é o caso de Hargreaves (1998).

As vantagens da colaboração foram matéria de reflexão dos docentes. Consideraram uma metodologia muito útil e com efeitos a nível dos professores com reflexo directo nos alunos. Sentiram que a colaboração lhes proporcionou aprendizagem uns com os outros, uma partilha de experiências, reflexão conjunta, uma maior segurança na sua prática docente que se traduziu beneficemente no trabalho dos alunos.

Os professores, na entrevista inicial, explicaram como eram as suas práticas antes da investigação, a nível da planificação, utilização de estratégias de ensino-aprendizagem e hábito de reflexão. A investigação decorreu em colaboração e no fim foram analisados os resultados. Este percurso está sintetizado na figura que se segue:

Figura 15: Mudanças nas práticas dos professores (síntese)

**Investigação-acção em contexto colaborativo:
Mudanças nas concepções e práticas dos professores**



A estratégia formativa escolhida determinou mudanças nas práticas dos professores. A investigação-acção em contexto colaborativo conduziu à construção de um percurso e de um referente teórico que permitiram uma atitude investigativa e reflexiva condutora de mudanças pedagógicas. Os docentes passaram a regular a sua aprendizagem e a veicularem a regulação da aprendizagem dos alunos. Mudou o trabalho docente e, conseqüentemente, a metodologia e estratégias de ensino-aprendizagem dos alunos. O professor, através do processo de formação, aprendeu a aprender para ensinar os alunos a aprenderem a aprender. Os docentes apropriaram-se dos processos auto-regulatórios e ajudaram os alunos a fazê-lo também. Os professores passaram a ser mais reflexivos, estratégicos e regulados, avançando que a metodologia de trabalho adoptada exigia mais tempo, factor a ter em linha de conta pelas instituições responsáveis.

As mudanças introduzidas têm a ver com as tarefas que integram os ciclos auto-regulatórios, de acordo com o modelo de Schnellert et al (2008) no qual assentou a investigação relatada: planeamento estratégico, adopção de estratégias, monitorização e avaliação.

Antes da investigação-acção, o trabalho de planificação era feito dum modo geral sem regularidade, num livro ou num papel e com carácter individual. Passou a ser feito de forma sistemática, pois para todas as actividades se definiam competências a desenvolver, objectivos, sendo aquelas planificadas e reflectidas, dentro do grupo de investigação, em colaboração, o que permitiu que os docentes dissessem que havia melhor organização do trabalho.

Os docentes já tinham leccionado o programa de 11º ano de escolaridade, porém consideraram que o deram agora de forma mais inovadora e com adesão dos alunos, incluindo aqueles com mais dificuldade de aprendizagem. O trabalho regulado, faseado e detalhado, bem como os pertinentes documentos de apoio conduziram à aprendizagem.

Aquando do planeamento estratégico, o grupo escolhia criticamente as estratégias de ensino-aprendizagem que se adaptavam à situação, seguindo os preceitos dos processos auto-regulatórios da aprendizagem. O trabalho pedagógico foi faseado, reflectido e avaliado, de acordo com as tarefas estipuladas, com as necessidades e interesses dos discentes.

As mudanças reflectiram-se bastante a nível do hábito da reflexão. Os docentes reflectiam de forma pontual e superficial sobre o decorrer da aula e sobre a adequação das estratégias. Ao integrarem o grupo de investigação-acção em contexto colaborativo, a reflexão passou a ser uma prática corrente, de acordo com a metodologia de trabalho em questão. Em todos os encontros havia reflexão oral da parte de todos os docentes e reflexões escritas frequentes. Procedíamos, também, em atitude reflexiva, a avaliações do trabalho que realizávamos. Os docentes tiveram a oportunidade de verificar os efeitos positivos da reflexão/avaliação, tendo-a considerado fundamental e, inclusivamente, apontado como parte integrante duma estratégia formativa adequada. A reflexão sobre o que tinham feito e por que tinham feito ajudou-os a equacionar percursos, a construir melhores processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a crescer profissionalmente. Podemos considerar que, no início a reflexão tinha um carácter descritivo e reprodutor, passando gradualmente a ser mais interpretativa da acção, dos factos e dos acontecimentos, apresentando já algumas especificidades de índole transformadora, como sugestões, inferências e explicações, se bem que ainda de forma incipiente.

É de salientar a opinião dos professores no que se refere à necessidade de tempo para colaborar e reflectir. São actividades que implicam e exigem tempo e hábito, factores que muitas vezes não são contemplados, impedindo, assim, uma prática que tem vantagens profissionais comprovadas. Estes factores determinantes estão associados a outros já referidos, inerentes às capacidades pessoais e profissionais necessários para que a colaboração se efectue sem desvirtuamentos.

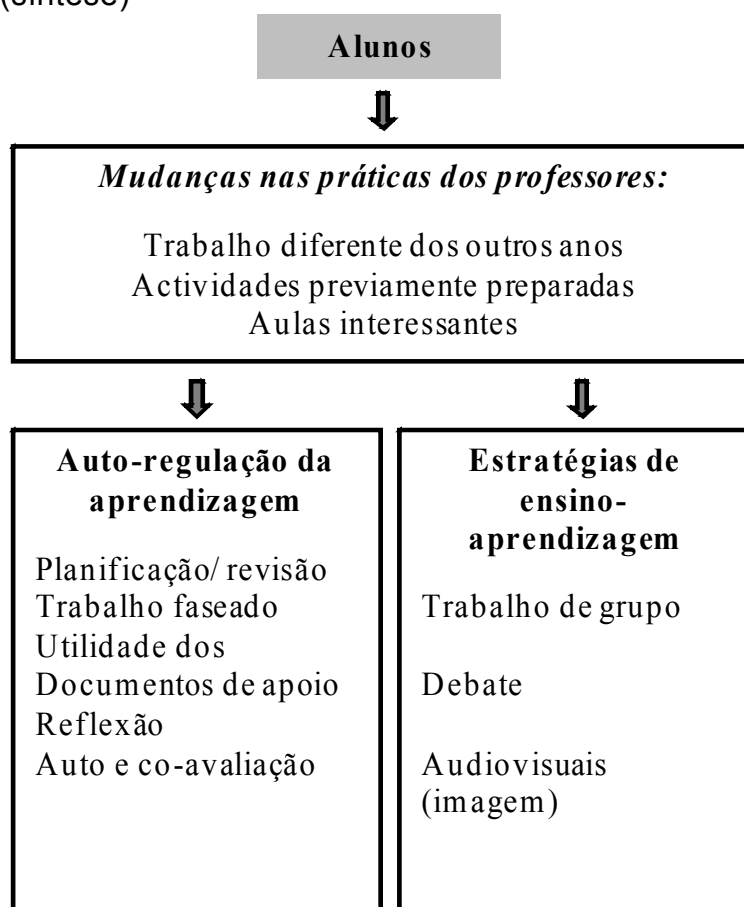
Os docentes tiveram consciência das mudanças nas suas práticas e verbalizaram-nas em termos de repercussões no processo de ensino-aprendizagem. Consideraram que os alunos passaram a regular e a reflectir sobre as suas aprendizagens, a organizarem mais e melhor o seu trabalho, a verificar-se uma maior facilidade no acto de aprender, tudo na perspectiva conseqüente do trabalho regulado e colaborativo dos docentes.

No final do segundo momento da investigação-acção em contexto colaborativo, fez-se a síntese das reflexões dos docentes (quadro 7.1) e das suas propostas de mudança que passavam por centrarem o processo de aprendizagem no aluno e de lhes darem mais tempo para o planeamento estratégico, Para si, enquanto docentes reclamaram aprofundamento de conhecimentos dos processos auto-regulatórios e a prática de uma

reflexão mais profunda e adequada. Constatamos que quer para os alunos quer para os docentes as propostas de mudança foram efectivadas.

A **questão 3** visava investigar o modo como os alunos percepcionaram as mudanças nas práticas dos professores. As entrevistas focus-grupo, no final da investigação, e as avaliações/reflexões dos alunos ao longo das sequências de ensino-aprendizagem mostraram que os discentes sentiram diferenças nas práticas dos professores, como mostra a figura seguinte:

Figura 16: Percepção dos alunos sobre as mudanças nas práticas dos professores (síntese)



A investigação-acção visa a análise da prática educativa como forma de a melhorar. Os professores, em colaboração, planificaram, executaram, reflectiram e avaliaram com o objectivo de aperfeiçoar a sua prática e proporcionarem melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Houve alterações na dinâmica da aula e os alunos verbalizaram as mudanças que se deveram às estratégias utilizadas, quase na totalidade àquelas específicas dum processo auto-regulado.

Consideraram que, no geral, as aulas foram mais diversificadas e interessantes, dando particular destaque ao facto de sentirem que as aulas eram previamente pensadas e planificadas.

Os discentes evidenciaram o acto de planificarem, mostrando a sua importância para o desenvolvimento do percurso de aprendizagem, que passou a ser faseado. Tal facto possibilitou-lhes, como disseram, não se esquecerem de nada aquando da execução, dando exemplos da regulação, negociações professor/aluno, tirar notas, sublinhar, fazer esquemas, tirar as ideias principais, fazer resumos e responder a fichas regulatórias da sua aprendizagem. Acrescentam que, deste modo, os professores incutiam neles *espírito metódico*, que esta metodologia os *ajudava a entrar melhor na matéria*, que sentiam uma *evolução* e que *a matéria dada ao longo do ano estava muito viva*, porque foram envolvidos no processo.

Foram curiosos os comentários que teceram acerca da planificação, reflexão e avaliação que lhes eram suscitadas pelos docentes. Os entrevistados referiram espontaneamente estes aspectos e mostraram a sua inquietação perante a novidade de tais estratégias. Planificar foi-lhes difícil, porém a auto-avaliação e reflexão foram particularmente delicados, uma vez que não estavam habituados a tais práticas. De qualquer modo, reconhecem o potencial da reflexão e avaliação, dizendo que, deste modo, *vão vendo o que fazem mal*, corrigem, melhoram, aumentando assim a sua motivação.

O trabalho de grupo mereceu a sua referência, como estratégia que facilita a aprendizagem, devido à interacção com os colegas. O recurso aos audiovisuais, com incidência na leitura de imagem como motivação, e o debate como suscitador de melhor argumentação foram destacados pelos alunos como processos eficazes para uma melhor aprendizagem.

Os resultados obtidos na investigação-acção em contexto colaborativo mostram que a estratégia formativa contribuiu e teve impacto no desenvolvimento profissional dos professores, com benefícios directos para os alunos. Através de ciclos de acção e reflexão, os professores, de forma colaborativa, reflectiram sobre a sua prática com a intenção de a melhorar. O trabalho colaborativo em contexto laboral induziu uma formação contínua com proveitos para ambas as partes envolvidas. Os docentes sentiram que cresceram profissional e pessoalmente e que realizaram um trabalho

pedagógico com efeitos nos alunos. A auto-regulação da aprendizagem dos professores com transferência isomórfica para os discentes foi destacada por ambas as partes nos seus testemunhos como determinante para uma aprendizagem mais efectiva.

Os resultados desta investigação não podem ser generalizados, no entanto consideramos que devem ser tidos em linha de conta na formação contínua de professores.

Esta investigação vem na sequência de algumas já realizadas, como por exemplo as do grupo de investigação sobre formação de professores em contexto colaborativo, ligado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, porém sentimos a necessidade e a premência de mais estudos sobre o tema abordado nesta tese.

A realização desta investigação suscitou nas investigadoras o interesse por ver implementados novos estudos e ver o tema concretizado noutras investigações nacionais e internacionais. Sentimos que é um terreno fértil, relativamente recente e, consequentemente, merecedor de mais estudos.

Um das possibilidades que sentimos como consequência da investigação relatada nesta tese é a avaliação da implementação deste projecto nas práticas subsequentes dos professores intervenientes. Ao longo do processo, e através das entrevistas finais, fomos recolhendo dados que permitiram avaliar e reflectir sobre os efeitos da investigação-acção em contexto colaborativo, no grupo de investigação. No entanto, seria interessante proceder ao estudo do percurso posterior dos docentes, no intuito de identificar e avaliar as mudanças na sequência da investigação ocorrida.

Ainda no prolongamento da investigação em questão, achamos interessante que ela se proceda com um número de participantes superior, uma vez que, por razões organizacionais, só foi possível ver o impacto junto dum grupo de quatro docentes (incluindo a investigadora) que não se manteve homogéneo ao longo do biénio investigativo.

Sugerimos também a realização duma investigação em contexto colaborativo, porém com outra dinâmica. Seria dada formação específica a um grupo mais restrito de docentes para posteriormente liderarem grupos colaborativos dentro da escola. A formação recebida disseminar-se-ia e os efeitos poderão ser proveitosos, uma vez que o grupo trabalharia sobre pilares sustentados por um enquadramento científico pensado e

previamente preparado. A perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional subjaz sempre como princípio activo e móbil destas actividades.

Seria também coerente e lógico criar e investigar grupos colaborativos não só a nível de grupos disciplinares, mas também a nível doutras estruturas da escola, conforme as necessidades detectadas. Pode ser exemplo desta situação a implementação de grupos colaborativos constituídos pelos docentes que integram o conselho de turma e investigar o percurso e os resultados.

A investigação que desenvolvemos explicitou necessidades e caminhos que têm de ser percorridos se quisermos mudar o rumo da vida profissional dos docentes, como efectivamente urge fazer. Não basta legislar, mas previamente dar condições para que a implementação não tenha efeitos tácitos e oscilantes, mas sim úteis, visíveis e eficazes.

Foi notório que há requisitos que são absolutamente necessários para que a formação se dê na escola de forma continuada. Durante as entrevistas, foi evidente a referência a certos aspectos de ordem mais institucional e burocrática, como factores determinantes para a concretização de práticas colaborativas. Destacamos a existência de tempo comum, distribuído efectivamente no horário dos professores, assim como um espaço onde os encontros se concretizem, apetrechado com recursos necessários para as tarefas a realizar. Para que tal ocorra, a liderança das escolas deve valorizar a colaboração como prática formativa no local de trabalho, como foi o caso da escola onde se realizou a investigação, e garantir que ela se efective e se rentabilize em função da instituição.

A tendência individualista de muitos seres humanos, e do professor em particular, precisa de ser reorientada para uma perspectiva mais colaborativa. Desta feita, é necessário criar uma cultura de colaboração desde a formação inicial. Fazer um percurso de mudança interior é um processo por vezes moroso que carece também de estímulos externos veiculadores de alterações pessoais. Sem confundir individualidade com individualismo, o docente deve empreender numa relação dialógica e laboral com os outros, como forma de desenvolvimento profissional. O mundo em que vivemos não se compadece de formações estanques e isoladas. O docente deve ser e estar preparado para ser um aprendiz ao longo da vida, acompanhando os avanços científicos e tornando-se, reflexivamente, um investigador das suas práticas.

A génese deste trabalho remonta a factores já relatados e muito devido à percepção da perspectiva atomística com que os docentes encaram a profissão. A escola onde se realizou esta investigação enquadra-se na lógica percepcionada e estudada em várias investigações. Este trabalho permitiu a entrada do tema da colaboração no âmbito dum estabelecimento caracterizado quase na totalidade pelo individualismo das práticas. A divulgação da realização da investigação na escola, a sua disseminação a nível do Conselho Pedagógico, dos artigos periódicos no jornal da escola e a conferência deram visibilidade ao projecto e permitiram que o termo colaboração entrasse no vocabulário docente. Nos anos seguintes à investigação, deu-se seguimento à prática que tem sido reclamada sempre como útil e pertinente. Os docentes sentiram que o local de trabalho não é um mero débito de conhecimentos, mas um espaço de permanente movimento accionado pela necessidade de aprendizagem e formação contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, I. (2001). Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação?. *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- ALCALDE, A. I., BUITAGO, M., CASTANYS, M., FÁLCEZ M. P., FLECHA, R., RODRÍGUEZ, P. G., JAUSSI, M. L., LAVADO, J., ODINA, M., ORTEGA, S., PALENZUELA, A. I., PLANES, L., PUIGDELLÍVOL, I., RAMIS, M., RUBIO, A., WELLS. G. (2006). *Transformando la Escuela: Comunidades de Aprendizage*. Barcelona: Graó.
- ALMEIDA, A. J. A. (2008). *Avaliação em Matemática Escolar Implementando Portfolios de Aprendizagem dos Alunos: Contributos de um Projecto de Investigação Colaborativa para o Desenvolvimento Profissional de Professores*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- ALMEIDA, M. T. F. & VEIGA SIMÃO, A. M. (2007). Concepções de Professores sobre o Processo de Composição Escrita. In A. M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva & I. Sá (orgs), pp. 41-61. Educa.
- AMADO, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina apresentado nas provas de agregação (no prelo). Coimbra.
- AMADO, J. (2010). Ensinar e Aprender a Investigar- Reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44,1*, 119-142.
- ANTUNES, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas Percursos, Processos e Metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas, 47*, 125-143.
- ARAGONÉS, J. P. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Educar en el Siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A..

- ARELLANO, M. R., FERNÁNDEZ, A., ESPADA, E. & RÓDRIGUEZ, M. Á. (1994). *Modelo de Secuencia para Lengua y Literatura Castellanas: enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (2003). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In R. Canário (org.) 2.^a Ed., *Formação e Situações de Trabalho*, pp. 61-78. Porto: Porto Editora.
- BEHRENS, M. A. (2007). O Paradigma da Complexidade na Formação e no Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários. *Educação*, 3, pp. 439-455.
- BJÖRK, L. & BLOMSTRAND, I. (2005). *La Escritura en la Ensiñanza Secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONALS, J. (2007). *El Trabajo en Equipo del Profesorado*. Barcelona: Graó.
- BONI, V. & QUARESMA, J. (2005). Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduados em Sociologia Política da UFSC*, 2,1, 68-80.
- BORDONS, G., DÍAZ-PLAJA (COORDS), BASTIDA, A., CIVERA, I., DELGADO, J. F., DIARD, P., GALLARDO, F., LLUCH, G., MANUEL, J., OBIOLS, M. R., PALOU, J., RÀFOLS, J., RINS, S., ROMANÍ, M., SOLDEVILA, LL. & ZAYAS, F. (2006). *Enseñar Literatura en secundaria: la formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- BUTLER, D. L. (2003). *Self-Regulation and Collaborative Learning in Teacher'Professional Development*. Comunicação apresentada em “the Annual Meetings of the European Association for Research in Learning and Instruction”. s/l.

- BUTLER, D. L., LAUSCHER, H. N., JARVIS-SELINGER, S. & BECKINGHAM, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- CAETANO, A. P. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAETANO, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- 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”. Lisboa.
- CARDOSO, A. P. O. (2002). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Martinez Roca.
- CLEARY, T. J. & ZIMMERMAN, B. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Pedagogy in the Schools*, 41, 5, 537-550.
- COLLIE, J. & SLATER, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COUTINHO, C. P. (2006). Qualitativo versus Quantitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação. *Actas do XVII Congresso ADMEE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- COUTINHO, C., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M. J. & VIEIRA, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13, 2, 455-479.

- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores- Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2003). O Desenvolvimento Profissional dos Professores em Tempos de Mudança e os Desafios para as Universidades. *Revista de Estudos Curriculares*. 1, 2, 151-188.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2007). A Liderança e o Impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de Professores. In J. Morgado & M. Reis (Eds), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*, pp. 30-39. Braga: Universidade do Minho.
- DAY, C. & GU, Q. (2009). Veteran Teachers: Commitment, Resilience and Quality Retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 4, 441-547.
- DELGADO-MARTINS, M. R. & FERREIRA, H. G. (2006). *Português Corrente: estilos do Português no ensino secundário*. Lisboa: Caminho.
- DOMINGO, J.C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- DUFOUR, R., DUFOUR, R. & EAKER, R. (2008). *Revisiting Professional Communities at Work: new insights for improving schools*. Bloomington: Solution Trees.
- DURAN, D. & VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre Iguales: de la Teoría a la Práctica- Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad n secundaria*. Barcelona: Graó.
- ERICKSON, G., BRANDES, G. M., MITCHELL, I. & MITCHELL, J. (2005). Collaborative Teacher Learning: Findings from Two Development Projects: *Teaching and Teacher Education*, 21, 7, 787-798.
- ESPÍRITO SANTO, J. A. R. (2002). *Contributos para a Formação de Professores no âmbito da Prevenção da Indisciplina em Sala de Aula*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.

- ESTEVES, E. M. R. (2008). *A Investigação Colaborativa como Modalidade de Formação de Professores na Promoção do Conhecimento Estratégico*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- ESTEVES, M. (2009). Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais dos Professores. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- ESTRELA, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. *Formação Continuada e Gestão da Educação*, 43-64.
- ESTRELA, A., ELISEU, M., AMARAL, A., CARVALHO, A. & PEREIRA, C. (2005). A Investigação sobre Formação Contínua de Professores em Portugal (1990-2004) *Investigar em Educação Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, 109-148.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (ORGS.) (2001). *Ira- Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores- Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (2006). A Formação Contínua de Professores numa Encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (orgs), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, 73-79. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, C. (2004). *Argumentar é Fácil*. Lisboa: Plátano Editora.
- FERREIRA, N. S. C. (ORG.) (2003). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. S.Paulo: Cortez Editora.
- FANFANI, E. T. (2009). Reflexiones sobre la Construcción Social del Oficio Docente. In C. V. Medrano & D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, pp. 39-47. Fundación Santillana.
- FIGUEIREDO, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

- FLORES, A. (2003). Aprender a ser Professor: Dilemas e (Des)Continuidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 2, 189-212.
- FLORES, M. A. & VEIGA SIMÃO, A. M. (2006). Exploring Teacher's View on Opportunities to Learn in the Workplace. In Martina-Stefania Giannakaki, Gregory T. Papanikos, Yiannis Pozios & John Kelvyn Richards (Edited). *Research on Education*, 461-470.
- FLORES, A., VEIGA SIMÃO, A. M., FORTE, A. & CADÓRIO, L (2007). *Teacher Professional Development and Collaboration: Opportunities and Limitations in Two School Settings*. Comunicação apresentada na conferência sobre "Changing Roles of Teachers and Teaching", na Isatt, Canadá.
- FLORES, A., VEIGA SIMÃO, A. M., RAJALA, R., TORNBORG, A. (2009). Possibilidades e desafios de aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, 119-152. Ramada: Edições Pedagogo.
- FORTE, A. M. B. P. X. (2005) Formação Contínua: *Contributos para o Desenvolvimento Profissional e para a (Re)construção da(s) Identidade(s) dos Professores do 1º CEB*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- FORTE, A. M. B. P. X. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional: Perspectivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB23*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- FRIEND, M. & COOK, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. NY: Longman.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- FULLAN, M. (2005). Professional Learning Communities Writ Large. *On Common Ground*. Bloomington, 209-223.

- FULLAN, M. (2006A). Change Theory a Force for School Improvement. *Center for Strategic Education Seminar Series Paper*, 157, 3-14.
- FULLAN, M. (2006B). Leading Professional Learning- Think ‘ System’ and not ‘Individual School’ if the goal is to Fundamentally Change the Culture of Schools. *The School Administrator*, s/nº, 10-14.
- FULLAN, M. (2007). Change the Terms for Teacher Learning. *National Staff Development Council*, 28, 3, 35-36.
- FULLAN, M. (2008). School Leadership’s Unfinished Agenda: integrating individual and organizational development. *Education Week*, 27, 31.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar: o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GALEGO, C. & GOMES, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: a “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- GARCÍA, C.M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALLON, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- GILES, C. & HARGREAVES, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quartely*, 42, 1, 124-156.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). Nuevos Liberales y Viejos Conservadores ante la Educación. In Alvarez Uría, F et al (coords). *Neoliberalismo versus Democracia*, pp. 130-159. Madrid: La Piqueta.
- GINÉ, N., PARCERISA, A. (COORDS), LLENA, A., PARÍS, E. & QUINQUER, D. (2003). *Planificación y Análisis de la Práctica Educativa: la secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

- GIROUX, H. (1999). Pedagogia Crítica como Proyecto de Profecia Ejemplar: Cultura y Política en el Nuevo Milénio. In F. Imbernon (coord.), *La Eeducación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato*, pp. 53-62. Barcelona: Graó.
- GLAZER, E. M. & HANNAFIN, M. J. (2006). The Collaborative Apprenticeship Model: Situated Professional Development within School Settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.
- GONÇALVES, J. A. (2009). Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente- Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, 8, 23-35.
- GONÇALVES, M. A. S. (1999). Teorias da Acção Comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma Acção Educativa de Cunho Interdisciplinar na Escola. *Educação e Sociedade*, 66, 125-140.
- GOODSON, I. F. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional; estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- GRAHAM, P. (2007). Improving Teacher Effectiveness trough Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community. *Research in Middle Level Education*, 31, 1.
- HAMMONDS, B. (2002). The Latest Ideas on School Reform by Michael Fullan. *Leading and Learning for the 21st*, 1, 3.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers Colledge Record*, 103, 6, 1056-1080.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

- HERNANDÉZ A. L. (2003). *Colaboración y Desarrollo Profesional del Profesorado-Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, Valencia.
- HOUAISS, A INSTITUTO. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- HINDIN, A., MOROCCO, C. C. & MOTT, E. A. (2007). More Than Just a Group: Teacher Collaboration and Learning in the Workplace. *Teachers and Teaching, 13*, 349-376.
- HUSU, J., PATRIKAINEN, S. & TOOM, A. (2007). Developing Teacher's competences in Reflecting on Teaching. In J. Butcher & L. McDonald (Eds), *Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education*, pp. 127-139. Roterdão: Sense Publishers.
- IMBERNÓN, F. (2008). *La Formación Permanente del Profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- KELCHTERMAN, G. (2009). O Comprometimento Profissional para além do Contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão de professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e perspectivas*: 61-98. Ramada: Edições Pedagogo.
- KEMMIS, S. (2006). Participatory Action Research and the Public Sphere. *Educational Action Research, 14*, 4, 459-476.
- LARANJEIRA, I. L. C. M. (2006). *A Planificação de Actividades em Grupo no Processo de Auto-Regulação da Aprendizagem*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- LATORRE, A. (2004). *La Investigación-Acción- Conocer y Cambiar la Practica Educativa*. Barcelona: Graó.
- LEONARD, L. & LEONARD, P. (2003). The Continuing Trouble with Collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education, 6*, 15.

- LIMA, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. & PACHECO, J. (2006) (orgs). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- LOMBARDI, G & VOOMER, M. I. A. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. In C. V. Medrano & D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 59-66. Fundación Santillana.
- LOPES DA SILVA, M. I. (2002). *Práticas Educativas e Construção de Saberes- Metodologias da Investigação-Ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LOPES DA SILVA, M. I. (2004). A Auto-Regulação da Aprendizagem- a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante- perspectivas psicológicas e educacionais*, pp.17-39. Porto: Porto Editora.
- LOPES DA SILVA, A., VEIGA SIMÃO, A. M. & SÁ, I. (2004). Auto-Regulação da Aprendizagem: Estudos teóricos e Empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 10, 19, 1-80.
- LUNENBERG, M. & KORTHAGEN, F.(2009). Experience, Theory, and Practical Wisdom in Teaching and Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 2, 225-240.
- LUTTENBERG, J. & BERGEN, T. (2008). Teacher Reflection: The Development of a Typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 14, 5, 6, 543-566.
- MACHADO, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

- MARCELO, C. (2009A). La Evaluación del Desarrollo Profesional Docente. In Medrano, C. V. & Vaillant, D. (coords.) *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, 119-127. Fundación Santillana.
- MARCELO, C. (2009B). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.
- MARCOS, S. A. (2002). *Dinâmicas Colaborativas en el Trabajo del Profesorado: el paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- MASET, P. P. (2008). *El Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Graó.
- MEDEIROS, M. C. C. (2002). A Investigação-Ação Colaborativa como Estratégia de Formação Inicial de Professores na Promoção do Ensino da Escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 15,1. pp. 169-192.
- MEIRINHOS, M. F. A. (2006). *Desenvolvimento Profissional Docente em Ambientes Colaborativos de Aprendizagem à Distância: estudo de Caso no Âmbito da Formação Contínua*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- MONEREO, C. (ORG), CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. & PÉREZ, M. L. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Asa Editores.
- MONFREDINI, I. (2008). Profissão Docente na Instituição Escolar: A Historicidade das Práticas e Culturas Profissionais. *Educar em Revista*, 31.
- MONTALVO, F. T. & TORRES M. C. G. (2004). El Aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1, 1-34.
- MORAES, M. C., PACHECO, J. A. & EVANGELISTA, M. O. (ORGS.) (2003). *Formação de Professores-Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, M.A.L. (2001). *A Investigação-Ação na Formação do Professor-Estagário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- MORGADO, J. M. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. In J. Morgado & M. Reis (Eds), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*, pp. 41-57. Braga: Universidade do Minho.
- NÓVOA, A. (2006). Pela Educação. *Saber (e) Educar*, 11, 111-126.
- NÓVOA, A. (2009). Profesores. El futuro aún tardará mucho tiempo? In C. V. Medrano & D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, pp. 49-55. Fundación Santillana.
- NUNES, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva*. Porto: Asa.
- ORLAND-BARAK, L. & TILLEMA, H. (2006). The ‘Dark Side of the Moon’: a critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, 12, 1, 1-12.
- PACHECO, J. A. (ORG.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J & FLORES, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: didácticas e práticas*, Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, P. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?: desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PETER-KOOP, A., SANTOS-WAGNER, V., BREEN, C. & BEGG. A. (2003). *Collaboration in Teacher Education: examples from the context of Mathematics education*. Kluwer Academic Publishers.

- PIMENTA, H. & MOREIRA, V. (2004). *Dimensões da Palavra- 11º ano*. Santillana Constância.
- PONTE, J. P. (2004). Pesquisar para Compreender e Transformar a nossa Prática. *Educar, Curitiba, 24*, 37-66.
- PONTE, J. P. & SERRAZINA, L. (s/d). Professores e Formadores Investigam a sua Prática: o papel da Colaboração. Artigo feito no grupo de estudos “O Professor como Investigador” da Associação de Professores de Matemática de Portugal, entre 2000 e 2002.
- QUEIRÓS, E. (2004). *O Crime do Padre Amaro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- QUEIRÓS, E. (2001). *Os Maias*. Lisboa: Livros do Brasil.
- RODRIGUES, M. L. (2007). Discurso de abertura da conferência sobre “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Lisboa.
- ROLDÃO, M. C. (2007A). *Formação de Professores baseada na Investigação e Prática Reflexiva*. Comunicação apresentada na conferência sobre “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Lisboa.
- ROLDÃO, M. C. (2007B). Colaborar é Preciso- questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis, 71*, 24- 29.
- RUELA, C., (1998). *Centros de Formação das Associações de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SACHS, J. (2009). Aprender para melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e oerspectivas*, pp. 99-118. Ramada: Edições Pedago.

- SANTASUSANA, M. V. (COORD.), BALLESTEROS, C., CASTELLÁ, J. M., CROS, A., GRAU, M. & PALOU, J. (2005). *El Discurso Oral Formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- SARAIVA, M. J. F. S. (2001). *O Conhecimento e o Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática- Um Projecto Colaborativo*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- SCHNELLERT, L. M., BUTLER, D. L., HIGGINSON, S. K. (2008). Co-Constructors of Data, Co-Constructors of Meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24, 725-750.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professors como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua formação*, pp. 77-92. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SERRANO, P. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- SILVA, J. M. C. (2002). *Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios(s)*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- SNOEK, M. O. (2007). *Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: Ao Encontro de Parcerias e de Comunidades de Aprendentes*. Comunicação apresentada na conferência sobre “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Lisboa.
- STENHOUSE, L. (1997). *Cultura e Educación*. Morón (Sevilha): M.C.E.P..
- TANCREDI, B. (2009). Nuevos Ambientes de Aprendizage para el Desarrollo Profesional Docente. In C. V. Medrano & D. Vaillant (coords.), *Aprendizage y desarroll de aprendizage para el desarrollo profesional docenteo profesional docente*, 159-169. Fundación Santillana.

- TERIGI, F. (2009). Carrera Docente y Políticas de Desarrollo Profesional. In C. V. Medrano & D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, 89-97. Fundación Santillana.
- THURLER, M. G. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- THURLER, M. G. & PERRENOUD, P. (1994). *A Escola e a Mudança: contributos Sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- TILLEMA, H. & WESTHUIZEN, G., J. (2006). Knowledge Construction in Collaborative Enquiry among Teachers. *Teachers and Teaching*, 12, 51-67.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VEIGA SIMÃO, A. M., (2004). O Conhecimento Estratégico e a Auto-Regulação da Aprendizagem- implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante- Perspectivas Psicológicas e Educacionais*, pp.77-94. Porto: Porto Editora.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2005). Profissionalismo Docente e Aprendizagem no Local de Trabalho. *Actas do XIII Seminário de Professores e de Outros Agentes Educativos*. 45-57.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2006). Auto-Regulação da Aprendizagem: um Desafio para a Formação de Professores. In R. Bizarro, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Reflexões, Estudos e Experiências*, pp. 192-204. Porto: Porto Editora.
- VEIGA SIMÃO, A. M., CAETANO, A.P. & FLORES, M. A. (2005). Contextos e Processos de Mudança dos Professores: uma Proposta de Modelo. *Educação e Sociedade*, 90, 26, 173-185.
- VEIGA SIMÃO, A. M., CAETANO, A. P. & FREIRE, I. (2007). Uma Formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral. In J. Morgado & M.

- Reis (Eds.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*, 63-72. Braga: Universidade do Minho.
- VEIGA SIMÃO, A. M., FLORES, M. A. & FERREIRA, A. S. (2007). Oportunidades de Aprendizagem e de Desenvolvimento Profissional no Local de Trabalho: Uma Proposta de Questionário. *Arquipélago- Ciências da Educação*, 8, 59-116.
- VEIGA SIMÃO, A. M., FLORES, M. A., MORGADO, J. C., FORTE, A. M. & ALMEIDA, M. T. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos. Um Projecto de Investigação em Curso. *Sísifo*, 8, pp. 61-73.
- VIGOTSKY, L. (1988). *A Formação Social da Mente- O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (trad. port.). São Paulo: Martins Fontes.
- WENNERGREN, A & RÖNNERMAN, K. (2006). The Relation Between Tools Used in Action Research and the Zone of Proximal Development. *Educational Action Research*, 14, 4, 547-568.
- ZEICHNER, K. (1992). Novos Caminhos para o *Practicum*. Uma Perspectiva para os Anos 90. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua formação*, pp. 115-138. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- ZGAGA, P. (2007). *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino*. Comunicação apresentada na conferência sobre “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”, Lisboa.
- ZIMMERMAN, B. J. (2006). Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self- Regulatory Processes and Beliefs. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 707-737.

ZIMMERMAN, B. J. (2008). Investigating Self- Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 1, 166-183.

ZIMMERMAN, B. J. & CAMPILLO, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The Nature of Problem Solving*, pp. 233-262. New York: Cambridge University Press.

ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H. (2001). Reflections on Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. *Self- Regulated Learning and Academic Achievement- Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

SÍTIOS CONSULTADOS

Fontes, C. (s/d). *Formação Contínua de Professores- Últimas décadas*. Consultado em Março de 2009, através de www.educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm.

Lima, P. G. (s/d) *A Formação Individual e Social numa Sociedade Aprendente*. Consultado em Maio de 2009, através de www.scribb.com.

Panitz, T. (s/d) *Collaborative versus Cooperative Learning- a Comparison of the two Concepts Which Will Help us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Consultado em Abril de 2009, através de [mhtml:file:///E:///colab/coop-colab%20definition.mht](mailto:file:///E:///colab/coop-colab%20definition.mht).

Paris, S., & Winograd, P. (2001). *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and practices for teacher preparation*. Consultado em Maio de 2009, através de (<http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>).

Programa *Educação e Formação 2010*. Consultado em Março de 2009, através de europa.eu/index e www.dges.mctes.pt.

DOCUMENTOS

Ministério da Educação- Departamento do Ensino Secundário. *Programa de Português*.

Homologado em Maio de 2001 (10º ano) e Março de 2002 (11º e 12º anos).

Projectos Educativos da Escola Secundária de Benavente, 2004-2007; 2007-2010.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-lei nº 344/89, de 11 de Outubro (define o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores).

Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de Abril (aprova o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-lei nº 249/92, de 9 de Novembro (define os princípios a que a formação deve obedecer- Regulamento Jurídico da Formação Contínua de Professores).

Lei 60/93, de 20 de Agosto (altera por ratificação alguns artigos do Decreto-Lei 249/92, no que se refere à actividade dos Centros de Formação).

Decreto-lei nº 274/94, de 28 de Outubro (cria o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua).

Decreto-lei nº 5/2007, de 19 Janeiro.

Decreto-lei nº 15/2007, de 19 Janeiro (sétima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Despacho nº 18038/2008, de 4 de Julho (define o funcionamento dos centros de formação de associações de escolas).

Despacho nº 18039/2008, de 4 de Julho (define a constituição dos centros de formação de associações de escolas).

Despacho nº 2609/2009, 27 de Janeiro (define a estrutura e a respectiva afectação de recursos humanos e financeiros dos centros de formação de associações de escolas).